



HAL
open science

La compétence scripturale et la cohésion textuelle des écrits universitaires des enseignants de FLE en formation à l'Université Licungo

Argentino Magul

► To cite this version:

Argentino Magul. La compétence scripturale et la cohésion textuelle des écrits universitaires des enseignants de FLE en formation à l'Université Licungo. Linguistique. Université Bourgogne Franche-Comté, 2022. Français. NNT : 2022UBFCC038 . tel-04205026

HAL Id: tel-04205026

<https://theses.hal.science/tel-04205026>

Submitted on 12 Sep 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITÉ DE BOURGOGNE FRANCHE-COMTÉ
ÉCOLE DOCTORALE « LETTRES, COMMUNICATIONS, LANGUES, ARTS »

Thèse en vue de l'obtention du titre de
DOCTEUR EN SCIENCES DU LANGAGE

La compétence scripturale et la cohésion textuelle des écrits universitaires des enseignants de FLE en formation à l'Université Licungo

Présentée et soutenue publiquement par

Argentino MAGUL

Le 5 décembre 2022

Sous la direction du Professeur Serge BORG

Membres du jury

Professeur Mohamed EMBARKI. Université de Franche-Comté. **Président.**

Professeur Julien KILANGA. Université d'Angers. **Rapporteur.**

Professeur Jean-Louis CHISS. Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3. **Rapporteur.**

Professeur Serge BORG. Université de Franche-Comté. **Directeur.**



UNIVERSITÉ DE BOURGOGNE FRANCHE-COMTÉ
ÉCOLE DOCTORALE « LETTRES, COMMUNICATIONS, LANGUES, ARTS »

Thèse en vue de l'obtention du titre de
DOCTEUR EN SCIENCES DU LANGAGE

**La compétence scripturale et la cohésion textuelle des écrits universitaires des
enseignants de FLE en formation à l'Université Licungo**

Présentée et soutenue publiquement par

Argentino MAGUL

Le 5 décembre 2022

Sous la direction du Professeur Serge BORG

Membres du jury

Professeur Mohamed EMBARKI. Université de Franche-Comté. **Président.**

Professeur Julien KILANGA. Université d'Angers. **Rapporteur.**

Professeur Jean-Louis CHISS. Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3. **Rapporteur.**

Professeur Serge BORG. Université de Franche-Comté. **Directeur.**

Dédicaces

A mon père !

(En mémoire)

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier mon directeur de thèse Monsieur le Professeur Serge BORG, d'avoir accepté de diriger cette thèse et de m'avoir guidé et accompagné tout au long de ce parcours de thésard. Ses encouragements réitérés et ses conseils scientifiques ont été un grand atout pour arriver au bout de ce travail.

Mes remerciements vont aussi aux Professeurs Mohamed EMBARKI (Président), Julien KILANGA(Rapporteur) et Jean-Louis CHISS (Rapporteur) de m'avoir honoré par leur participation dans le jury de ma soutenance.

Je voudrais également adresser mes remerciements aux professeurs qui ont constitué mon comité de suivi de thèse notamment, M^{me} Margareta KASTBERG et M. Jean-Marc MANGIANTE par leurs conseils et leurs encouragements lors de notre rendez-vous de suivi de thèse.

Ma reconnaissance va également aux personnels de l'ambassade de France au Mozambique de m'avoir attribué une bourse d'études pour la rédaction de cette thèse. À la direction de l'université Licungo de m'avoir autorisé à poursuivre mes études doctorales.

Ma gratitude s'étend aussi aux membres et collègues du Laboratoire ELLIADD de m'avoir accueilli chaleureusement au cours de mes trois années de thèse, à Besançon.

Je pense également à mes collègues enseignants et à mes étudiants de l'université Licungo par leur collaboration lors de l'administration des questionnaires. Un grand merci à mes collègues Edma ALEIXO et Innocent ABUBAKAR pour leur disponibilité incessante pour la relecture de ma thèse.

Enfin, à ma famille, surtout à mon épouse Sandra Machava qui m'ont accompagné et supporté pendant mes études doctorales et pendant la rédaction de thèse.

RESUME

La présente thèse porte sur les problèmes de compétence scripturale dans les écrits universitaires d'étudiants mozambicains en formation des professeurs de français langue étrangère, à l'université Licungo. L'étude vise à appeler l'attention des enseignants sur la problématique de la pratique scripturale pour améliorer les compétences rédactionnelles des étudiants universitaires dans une perspective de cohésion textuelle. En effet, notre recherche est axée sur les littéracies universitaires, un domaine qui s'intéresse à la pratique de l'écrit en contexte universitaire. En ce qui concerne la structure, le travail commence par une brève contextualisation du processus d'enseignement/apprentissage du français au Mozambique, avec une attention particulière sur l'enseignement de la langue française au lycée. Avec cette première partie, nous voulions comprendre si les difficultés rédactionnelles des étudiants universitaires avaient un rapport avec leur scolarisation antérieure ou il s'agit d'un cas isolé de l'université. Ensuite, nous avons décrit le contexte de formation des professeurs de FLE à l'université Licungo, ce qui a permis de poser la problématique de notre recherche. La deuxième partie de l'étude est le cadre théorique qui porte sur les notions de production écrite, des littéracies universitaires, de la compétence scripturale ainsi que de la cohésion textuelle. Le cadre théorique a permis d'élaborer des questionnaires adressés aux professeurs du secondaire et étudiants de l'université pour cueillir leurs conceptions au sujet de la pratique scripturale. Le cadre théorique a également permis de construire une grille pour l'analyse du corpus. L'analyse des questionnaires ainsi que du corpus textuel d'étudiants permettent d'envisager des réflexions méthodologiques sur les pratiques enseignantes en vue d'améliorer les compétences scripturales des étudiants universitaires.

Mots-clés : *Production écrite ; Littéracies universitaires ; Compétence scripturale ; Linguistique textuelle ; Cohésion textuelle.*

SUMMARY

This thesis deals with the problems of scriptural competence in the academic writings of Mozambican students in training for teachers of French as a foreign language at *Universidade Licungo* in Mozambique. The study aims to draw the attention of teachers to the issue of scriptural practice to improve the writing skills of university students from a perspective of textual cohesion. Indeed, our research focuses on academic literacies, an area that focuses on the practice of writing in an academic context. Regarding the structure, the thesis begins with a brief contextualization of the process of teaching / learning French in Mozambique, with particular attention to the teaching of the French language in high school. With this first part, we wanted to understand if the writing difficulties of university students were related to their previous education, or it is an isolated case of the university. Then, we described the training context of teachers for French as a Foreign Language at *Universidade Licungo*, which allowed us to pose the problem of our research. The second part of the study is the theoretical framework which focuses on the notions of written production, academic literacies, scriptural competence as well as textual cohesion. The theoretical framework helped to develop questionnaires addressed to secondary school teachers and university students to collect their conceptions about scriptural practice. The theoretical framework also helped to construct a grid used for the analysis of the corpus. The analysis of the questionnaires as well as the textual corpus of students helps to consider methodological reflections on teaching practices in order to improve the scriptural skills of university students.

Key-words: *Written production; Academic Literacies; Scriptural competence; Textual linguistics; Textual cohesion.*

LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

ACM= Anthropologie Culturelle du Mozambique
 AFD = Agence Française pour le Développement
 AMOJOF = Association Mozambicaine des Jeunes Francophones
 AMPF = Association Mozambicaine des Professeurs de Français
 CD = Conseil des Directeurs
 CA = Conseil Académique
 CPLP = Communauté des Pays de la Langue Portugaise
 CUL = Conseil Universitaire de l'université Licungo
 FMI = Fonds Monétaire International
 CIEP = Centre International d'Études Pédagogiques
 CCFM = Centre Culturel Franco Mozambicain.
 CECR = Cadre Européen Commun de Référence
 DDL= Didactique Des Langues
 DFLE = Didactique du Français Langue Étrangère
 EaD = Enseignement à Distance.
 EGUM = Études Générales et Universitaires du Mozambique.
 FLI = Français Langue d'Intégration
 FLE = Français Langue Étrangère
 FLS = Français Langue Seconde
 FOS = Français sur Objectifs Spécifiques
 FOU = Français sur Objectifs Universitaires
 FRELIMO = Front de Libération Nationale
 IDL = Institut des Langues

INDE = Institut National du Développement de l'Éducation
 INE = Institut National de la Statistique
 ISRI = Institut Supérieur des Relations Internationales.
 MCTES = ministère de la Science de la Technologie et de l'Enseignement Supérieur
 LMD = Licence Master Doctorat
 LEA = Langues Étrangères et Appliquées.
 MEDH = ministère de l'Éducation et du Développement Humain
 MENEDH = ministère de l'Éducation et du Développement Humain
 MINEC = ministère des Affaires Étrangères et Coopération
 OGNs = Organisations Non Gouvernementales
 OIF = Organisation Internationale de la Francophonie
 OUA = Organisation de l'Union Africaine
 PALOP = Pays Africains de Langue Officielle Portugaise
 PAPP = Professeur d'Appui Pédagogique Provençal
 QCM = Questions à Choix Multiples
 SADC= Communauté pour le Développement d'Afrique Australe
 SNE = Système National de l'Éducation
 TCF = Test de Connaissance du Français
 SCAC =Service de Coopération et d'Action Culturelle
 UEM = Université Eduardo Mondlane
 UFR = Unité de Formation et de Recherche
 UJC= Université Joaquim Chissano
 UP = Université Pédagogique

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GÉNÉRALE	5
Chapitre I	8
1. Un aperçu du contexte d'enseignement/apprentissage du FLE au Mozambique	8
1.1. Données (géo)politiques du Mozambique	9
1.2. Aspects sociolinguistiques	11
1.3. La politique linguistique et éducative du pays	13
1.3.1. Les langues autochtones à l'école.....	18
1.3.2. Les langues étrangères dans l'espace lusophone mozambicain	19
1.4. Le système éducationnel mozambicain	26
1.4.1. Pendant la période coloniale	26
1.4.2. Après l'indépendance du Mozambique	28
1.5. Le français dans le curriculum scolaire mozambicain (enseignement secondaire)	36
1.5.1. Objectifs d'enseignement-apprentissage du FLE au lycée	38
Chapitre II.....	51
2. Cadre méthodologique de la recherche.....	51
2.1. En guise d'introduction.....	51
2.2. L'Université Licungo.....	51
2.3. Le cursus de licence en enseignement de français à l'université Licungo	54
2.3.1. Organisation et répartition des matières du cursus.....	56
2.3.2. Débouchés du diplôme de licence en enseignement de français	58
2.3.3. La pratique de l'écrit dans la licence en enseignement de français à l'Unilicungo	58
2.4. Problématisation et construction de l'objet de recherche	60
2.4.1. En guise d'introduction	60
2.4.2. Problématique et objet de recherche.....	62
2.4.3. Hypothèses de la Recherche	67
2.4.4. Objectifs de la Recherche	68
2.5.6. L'échantillon de l'étude.....	71
2.6. Pertinence et contribution de la recherche.....	71
Chapitre III	74
3. La place de l'écrit dans les méthodologies d'enseignement des langues.....	74
3.1. Les méthodologies d'enseignement-apprentissage des langues et l'écrit : de la méthodologie traditionnelle aux approches modernes	74
3.1.1. La méthodologie traditionnelle ou méthode grammaire-traduction	76
3.1.2. La méthode directe.....	80
3.1.3. La méthode audio-orale (MAO)	83
3.1.4. La méthode Structuro-Globale Audiovisuelle (SGAV) : 1960-1980.....	85
3.1.4.1. L'écrit dans la méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle.....	88
3.1.5. L'approche communicative : de 1980 jusqu'aux années 2000	88
3.1.7. La perspective actionnelle.....	96
4.1. De la didactique des langues à la didactique du français langue étrangère.....	106
4.2. La didactique des langues (DDL)	110
4.3. De la didactique du français langue étrangère (DFLE).....	115
4.3.1. Un aperçu sur l'émergence de la filière FLE.....	115
4.3.2. La didactique de français et la production écrite.....	123
4.4. Les modèles explicatifs de la production écrite	151
4.4.1. Modèles linéaires ou unidirectionnels.....	151

4.4.3. Les modèles de production en langue étrangère et seconde.....	167
4.5. Quelques critiques aux modèles rédactionnels	174
Chapitre V	177
5. De la production écrite dans l'enseignement supérieur à la notion de cohésion textuelle	177
5.1. La production écrite dans l'enseignement supérieur.....	178
5.1.1. Les littéracies universitaires.....	180
5.1.2. De la notion de "littéracie" à la notion de "littéracies universitaires"	181
5.1.3. La notion de "littéracies universitaires".....	186
5.1.4. Origine du champ des littéracies universitaires.....	189
5.2. Les littéracies universitaire et le Français sur Objectifs Universitaires (FOU).....	205
5.2.1. Les Objectifs du FOU	209
5.2.2. Le rapport entre les littéracies universitaires et le FOU	211
5.3. Le rapport à l'écriture.....	215
5.4. Les compétences appliquées à la production écrite universitaire	225
5.4.1. La compétence scripturale	228
5.4.2. La notion de cohésion textuelle dans la pratique scripturale	233
5.5. En guise de conclusion.....	250
Chapitre VI	253
6. Cadre méthodologique et pratique	253
6.1. Le parcours de la recherche du terrain.....	253
6.2. L'instrument de recueil des données.....	254
6.2.1. Le questionnaire	255
6.3. Présentation du corpus.....	256
6.3.1. Répartition de l'échantillon par groupe-cible.....	256
6.4. Résultats du questionnaire adressé aux enseignants.....	256
6.5. Résultats du questionnaire à destination des étudiants	265
7. Analyse des productions écrites des étudiants de la filière FLE.....	277
7.1. L'objectif de l'analyse des copies d'étudiants.....	277
7.3. Méthode d'analyse.....	278
7.4. Analyse des copies	279
Chapitre VIII.....	287
8. Bilan des de l'analyse des données et conclusion	287
8.1. Analyse des hypothèses en fonction des résultats du travail pratique	289
8.2. Quelles approches didactiques pour médier les problèmes de production textuelle chez les étudiants en FLE ?.....	291
8.2.1. Dans le plan de formation des professeurs de FLE.....	292
8.2.2. Dans les pratiques enseignantes en classe	292
8.2.3. Pour la cohésion textuelle.....	293
8.2.4. Pour les écrits universitaires voire littéracies universitaires	293
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	295
BIBLIOGRAPHIE	297

INDEX DES TABLEAUX

Tableau 1: Vision globale des contenus du 2ème cycle du secondaire.....	40
Tableau 2: Typologie des productions écrites universitaires (Adapté par Mangiante & Parpette, 2011)..	201
Tableau 3: Référenciel langagier transversal pour la formation en FOU (Mangiante & Parpette, 2011a)	213
Tableau 4: Macrocompétences appliquées à la production écrite universitaire.	225
Tableau 5: Classement des connecteurs (Adapté par Fátima Zohra HADJATTOU).	245
Tableau 6: Répartition de l'échantillon par groupe-cible.	256
Tableau 7: Profil des enseignants	256
Tableau 8: Cycles d'enseignement	256
Tableau 9: Conception de l'écrit par les enseignants	257
Tableau 10: Pratique de l'écrit par les apprenants	258
Tableau 11: Responsabilité des compétences écrites des apprenants.....	259
Tableau 12: Proposition de tâches rédactionnelles aux apprenants	260
Tableau 13: Représentation de l'écrit.....	260
Tableau 14: Circonstances de pratique de l'écrit	260
Tableau 15: Difficultés des apprenants en tâches rédactionnelles	261
Tableau 16: Aspects importants dans les écrits des apprenants.....	262
Tableau 17: Procédures face aux copies des apprenants	262
Tableau 18: Rapport entre réussite scolaire et compétence écrire.....	263
Tableau 19: Contenus essentiels à la production écrite	263
Tableau 20: Procédures pendant la pratique scripturale des apprenants	263
Tableau 21: Démarches pour demander aux apprenants de rédiger	264
Tableau 22: Composition des évaluations	264
Tableau 23: Conseils aux apprenants pour mieux rédiger	265
Tableau 24: Tranche d'âge et année universitaire des apprenants.....	265
Tableau 25: Importance de l'écrit	266
Tableau 26: Conditions pour réussir les études.....	267
Tableau 27: Aspects privilégiés par les enseignants dans les évaluations	267
Tableau 28: Sanction des fautes dans les évaluations	268
Tableau 29: Pratique de l'écrit en dehors de l'université.....	268
Tableau 30: Circonstances de pratique de l'écrit en dehors de l'université.....	269
Tableau 31: Procédures pendant l'écriture.....	269
Tableau 32: Écrire sur papier ou sur ordinateur	269
Tableau 33: Justification du choix entre papier et ordinateur.....	270
Tableau 34: Procédures pour écrire.....	270
Tableau 35: Aspects importants dans la pratique de l'écrit	271
Tableau 36: Procédures après une production textuelle.....	271
Tableau 37: Difficultés des étudiants lors des productions textuelles	272
Tableau 38: Écrits fréquents dans le parcours académique des étudiants	272
Tableau 39: Regard face à la langue française	272
Tableau 40: Motifs de lecture dans la vie estudiantine	273
Tableau 41: Difficultés lors de la pratique scripturale	273
Tableau 42: Textes plus lus par les étudiants	274
Tableau 43: Existence de matière spécifique qui aborde l'écrit.....	274
Tableau 44: Aide nécessaire pour améliorer la pratique scripturale	275
Tableau 45: Grille d'analyse du document A	279
Tableau 46: Grille d'analyse du document B.....	281

Tableau 47: Grille d'analyse du document C.....	282
Tableau 48: Grille d'analyse du document D.....	284
Tableau 49: Grille d'analyse du document E.....	286

INDEX DE FIGURES

Figure 1: Localisation géographique du Mozambique.....	9
Figure 2: Le modèle en spirale - Claudette Oriol-Boyer.....	154
Figure 3: Représentation schématique du processus d'écriture selon Hayes & Flower.....	156
Figure 4: Modèle de Bereiter et Scardamalia.....	159

INDEX DE GRAPHIQUES

Graphique 1 : Distribution des langues par locuteurs.....	12
Graphique 2: Conception de l'écrit par les enseignants.....	257
Graphique 3 : Pratique de l'écrit par les apprenants.....	258

INTRODUCTION GÉNÉRALE

De nos jours, avec la massification des institutions d'enseignement supérieur, les universités sont défiées à améliorer la qualité de leurs formations ainsi que celle des produits offerts. En effet, la compétitivité des universités est assurée par la qualité des formations qu'elles offrent au public.

Or, la plupart des universités se plaignent toujours du manque de moyens financiers et matériels pour équiper leurs institutions en vue d'améliorer les conditions d'enseignement-apprentissage pour assurer une qualité compétitive. C'est ainsi que certaines universités ou cursus n'offrent pas les qualités de formation désirables pour le marché de travail. Leurs formés arrivent au bout de la formation sans avoir développé de compétences suffisantes leur permettant de faire face aux exigences du domaine professionnel.

Cette thèse vise à contribuer dans la réflexion incessante sur la qualité de l'enseignement-apprentissage du FLE au Mozambique, surtout dans l'enseignement supérieur. Nous avons choisi la problématique de la pratique scripturale comme étant l'objet principal de notre recherche. En effet, l'appel social généralisé dans notre pays pour sauver l'écrit et la lecture à tous les niveaux de scolarisation nous a donné l'envie de mener une recherche pour comprendre mieux les pratiques scripturales en français au niveau de l'enseignement supérieur. Donc, notre recherche est de type recherche-action et elle vise essentiellement analyser les problèmes de cohésion textuelle dans les écrits d'étudiants universitaires, à l'université Licungo. De même, cette recherche vise à avertir les enseignants-formateurs sur les problèmes de textualisation pour améliorer les compétences scripturales des étudiants en formation FLE.

Ainsi, dans sa structure, le travail commence par une première partie qui est consacré à la description contextuelle du processus d'enseignement-apprentissage du français au Mozambique. Il s'agit d'une description qui part du secondaire jusqu'à l'enseignement supérieur (Chapitre I et II). La présentation et description du contexte a permis de poser la problématique principale de notre recherche.

Pour bien délimiter notre champ de recherche nous avons construit un cadre théorique, apportant les notions de base liées au sujet de la thèse, notamment : compétence de communication, littéracies universitaires et académiques, rapport à l'écrit, compétence scripturale, linguistique textuelle, cohésion et cohérence textuelle, entre autres (Chapitres III, IV et V)

Pour répondre aux questionnements principaux de notre recherche, nous avons constitué deux corpus. Le premier corpus est le résultat d'une enquête par questionnaire auprès d'enseignants de FLE au secondaire et une autre adressée aux étudiants universitaires de la filière FLE, à

l'université Licungo. Le deuxième corpus est constitué par les productions textuelles d'étudiants dans le cadre de fin d'études. Notre recherche sera donc axée sur l'analyse des questionnaires et l'analyse des textes élaborés par des étudiants universitaires en formation FLE.

PREMIERE PARTIE

MISE EN CONTEXTE DE LA RECHERCHE ET DU CADRE METHODOLOGIQUE

Chapitre I

1. Un aperçu du contexte d'enseignement/apprentissage du FLE au Mozambique

Les recherches en sciences humaines et sociales, et surtout en sciences du langage, sont couramment fondées sur l'étude et la compréhension des phénomènes circonscrits dans d'espaces et contextes suffisamment précis. En d'autres termes, les recherches dans ce domaine sont conduites par des démarches qui permettent aux chercheurs de plonger dans un espace social et/ou linguistique, d'observer et de prendre un recul pour s'interroger sur un phénomène particulier qui suscite une curiosité menant à une réflexion scientifique. C'est dans cette perspective que pour attaquer le sujet de notre thèse, il s'est avéré opportun et judicieux de réserver ce premier chapitre pour une description du contexte dans lequel la recherche prend place une fois que le type de sujet ainsi que la nature de la recherche concernent une connaissance préalable du terrain. C'est-à-dire un apport des informations contextuelles qui permettront aux lecteurs de connaître le terrain de recherche et, également, d'avoir des précisions sur les éléments contextuels qui justifient la pertinence des questionnements qui guident cette recherche. En effet, pour une recherche-action comme la nôtre, une entrée descriptive et théorique contenant des informations sur le contexte d'étude est très importante pour une meilleure compréhension de la problématique soulevée.

Ainsi, dans cette première partie, nous voulons faire un petit tour d'horizon du contexte dans lequel s'encadre notre sujet de recherche. Autrement dit, le propos de ce chapitre est celui de présenter, d'une façon brève, la réalité éducationnelle et (socio)linguistique dans laquelle se déroule l'enseignement/apprentissage de la langue française au Mozambique. Plus précisément, il sera question dans cette première partie (sans aucune ambition d'exhaustivité), de parler de la localisation (géo)politique du Mozambique, des aspects sociolinguistiques du pays, de la politique linguistique et éducative du pays, de décrire le système éducationnel du pays et ses cycles d'apprentissage (du primaire jusqu'à l'université) et de passer en revue l'enseignement/apprentissage de FLE. Le passage en revue de l'enseignement de FLE permettra, certainement, d'aborder l'historique de l'introduction du français langue étrangère dans le curriculum scolaire mozambicain aussi bien que de la place et des objectifs accordés à l'enseignement de cette langue, dans nos jours. Également, nous passerons en revue, de façon comparative, les programmes d'enseignement prescrits dans les documents officiels et les contenus proposés dans les manuels en usage dans les écoles secondaires mozambicaines. L'analyse comparative des programmes de FLE et des contenus des manuels scolaires permettra

d'évaluer l'harmonie entre les objectifs préconisés par les instructions officielles (les programmes en vigueur) et le matériel didactique disponible pour l'opérationnalisation du programme. Par ailleurs, l'étude comparative des programmes et des manuels scolaires en usage dans l'enseignement de FLE permettra, également, d'examiner la place accordée à la production écrite dans l'enseignement/apprentissage de FLE au secondaire, ce qui est indispensable pour cette recherche car cela permettra, tout d'abord, d'examiner les moyens dont disposent les enseignants de FLE pour faire face à la production écrite. Ensuite, l'analyse du programme et des manuels scolaires permettra d'étudier les activités didactiques mises en place pour développer la production écrite des apprenants au secondaire. Enfin, cette démarche permettra, également, de prévoir, en matière de production écrite, le bagage préalable des étudiants issus du secondaire lors de leur candidature et conséquente entrée à l'université pour une formation FLE. De surcroît, de façon très brève, sera abordé le processus d'évaluation au niveau de l'enseignement secondaire, surtout l'évaluation dans la discipline de français au 2^{ème} cycle. La formation des professeurs de français au Mozambique sera le dernier aspect traité dans ce chapitre.

Cela étant, passons tout d'abord à la partie dédiée aux données (géo)politiques du Mozambique.



Figure 1: Localisation géographique du Mozambique

1.1. Données (géo)politiques du Mozambique

Le Mozambique est un pays d'Afrique australe, localisé le long de l'océan Indien et qui partage des frontières terrestres avec des pays comme la **Tanzanie** (au nord), le **Malawi**, la **Zambie** (au nord-ouest), le **Zimbabwe** (à l'est), l'**Afrique du Sud** et le **Swaziland** (au sud), tous anglophones¹. Le pays se sépare également du **Madagascar** (pays francophone) à travers le Canal du Mozambique².

Le pays couvre une surface de 799 380 km² et s'étire sur environ 2000km du nord

1. Daniel JOUANNEAU (1995) *Le Mozambique*. Paris, KARTHALA, p. 4.

2. Aniceto DOS MUCHANGOS (1999) *Moçambique, paisagens e Regiões naturais*. Maputo, Tipografia Globo Limitada, p.

9. Traduit par nos soins).

au sud, avec 2470km de côtes sur l’océan Indien. Le Zambèze et le Limpopo, deux des plus grands fleuves du sud de l’Afrique, traversent le pays³. Le pays compte environ 29 millions d’habitants (INE, 2017).

D’après la Constitution de la République, l’aménagement territorial et administratif du Mozambique se présente en provinces, districts, postes administratifs et localités⁴. Le pays compte 10 provinces et une ville capitale (au sud) qui s’appelle Maputo (auparavant Lourenço Marques jusqu’en 1976). Les autres grandes villes sont Beira (au centre), capitale de la province de Sofala, où se trouve un grand port maritime et un lien ferroviaire (Raie de Sena) et Nampula (au nord), capitale de la province de Nampula, qui est un grand pôle commercial de la région nord.

Les principales ressources économiques du pays sont : l’énergie hydroélectrique, le charbon, l’agriculture, les forêts, la pêche (crevettes = 37% des exportations totales), couloirs ferroviaires et routiers avec les pays de l’intérieur, ports, noix de cajou, coton, sucre, gaz naturel, etc. (D. JOUANNEAU, *ibid.*). Grâce à sa localisation géographique privilégiée, le Mozambique possède également un important potentiel touristique qui le rend une destination de première choix pour plusieurs touristes étrangers et nationaux.

Ancienne colonie de Portugal, le pays fait partie des pays d’Afrique ayant hérité le portugais comme langue officielle. Font partie du groupe “luso-africain”, y compris le Mozambique, les pays comme l’Angola, la Guinée-Bissau, les îles du Cap-Vert et les îles de São-Tomé-Et-Prince, ce qui correspond en ce cas à une langue seconde pour quelques habitants de ces pays⁵. En effet, c’est un pays lusophone, membre de la communauté des pays de la langue portugaise⁶ depuis 1996. Il est également membre du Commonwealth depuis 1995 et membre observateur de l’OIF⁷ depuis 2006.

Pour des raisons d’ordre économique, politique et stratégique, le pays appartient aussi au groupe des pays de la Communauté pour le Développement de l’Afrique Australe (SADC)⁸ et d’Organisation de l’Union Africaine (OUA).

³. <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/mozambique.htm> (Consulté le 20/12/2019).

⁴. Aniceto DOS MUCHANGOS, *op. cit.*, p.14.

⁵. <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/mozambique.htm> (Consulté le 20/12/2019)

⁶. Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

⁷. Organisation Internationale de la Francophonie.

⁸. Aniceto DOS MUCHANGOS, *op. cit.*, p. 18.

1.2. Aspects sociolinguistiques

Du point de vue ethno-sociolinguistique, le pays est multilingue et compte plus d'une trentaine de groupes ethnolinguistiques distribués géographiquement de façon suivante⁹ :

- i) Les *Macua*, qui se répartissent dans la province de Cabo Delgado et d'une partie de celle de Niassa. Les sous-groupes sont les *Lómué*, les *Chaca*, les *Medo*, les *Achirima*, les *Podzõ*, les *Maconde*, etc ;
- ii) Les *Tsonga* (ou *Changana*), surtout dans les provinces de Gaza et Manica, avec des ramifications dans la province de Tete. Les principaux sous-groupes s'appellent *Changana* (Maputo et Gaza), *Chopi* (Gaza et Inhambane), *Tsua* (Inhambane) et *Ronga* (Maputo).
- iii) Les *Caranga*, habitant entre les fleuves Save et Zambèze (provinces de Sofala et Manica).
- iv) Les *Nhanja*, qui occupent tout le nord-ouest du pays et la plus grande partie de la vallée du Zambèze et de la province de Niassa ; leurs sous-groupes sont les *Vanbúngue*, les *Atande*, les *Ajaua*, les *Anguro*, les *Senga* et les *Maganja*.

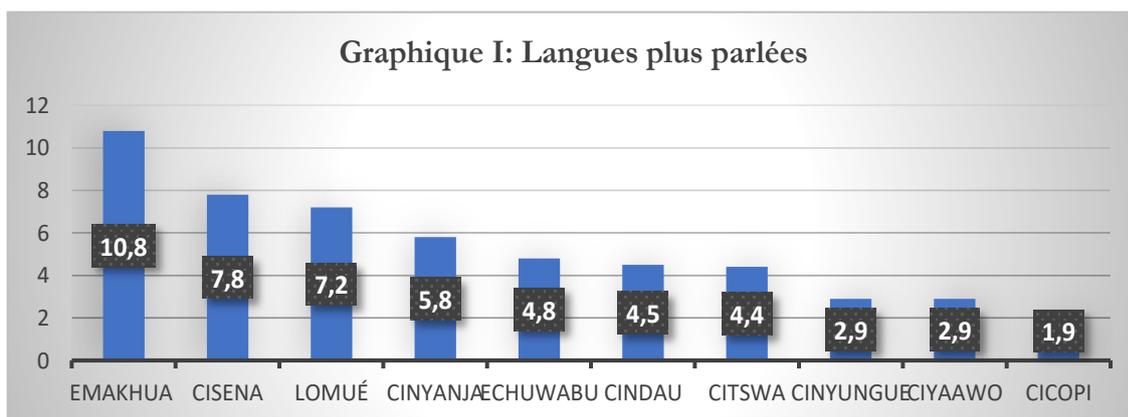
D'après Armindo NUNGA¹⁰, les langues mozambicaines ont quatre zones différentes codifiées par G, P, N et S, du sud au nord. Ces zones, explique NGUNGA, comportent huit groupes linguistiques qui se divisent en plusieurs dialectes.

NGUNGA & BRAVO¹¹(2011 : 14) soulignent que les langues maternelles le plus parlées sont : *emakhua* (10,8%), *cisena* (7,8%), *lommé* (7,2%), *cinyanja* (5,8%), *echuwabu* (4,8%), *cindau* (4,5%), *citswa* (4,4%), *cinyungwe* (2,9%), *cjyaawo* (2,2%), *cicopi* (1,9%). Ces auteurs précisent que les restantes langues bantoues mozambicaines sont parlées par un nombre non supérieur à 1,9%.

⁹. <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/mozambique.htm> (Consulté le 20/12/2019)

¹⁰. Armindo NGUNGA (2004) *Introdução à Linguística Bantu*. Maputo, Imprensa Universitária, pp. 48-49. (Traduit par nos soins)

¹¹. *Apud* Alexandre António TIMBANE (2015) *A complexidade do ensino em contexto multilingue em Moçambique: políticas, problemas e soluções*. In *Calidoscópio*, vol. 13, n° 1, p. 92-103, jan/abr 2015, by Unisinos – doi 10.4013/cld.2015.131.09



Graphique 1 : Distribution des langues par locuteurs

L'information ethno-sociolinguistique précédemment présentée illustre clairement que le pays possède autant de groupes ethniques qu'une mosaïque de langues, de telle façon qu'il devient une tâche difficile aux sociolinguistes de préciser combien de langues y sont parlées. C'est pourquoi Daniel JOUANNEAU (*Op. cit.*, p. 15) rappelle que la classification des langues mozambicaines a fait l'objet de nombreuses études et le débat reste encore aujourd'hui très ouvert.

Au sujet de la situation sociolinguistique du Mozambique, César CUMBE et Afonso MUCHANGA¹², deux chercheurs mozambicains, soulignent que :

« Le Mozambique présente une situation linguistique où, d'une part, l'émergence de multiples "lectes" alimente des discussions au sein des linguistes pour les nommer, les définir, les comptabiliser, et où, d'autre part, la concurrence de ces "lectes" dans le quotidien entraîne une diversité de positionnements épistémologiques de la part des chercheurs ».

A son tour, Armindo NGUNGA (2012 : 3) considère qu'il est plus prudent de dire que le nombre de langues au Mozambique varie de 9 à 43, ce qui résulte, bien évidemment, de l'absence de consensus au sein des différents chercheurs penchés sur la matière.

En effet, le nombre de langues parlées au Mozambique n'a pas encore trouvé un consensus, donc varie selon les auteurs. (Albino CHAVALÉ, 2015 :15).

L'apport des auteurs précédemment cités rend explicite que la situation sociolinguistique du Mozambique demeure encore un champ de recherche riche pour les sociolinguistes et d'autres chercheurs désirant avoir et approfondir des données précises sur ce sujet.

En effet, le pays présente une richesse ethno-sociolinguistique qui mérite une intervention de spécialistes pluridisciplinaires (historiens, sociologues, anthropologues, linguistes, etc.) pour une

¹². César CUMBE & Afonso MUCHANGA (2001) « Contact des langues dans le contexte sociolinguistique mozambicain », in Cahiers d'études africaines, pp. 161-164 mis en ligne le 31 mai 2005 sur: <http://etudesaficaines.revues.org/index111.htm> (Consulté le 20/12/2019).

explication claire et plus détaillée sur la dynamique sociolinguistique du pays. Telles interventions scientifiques pourront, certainement, contribuer pour la définition de meilleures politiques d'aménagement linguistique du pays.

En réalité, la mosaïque ethno-sociolinguistique mozambicaine n'est pas surprenante en Afrique, elle est donc caractéristique de nombreux pays africains où, dans quelques cas où l'aménagement linguistique n'est pas géré rationnellement par les décideurs politiques, engendre des conflits ethnolinguistiques sévères.

1.3. La politique linguistique et éducative du pays

La politique linguistique et éducative du Mozambique est caractérisée par un parcours historique qui date de la période coloniale, période dans laquelle le pays était colonie du Portugal. Avant l'arrivée des colons, le peuple mozambicain ne parlait que des langues bantoues tout comme les pays voisins de l'Afrique australe.

Avec la consolidation du colonialisme portugais, le portugais (langue du colonisateur) est devenu la seule langue à travers laquelle les politiques coloniales étaient mises en place et diffusées au sein du pays. D'ailleurs, la langue portugaise fut également imposée comme symbole de l'identité culturelle portugaise dans ses colonies, devenant de cette façon l'instrument le plus important de la politique "assimilationniste" postulée par les autorités portugaises¹³.

Il faut rappeler que le Portugal considérait ses colonies comme des provinces ultramarines, raison pour laquelle, les dirigeants de chaque colonie, dénommés "gouverneurs de province ultramarine", devaient être des citoyens portugais et ils étaient nommés par les autorités portugaises de la métropole.

Dans l'idéologie coloniale portugaise, les natifs ne pourraient devenir "civilisés" qu'après avoir justifié d'une bonne maîtrise de la langue portugaise.

Pour cet effet, les autorités portugaises ont éliminé les langues autochtones des domaines institutionnels, ce qui a engendré une mobilisation sociale des Mozambicains à la connaissance du portugais (*ibid.*). Autrement dit, tout citoyen de la province ultramarine était censé apprendre le portugais pour pouvoir communiquer avec les colons et pour avoir accès aux services administratifs implantés par le gouvernement portugais.

¹³. Gregório FIRMINO (2002) *A "questão Linguística" na África pós-colonial: O caso do Português e das Línguas Autóctones em Moçambique*. Maputo, PROMEDIA, Col°. Identidades, p. 114. (Traduit par nos soins).

A propos du prestige de la langue portugaise pendant la période coloniale, Eduardo MONDLANE¹⁴ rappelle qu' :

« [...] à grande échelle, les écoles pour les africains étaient surtout des agences de diffusion de la culture portugaise. Les portugais pensaient qu'une éducation bien contrôlée pourrait créer, dans l'avenir, une population africaine parlant seulement le portugais, s'engageant au christianisme comme citoyen de la métropole ».

Pour l'atteinte des objectifs de la politique coloniale, précise MONDLANE (*ibid.*), le gouvernement portugais a décrété qu'une seule langue, le portugais, pourrait être enseignée dans les écoles sous tutelle du Portugal. Les langues africaines étaient utilisées, surtout, pour médier l'enseignement du portugais, mais d'une manière très rare. Elles étaient utilisées comme média d'enseignement, pour le déblocage de situations d'incompréhensions dans l'enseignement de la langue portugaise.

Le portugais fut employé pour toutes les communications formelles de l'État ; même pour s'adresser aux populations non scolarisées et non parlants de la langue portugaise, il fallait faire recours à des interprètes bilingues, qui traduisaient du portugais vers les langues mozambicaines, et vice-versa. L'accès à la langue portugaise se faisait exclusivement par la voie scolaire et non pas par une simple exposition à la langue par la voie des échanges sociaux.

Quand le pays a accédé à l'indépendance en 1975, sous l'égide du parti FRELIMO¹⁵, l'association du portugais à un pouvoir socialement distinctif n'a pas cessé – au contraire. Dès lors, le portugais s'est révélé la seule langue au Mozambique qui pourrait avoir un ensemble de locuteurs scolarisés, localisés dans toutes les régions du pays. (G. FIRMINO, *op. cit.*, p. 115). Rappelons au passage que le discours de proclamation de l'indépendance du pays par les autorités mozambicaines a été élaboré et proféré en portugais par Samora Machel, le premier président du nouveau pays indépendant.

En raison du type de locuteurs auxquels la langue était associée, aussi bien que de l'histoire de son utilisation dans les domaines institutionnels, le portugais est devenu naturellement la langue officielle du nouveau pays indépendant (*ibid.*).

Aucune langue de la pluralité existante n'était suffisamment développée pour véhiculer la technologie et surtout pour répondre à des besoins de gestion du pouvoir, aucune ne pouvait être

¹⁴. Eduardo MONDLANE (1995) *Lutar por Moçambique*. 1^a edição, Maputo, Minerva Central, Col^o. Nosso Chão, p. 56

¹⁵. Front de Libération du Mozambique (Frente de Libertação de Moçambique), parti au pouvoir depuis l'indépendance du pays.

utilisée comme *lingua franca* (FIRMINO, 2008 : 15). En outre, les langues mozambicaines seraient un obstacle à la mobilité internationale et à la communication nationale et internationale.

Ainsi, dans le nouveau pays issu de l'indépendance, le portugais figurait comme la seule langue pouvant permettre la communication interethnique des Mozambicains. Cette décision a été prise par le gouvernement dans le but d'éviter des probables problèmes ethnolinguistiques qui pourraient naître et engendrer des conflits. C'est-à-dire le portugais devenait un symbole d'unité nationale. Le statut attribué à la langue portugaise supposait une politique éducative de massification d'accès à la scolarisation pour permettre aux mozambicains, non seulement d'être scolarisés, mais aussi de s'approprier la langue portugaise pour assurer l'unité nationale souhaitée par le nouveau gouvernement issu de l'indépendance. Pour répondre au nouveau défi du pays, le nouveau gouvernement a mis en œuvre plusieurs programmes, entre eux : l'expansion du réseau scolaire, la formation des professeurs, les programmes d'alphabétisation en masse, entre autres.

En réalité, le système éducatif mozambicain garde jusqu'à nos jours quelques traces de la présence coloniale portugaise. Malgré le répertoire linguistique diversifié des apprenants, l'enseignement à tous les niveaux se fait exclusivement en langue portugaise.

En effet, la constitution de la République prône que la politique linguistique du Mozambique compte deux volets : l'un concerne la langue officielle, l'autre, les langues nationales.

De ce fait, les articles 9 et 10 de la constitution du 16 Novembre 2004, présentent ces deux volets en ces termes :

*Article 9 - **Langues nationales** : l'État valorise les langues nationales comme patrimoine culturel et éducatif, et favorise son développement et son usage croissants en tant que langues véhiculaires de notre identité.*

*Article 10 – **Langue officielle** : Dans la République du Mozambique, le portugais est la langue officielle.*

Les deux volets de la politique linguistique mozambicaine présupposent que, dans la réalité sociolinguistique du pays, caractérisée par le plurilinguisme, le portugais soit une langue véhiculaire pour tous les mozambicains et les langues autochtones resteraient vernaculaires au sein des différents groupes ethnolinguistiques existants dans le pays.

En conséquence de la prescription statutaire des langues que venons d'évoquer, il est remarquable dans nos jours que c'est toujours le portugais qui assure le fonctionnement des institutions et les échanges quotidiens entre les Mozambicains. En effet, c'est en portugais qu'a été rédigée la constitution de la République¹⁶, les lois ; c'est en portugais que sont rédigés les

¹⁶. Si bien qu'il y a un effort de traduire la Constitution de République dans quelques langues mozambicaines.

journaux quotidiens et hebdomadaires et les communications présidentielles. D'ailleurs, ce par la langue portugaise que sont proférés les discours dans les événements politiques, que s'annoncent les postes d'emploi et se fait l'entretien d'embauche. C'est également en portugais qu'on se rend à la justice et aux institutions policières.

Le Mozambique compte plus de 46 ans après l'indépendance et l'adoption du portugais comme langue officielle mais il est surprenant de constater que la majorité de la population (presque 70%) est illettrée et ne maîtrise pas la langue portugaise. Donc, les locuteurs effectifs sont peu nombreux et ils sont localisés dans les centres urbains et cela fait que le portugais garde toujours un prestige de langue exclusive, parlée par une minorité de mozambicains.

Dans ces circonstances, plusieurs mozambicains se voient bloqués de quelques droits citoyens en raison de la méconnaissance de la langue officielle. En fait, nous assistons toujours, surtout sur les écrans télévisés, des citoyens refusant s'exprimer en raison de l'impossibilité de le faire en portugais. C'est-à-dire quelques citoyens n'arrivent pas à exercer tous leurs droits, ne peuvent pas donner leur contribution pour le développement du pays en raison d'une exclusion linguistique.

Dans cet état des choses, le portugais censé être un symbole d'unité nationale et également censé minimiser les problèmes ethnolinguistiques, devient encore un moyen exceptionnel d'exclusion sociale et linguistique une fois qu'il reste toujours l'apanage d'une "petite élite", une langue exclusive, la langue dominante. C'est justement face à cette évidence ségrégationniste de la langue portugaise au Mozambique qu'Eduardo NAMBURETE¹⁷ affirme que :

« [...] *la langue demeure un facteur de hiérarchisation sociale des individus qui l'utilisent, car c'est à travers la langue qu'on définit et qu'on établit les mécanismes de participation des citoyens dans les projets nationaux* [...] »

L'idée de NAMBURETE fait comprendre que l'illettrisme de la population et conséquemment la non-maîtrise de la langue portugaise, sont une barrière considérable à la participation massive des citoyens dans les forums décisifs du pays aussi bien que dans les projets visant le développement du pays. A titre d'exemple, dans l'assemblée de la république mozambicaine, lieu privilégié pour la discussion et la prise de décisions sur les projets de développement du pays, les séances se déroulent entièrement en langue portugaise sans aucune proposition de traduction en langues mozambicaines. Pourtant, un certain nombre de députés ne maîtrise pas la langue portugaise et d'autres la maîtrisent partiellement. C'est justement en raison de ce scénario parlementaire que

¹⁷. Eduardo NAMBURETE (2003) *A comunicação social em Moçambique: da independência à liberdade*. In *Anuário internacional de comunicação lusófona* 2003, pp. 14 – 38, mis ligne sur: <http://revcomz.portcom.org.br/inde.php/anuariolusofono/article/viewfile/1137/885>.

Sarita Monjane-Henriksen¹⁸, une chercheuse de l'université Pédagogique de Maputo, lors d'une communication dans un colloque organisé à Maputo, a affirmé qu'un certain nombre de députés mozambicains s'endormaient lors des séances parlementaires parce qu'ils ne comprenaient pas la langue utilisée pour les communications parlementaires. Cela arrive à cause de l'accès limité à la scolarisation, une fois que la majorité des locuteurs qu'utilisent la langue portugaise est *a priori* scolarisée alors que l'accès à la scolarisation est encore un phénomène exclusif dans quelques régions du Mozambique.

Cette réalité demande, d'une part, un effort des acteurs politiques et éducationnels dans la (re)définition de politiques éducatives et linguistiques en vue de réduire l'analphabétisme au Mozambique, pour massifier la connaissance de la langue de l'unité nationale.

Comme nous assure H. KELMAN (1971)¹⁹

« [...] au niveau instrumental, une langue commune aide à intégrer les individus dans un système national et facilite le développement des institutions politiques, économiques et sociales qui servent une population entière. Avec une seule langue nationale, les opportunités d'intégrer les individus dans le système national tiendront à être plus uniformément distribuées par la population, car il n'y aura pas de discrimination à la base des différences ethniques ou classe sociale. »

En effet, cela peut atténuer le sentiment ethnocentrique chez les Mozambicains et ils auront tous un sentiment d'égalité à l'égard des autres.

D'autre part, il serait important de mettre en place une politique linguistique rationnelle pour la (re)définition du statut des langues mozambicaines dans la vie sociale. Autrement dit, un dispositif qui définirait clairement la répartition des usages des langues au Mozambique pour faire face à l'utilité sociale des langues nationales car celles-ci ont un statut de langues maternelles de la quasi-totalité des Mozambicains et servent surtout comme moyen de communication quotidienne au sein familial, au marché, dans les églises, entre autres. Il serait souhaitable de mettre en place une politique linguistique qui répond aux besoins des populations.

Comme l'ont écrit Alexandre TIMBANA & Cardoso ANRADE²⁰, les langues africaines parlées au Mozambique sont sous l'éminence de disparaître dû à des politiques qui ne les protègent pas.

¹⁸. Sarita MONJANE-HENRIKSEN (2017) "É preciso investigar as causas de os deputados adormecerem na Assembleia da República". In Jornal a Verdade (www.verdade.co.mz/economia/63661-e-preciso-investigar-as-causas-de-os-deputados-adormecerem-na-assembleia-da-republica). 11 de Outubro de 2017. (Consulté le 18/03/2020).

¹⁹. *Apud* Gregório FIRMINO, *op. cit.*, pp. 21-51.

²⁰. Alexandre TIMBANA & Cardoso ANRADE (2019) *As variedades do português na lusofonia: o português moçambicano*. pp. 6-19 in Wellington Junior Jorge (org.) *Novos olhares para a linguística e literatura*. UNIEDUSUL Editora, 2019, Maringá -Paraná, p. 6.

Le manque de politiques linguistiques et publiques au sein des PALOP²¹ engendre un préjugé linguistique, une dévalorisation des langues autochtones et réduction du nombre de parlants (*Ibid.*, p. 7).

1.3.1. Les langues autochtones à l'école

Comme nous l'avons précédemment écrit, les langues mozambicaines sont tenues comme un patrimoine culturel/éducatif et symbole identitaire des Mozambicains. En effet, le gouvernement déploie, depuis quelques années, d'efforts pour les valoriser et pour promouvoir leur reconnaissance en vue de leur conférer un certain statut valorisant.

Dans cette perspective, en 2004, le gouvernement mozambicain a décidé d'introduire les langues autochtones dans les "curricula" scolaires. Au début, cette décision a été prise sous prétexte que la plupart de taux d'échec scolaire étaient dû à l'usage exclusif du portugais dans le système scolaire.

En effet, le ministère de l'Éducation mozambicaine précise que le processus de l'éducation n'aura de succès que s'il est conduit à travers la langue connue par l'élève²².

En faveur de cette décision ministérielle, Brazão MAZULA²³ soutient que l'enseignement des langues maternelles des enfants et des autres matières en langues maternelles permettrait la libération de l'initiative chez l'apprenant car il devient confiant de son apprentissage.

De plus, rappelle MAZULA, lorsque la langue maternelle est aussi la langue de l'école, il est possible d'engager les parents d'élèves dans la vie de l'école. L'idée de cet auteur fait croire que l'enseignement-apprentissage des langues locales mènerait l'apprenant au développement d'une autonomie dans son apprentissage et permettrait de mobiliser toute la société à participer de manière active dans la vie scolaire. En effet, les langues bantoues assurent la transmission de la culture des peuples d'une génération à l'autre et sont les conservateurs des mœurs sociales. Donc, s'exprimer dans une langue bantoue est plus que véhiculer une information, c'est aussi manifester l'appartenance à un certain groupe sociolinguistique.

A propos des postulats de l'introduction des langues nationales dans le curriculum scolaire, Gregório FIRMINO (*Op. cit.*, p. 115) précise que les langues mozambicaines sont introduites à trois niveaux, à savoir :

- Langue mozambicaine comme recours dans l'enseignement monolingue en portugais, pour faire face aux situations ponctuelles de blocage dans l'interaction en classe ;

²¹. Pays africains de langue officielle portugaise.

²². A ce propos cf. : C. CHATARÁ et al. (2009) *Agenda do professor*. Maputo, Ministério de Educação e Cultura, p. 78.

²³. Brazão MAZULA (2002) *Moçambique : 10 anos de paz*. Maputo, CEDE, vol. 1, p. 8.

- Langue mozambicaine comme discipline dans une période longue ;
- Programme d'éducation bilingue : langues mozambicaines (L1) et le portugais (L2). Il s'agit d'un enseignement simultané du portugais et des langues mozambicaines. Pendant les premières années du primaire, le nombre des cours dispensés dans les langues mozambicaines doit être prédominant.

Pour faire face à ce nouveau projet curriculaire d'enseignement et de (re)valorisation des langues nationales, le secteur éducationnel en partenariat avec d'autres institutions mozambicaines attachées à l'enseignement et à la formation, a mis en place plusieurs actions. A cet effet, un cursus de maîtrise en linguistique bantoue a été introduit à l'Université Eduardo Mondlane²⁴. Également, dans l'ancienne l'Université Pédagogique du Mozambique, plusieurs réformes curriculaires se sont succédées dans la formation de professeurs et on a vu introduite la linguistique bantoue comme composante curriculaire dans quelques cursus, surtout ceux des sciences du langage. De plus, au niveau des instituts de formation des professeurs primaires, a été introduite la discipline de bantoue dans le curriculum de formation. Il faut préciser au passage que le projet éducationnel d'enseignement des langues mozambicaines n'a pas pu toucher toutes les langues en présence sur le territoire national. En effet, il a fallu choisir quelques langues par chaque province en fonction de leur représentativité en ce qui concerne le nombre de locuteurs. Ainsi, par chaque province, on a choisi au moins 2 ou 3 langues qui comptent un nombre de locuteurs représentatif. Il faut remarquer que depuis la mise en place du nouveau projet d'introduction des langues mozambicaines dans le curriculum en 2004, aucun bilan officiel n'a encore été fait par le ministère de tutelle. De plus, jusqu'à présent il n'y a pas eu de progrès notoires en matière d'utilisation des langues bantoue dans les services publics et leur enseignement termine toujours au niveau primaire.

1.3.2. Les langues étrangères dans l'espace lusophone mozambicain

Tout d'abord, il faut souligner que la constitution de la République mozambicaine ne confère aucun statut juridique aux langues étrangères. Toutefois, quelques langues étrangères jouent des rôles cruciaux dans la scène politique et économique du pays. C'est ainsi que le pays, par le biais du ministère de l'éducation, a autorisé l'enseignement de quelques langues étrangères dans quelques cycles du système scolaire. Il s'agit de l'anglais, du français et du chinois.

Rappelons que le Mozambique est membre du Commonwealth depuis 1995 par l'influence de son voisinage avec des pays anglophones qui sont eux aussi membres de cette organisation. En fait, l'anglais est également une langue de plus en plus employée chez les Mozambicains instruits

²⁴. 1^{ère} institution d'enseignement supérieur mozambicaine.

et dans les transactions internationales²⁵. Beaucoup de cadres mozambicains voient l'anglais comme une langue qui remplacerait éventuellement le portugais en raison de ses fonctions sociales et institutionnelles.

D'un côté, l'intérêt par l'anglais s'explique par le fait que depuis l'indépendance du Mozambique et conséquemment l'apparition de nouveaux développements en Afrique australe, les contacts régionaux entre les différents pays augmentent davantage. Pour rendre facile ces contacts, les Mozambicains se voient obligés de connaître l'anglais²⁶. D'autre côté, l'anglais au Mozambique est majoritairement parlé par la communauté des étrangers associés à des organisations internationales telles que le FMI (Fonds Monétaire International), la Banque Mondiale, les ONGs et quelques ambassades anglophones. Dans plusieurs postes d'emploi, les employeurs exigent la maîtrise de l'anglais aux candidats (*ibid.*). En effet, avec le boom des ressources naturelles au Mozambique, la plupart des multinationaux qui explorent les ressources exigent une main d'œuvre qui maîtrise la langue anglaise dans leurs entreprises. Cette nouvelle réalité justifie la présence massive des Mozambicains dans plusieurs centres de langues, pour apprendre la langue anglaise.

Il est envisageable que l'adhésion du Mozambique à Commonwealth a semé l'inquiétude d'autres pays ayant une coopération diplomatique avec le Mozambique.

Cette inquiétude a été manifestée, par exemple, par la France. A plusieurs reprises, l'ambassadeur français au Mozambique a souligné l'importance des rapports intimes entre les pays et les communautés « des langues latines » en Afrique²⁷.

En effet, la France entretient avec le Mozambique une relation de voisinage ancienne dans l'océan Indien, orientée autour d'enjeux communs auxquels est confronté l'ensemble des pays de la zone sud-ouest de l'océan Indien, et ainsi les territoires ultramarins de Mayotte et de la Réunion.

D'ailleurs, le français est l'une des langues officielles de la SADC et de l'OUA, deux organisations régionales prioritaires de la diplomatie mozambicaine.

Les liens entre la France et le Mozambique datent depuis 1895 avec l'ouverture de sa première représentation à Lourenço Marques²⁸. En 1925 la France a été représentée par un consulat devenu consulat-général en 1953 et finalement ambassade en 1976. Le Mozambique est aussi représenté en France par une ambassade. La coopération entre les deux pays s'étend sur trois

²⁵. *Ibid.*

²⁶. Gregório FIRMINO, *op. cit.*, p. 118.

²⁷. <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/mozambique.htm> (Consulté le 25/02/2020)

²⁸. Ancien nom de Maputo.

domaines : politique, économique et éducatif (linguistique/culturel). La France est le deuxième pays qui contribue au Fonds européen de développement (FED), dont le Mozambique est la deuxième priorité mondiale, et fait également partie du G14, groupe informel qui réunit la plupart des bailleurs de fonds du Mozambique.

L'aide française au développement passe essentiellement par les canaux multilatéraux (contribution au FED et au Fonds mondial). Sur le plan bilatéral, l'Agence française de développement (AFD) a pris depuis 1981 des engagements financiers de plus d'1,1 milliard d'euros (dont 300 M€ de dons) principalement dans les infrastructures de l'énergie et des transports. Des actions en matière de gouvernance et à destination de la société civile sont aussi mises en œuvre.

Il ne faut pas oublier que les dernières années sont marquées par le boom de l'économie chinoise dans le monde et cela a des incidences sur les pays africains. Le Mozambique, par exemple, est l'un des partenaires stratégiques de la Chine au niveau des pays de l'Afrique australe.

La Chine et le Mozambique maintiennent une amitié traditionnelle dans le cadre d'une coopération bilatérale dans divers domaines. Les domaines de la formation, des infrastructures, de l'agriculture, de l'éducation, de l'énergie, de l'exploitation minière, de la fabrication, de l'investissement et du financement, de l'éducation, de la culture et du tourisme, sont les plus bénéficiés par les investissements chinois au Mozambique²⁹.

De plus, la coopération entre la Chine et le Mozambique s'est tenue dans le domaine linguistique. C'est dans cette perspective qu'a été établi l'institut Confúcio-Moçambique, dédié à l'enseignement de la langue et de la culture chinoises au Mozambique. Ainsi, l'université Eduardo Mondlane a introduit l'enseignement de la langue et de la culture chinoise dans ses plans de formation³⁰. Il s'agit d'une première initiative d'enseignement supérieur au niveau de la région australe de l'Afrique. L'objectif du cursus est, d'après les autorités mozambicaines, de renforcer la coopération entre le Mozambique et la République Populaire de la Chine dont les relations datent des années 50 et résultent dans la formation de plusieurs mozambicains en divers domaines stratégiques pour le développement du pays³¹. Très récemment, début 2020, l'université Rovuma, l'une des universités nées de la restructuration de l'ancienne Université Pédagogique du Mozambique, a également introduit un cursus de chinois (mandarin) dans ses plans de formation

²⁹<https://www.agencecofin.com/aide-au-developpement/0506-57481-cooperation-le-mozambique-et-la-chine-sentendent-sur-des-accords-dune-valeur-de-100-millions>. (Consulté le 18/03/2020)

³⁰<https://www.uem.mz/index.php/noticias-recentes/84-destaques-slides/1056-curso-da-lingua-chinesa>. (Consulté le 18/03/2020)

³¹<https://www.uem.mz/index.php/noticias-recentes/600-uem-lanca-oficialmente-o-curso-de-licenciatura-em-lingua-chinesa> (Consulté le 18/03/2020)

des futurs professeurs. Donc, même que ce soit encore de façon timide, le chinois (mandarin) figure dans la liste des langues enseignées dans le contexte éducationnel mozambicain.

De ce fait, en dehors du portugais et des langues nationales, d'autres langues étrangères sont scolairement enseignées dans le système national de l'éducation notamment :

- L'*anglais*, 1^{ère} langue étrangère, enseignée dès la 6^{ème} classe et obligatoire jusqu'à la fin du secondaire (12^{ème} classe) ;
- Le *français*, 2^{ème} langue étrangère, obligatoire en 11^{ème} et 12^{ème} classe, dans les filières des lettres et optionnel en 9^{ème} et 10^{ème} classe du secondaire aussi bien que dans plusieurs institutions d'enseignement supérieur et, finalement, l
- Le *chinois* (mandarin), au niveau supérieur.

1.3.2.1. La France au Mozambique et la Francophonie

Comme nous l'avons précisé antérieurement, la France est un partenaire historique du Mozambique. Le partenariat entre les deux pays se fait valoir dans les domaines politique, économique et éducatif(linguistique/culturel).

Dans la perspective éducationnelle, il est judicieux d'affirmer que la France développe des relations entre chercheurs mozambicains et français dans différents domaines (Français Langue Etrangère, sciences humaines et sociales, sciences marines, etc.). D'ailleurs, la France soutient la formation des professeurs de français et l'amélioration de l'enseignement du français au Mozambique. Entre 1995 et 2012 des étudiants de différentes universités françaises faisaient leurs stages longs (Master 2) dans les départements de français de l'ancienne Université Pédagogique du Mozambique, dans les délégations de Maputo, Beira et Nampula. Depuis 2010, il y a encore des stagiaires qui se rendent au Mozambique chaque année pour faire leur stage à l'Académie militaire Maréchal Samora Machel. Un autre projet au service de l'amélioration de l'enseignement du français au Mozambique concerne les professeurs d'appui pédagogique provinciaux (PAPP). Il s'agit d'un projet mis en place depuis 2004, en résultat d'un partenariat entre trois institutions : le Ministère mozambicain de l'Éducation et du Développement Humain (MEDH), l'Ambassade de France au Mozambique, à travers le Service de Coopération et d'Action Culturelle (SCAC) et le Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP) de la Réunion. C'est un programme qui vise à former des conseillers pédagogiques qui assureraient à leur tour le suivi pédagogique des professeurs de français dans chaque province. C'est dans cette perspective qu'on a implanté quelques centres de ressources francophones dans quelques provinces du pays. Au niveau de l'ambassade de France au Mozambique, il y a un(e) chargé(e) de mission Francophonie et un(e)

chargé(e) de coopération interuniversitaire chargé(e)s de la coopération éducative et linguistique. Également, il y a un(e) expert basé(e) à la direction générale de l'enseignement secondaire³² du ministère de l'Éducation et du Développement Humain, chargé(e) d'assurer les relations institutionnelles entre différents organismes (universités, ministère, instituts, ambassade) et de fournir un appui technique en cas de besoin.

Depuis les années 1990, la France accorde des bourses d'études aux citoyens mozambicains désireux de poursuivre leurs études en France, principalement concernant les masters et doctorats. En effet, on peut trouver en France des étudiants mozambicains en formation dans différents domaines scientifiques, en différentes universités.

Depuis 2007, le nombre d'apprenants de français est passé de 65000 à 250 000³³. La hausse du nombre d'apprenants de français est, bien sûr, le résultat des efforts déployés par les autorités mozambicaines pour la diffusion de la langue française au Mozambique.

Dans l'enseignement supérieur, l'Université Eduardo Mondlane, l'Université Pédagogique de Maputo, l'Université Rovuma et l'Université Licungo poursuivent la formation initiale des professeurs de français. Une filière traduction existe également à l'Université Eduardo Mondlane. L'Université Pédagogique a déjà créé un Master LEA, un Master Interprétation de conférences et Traduction.

Des centres de recherche et écoles doctorales voient également le jour et sont en lien avec des universités francophones, notamment par l'intermédiaire de l'Agence Universitaire de la Francophonie. En mars 2011 a été inauguré le Campus Numérique Francophone Partenaire, fruit du partenariat entre l'Université Pédagogique et l'Agence Universitaire de la Francophonie et qui bénéficient d'un appui important de l'Ambassade de France. En octobre 2021, a été inauguré le premier Espace Campus France au Mozambique, par l'Ambassadeur de France au Mozambique et le Recteur de l'Université Pédagogique de Maputo³⁴. L'Espace Campus France a été implanté sur les locaux de l'Université Pédagogique de Maputo et il vise entre autres :

- Accueillir, informer, orienter et accompagner les étudiants mozambicains candidats à une bourse mobilité d'études ou de recherche vers la France ;
- Accompagner les élèves du lycée français Gustave Eiffel pour faciliter leur poursuite d'études en France ;

³². Institution qui coordonne les activités et toutes les réformes concernant l'enseignement secondaire.

³³. Une année après adhésion du Mozambique à l'OIF.

³⁴. <https://www.Campusfrance.org/fr/>

- Continuer à structurer et animer la communauté plus nombreuse des membres de France Alumni Mozambique.

Les examens officiels de la langue française du Ministère français de l'Éducation Nationale, DELF, DALF et DELF Junior, sont proposés deux fois par an (en mai et novembre) dans des centres d'examens agrégés : Centre Culturel Franco-Mozambicain (Maputo) et Institut des Langues (Maputo, Beira, Quelimane et Nampula).

Au niveau de la coopération culturelle et linguistique, le Centre Culturel franco-mozambicain (CCFM) de Maputo et le lycée Gustave Eiffel (425 élèves, dont 67 Français) sont des vecteurs appréciés du rayonnement de la langue et de la culture française au Mozambique.

1.3.2.1.1. Les actions en faveur de la Francophonie

Rappelons que c'est en 2006 que le Mozambique a décidé de se porter candidat en tant qu'observateur de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), démontrant ainsi, l'intérêt du pays pour la Francophonie, pour ses valeurs, et témoignant de sa volonté de développer l'apprentissage de langue et culture française. Cette adhésion a eu comme résultat, une mobilisation massive pour l'apprentissage de la langue française. Pareillement, plusieurs actions sont mises en place en faveur de la francophonie.

Ainsi, chaque année il y a des festivités de célébration de la journée internationale de la francophonie. En effet, chaque année au mois de mars, le Mozambique célèbre la francophonie, à la fois à Maputo et aussi en province. La célébration officielle se déroule généralement sur une semaine, autour de la date 20 mars, journée officielle de la francophonie, avec depuis quelques années, une cérémonie d'ouverture en province, au choix du ministère de l'Éducation et des partenaires francophones siégés au Mozambique.

La célébration de la date est le fruit de la coopération entre les différents partenaires de francophonie notamment : Ministère des Affaires Étrangères et Coopération (MINEC), Ministère de l'Éducation et du Développement Humain (MINEDH), ambassades des pays membres de l'OIF, universités (Université Pédagogique de Maputo, Université Eduardo Mondlane, Université Licungo, Université Rovuma et Université Joaquim Chissano), Centre Culturel Franco-Mozambicain (CCFM), Instituts de Langues (IDL), Ecoles internationales et associations francophones (AMPF et AMOJOF). Ceux-ci, se coordonnent pour proposer un programme très varié d'activités, incluant des concerts, des conférences, des concours, des tournois sportifs, ou encore des journées de portes-ouvertes.

Pour chaque année, les festivités s'articulent autour d'un thème spécifique, et la célébration est représentée par une marraine ou un parrain, différent à chaque édition, figures mozambicaines du monde artistique, académique ou sportif et partageant les valeurs de la francophonie.

En réponse à une volonté du ministère de l'Éducation et du Développement Humain, les célébrations de la francophonie sont décentralisées pour les faire vivre aussi dans les provinces éloignées de la capitale. C'est dans cette perspective que dans chaque province mozambicaine, de nombreux événements s'organisent dans les universités et les écoles secondaires autour du même thème choisi.

1.3.2.1.2. Quelques associations francophones

Il existe au Mozambique trois associations qui rassemblent les acteurs francophones. Elles constituent des réseaux dynamiques autour de différents axes d'action, favorisant les échanges académiques et culturels.

a) Association Mozambicaine des Jeunes Francophones (AMOJOF)

Créée en 2016, l'AMOJOF s'est donnée pour mission de développer un réseau culturel et académique qui réunit des jeunes et tous ceux qui sont intéressés par la langue et la culture française.

b) Association Mozambicaine des Professeurs de Français (AMPF)

Créée en 1998, est la plus ancienne des associations francophones au Mozambique, et a pour objectif de développer les liens entre enseignants de français mozambicains et mettre en œuvre des projets pour la diffusion du français au Mozambique.

c) Association Franco-Mozambicaine des Sciences Humaines et Sociales (FRAMO-CHS)

Cette association a la particularité de rassembler des chercheurs français et mozambicains en sciences humaines. L'objectif principal de cette association est de renforcer les échanges scientifiques dans le domaine des Sciences Humaines et Sociales entre la France et le Mozambique.

Pourtant, ces efforts en vue de promouvoir l'enseignement de la langue française sont confrontés à un certain nombre de difficultés telles que : le manque de matériel didactique ; la pléthore des effectifs par classe (au secondaire) ; manque de professeurs bien préparés pour faire la couverture de tout le réseau scolaire du pays ; manque de formation continue pour les enseignants ; entre autres.

Malgré ces difficultés, le nombre de parlants de français et le nombre de ceux qui apprennent cette langue, aussi bien que les actions mises en place en vue de la promotion de la langue et de la francophonie sont un témoin sur quoi la langue française occupe un espace linguistique non négligeable au Mozambique.

Voici très brièvement, le descriptif de la situation sociolinguistique et de la politique linguistique et éducative du Mozambique. Cet apport a permis de caractériser le paysage sociolinguistique dans lequel s'enseigne la langue française au Mozambique. Ayant fait cette brève caractérisation historique de la situation sociolinguistique du Mozambique, nous passons à la présentation du système éducationnel du pays, pour mieux comprendre la place accordée à l'apprentissage du FLE dans le curriculum ainsi que dégager les objectifs préconisés pour son apprentissage.

1.4. Le système éducationnel mozambicain

On ne saurait pas aborder l'enseignement du français au Mozambique sans préalablement caractériser le système éducationnel dans lequel s'insère cet enseignement.

Le système éducationnel mozambicain a traversé plusieurs étapes et transformations jusqu'aux jours actuels. Avant l'avènement du colonialisme portugais, le peuple mozambicain avait déjà une éducation dite "traditionnelle", qui consistait en transmission de connaissances, convictions et de valeurs entre générations. Historiquement, la transmission des valeurs culturelles est faite oralement, raison pour laquelle les langues mozambicaines ont pris long temps pour adapter une écriture et standardiser une orthographe consensuelle.

1.4.1. Pendant la période coloniale

L'éducation dite "formelle" au Mozambique et dans presque tous les pays africains, est arrivée avec le système colonial.³⁵

Ainsi, dès l'implantation du colonialisme portugais, le colon a introduit une éducation d'oppression, une éducation caractérisée par une méprise des natifs jusqu'à les appeler d'indigènes³⁶, de peuple sauvage, peuple sans civilisation ni culture. L'éducation portugaise n'était

³⁵. Alexandre António TIMBANE (2015) *A complexidade do ensino em contexto multilíngue em Moçambique: políticas, problemas e soluções*. In *Calidoscópico*, vol. 13, n° 1, p. 92-103, jan/abr 2015, by Unisinos – doi 10.4013/cld.2015.131.09

³⁶. Il faut souligner que le mot « indigène » a été toujours chargé d'une péjoration dans le contexte mozambicain à cause de l'association de cette appellation au traitement que les natifs étaient soumis par les colonisateurs.

pas accessible à toute la population mozambicaine, elle était exceptionnellement pour les Portugais et leurs familles et pour une moindre partie de natifs considérée d'assimilée³⁷.

Selon l'idéologie coloniale, l'objectif de l'éducation était d'assurer l'hégémonie politique et la direction culturelle de la classe dominante sur « les sociétés dites traditionnelles ou primitives », considérées « stagnées » dans le degré zéro de la température de l'Histoire.

En effet, comme l'affirme Manuel GOLIAS³⁸, le gouvernement portugais a mis en place au Mozambique, le système d'assimilation qui consistait en une « *dénaturalisation* » du colonisé à travers l'éducation et d'autres moyens de propagande de l'idéologie coloniale. Ainsi, tous ceux qui désiraient devenir assimilés (civilisés), devaient suivre des procédures juridiques telles que : maîtriser la langue portugaise à l'écrit et à l'oral, être âgé de plus de 18 ans, avoir un bon comportement et avoir une stabilité financière.

L'éducation servait, également, comme moyen pour la moralisation et l'acquisition d'habitudes de travail. L'école avait la finalité d'éduquer les Mozambicains dans la civilisation portugaise (*Ibid.*, pp. 38-39).

Pour la mitigation de l'agressivité du système colonial, le gouvernement portugais a su se bénéficier de la hiérarchie de l'église catholique, signant avec la « Santa Sé » un concordat et le Statut de Missionnaire³⁹.

Le concordat en question, dans ses articles 3°, 6°, 66° - 69° et 81°, faisait référence à « indigène », « population indigène », « langue indigène » et « personnel indigène ». L'article 66° établissait que « l'enseignement indigène, spécialement destiné aux indigènes, devrait être entièrement confié au personnel missionnaire et aux auxiliaires ». Le concordat permettait aussi l'usage de la « langue indigène » seulement dans l'enseignement de la religion (Art. 69°). Il tolérait, en harmonie avec les principes de l'église, l'usage de la *langue indigène* dans l'enseignement de la religion catholique (Art. 16°). Par ailleurs, le Concordat discriminait « écoles pour les indigènes et écoles pour européens » (Art. 15°) et il soulignait « l'évangélisation des indigènes » (Art. 19°).

Cela a entraîné l'organisation du système d'éducation coloniale en deux sous-systèmes d'enseignement différents : un « officiel », destiné aux enfants des colons ou assimilés, et l'autre « indigène », articulé à la structure du système de domination en tous ses aspects.

Le diplôme Législatif n° 238, de 17 mai 1930, justifiait la séparation des objectifs de chaque type d'enseignement. L'enseignement indigène avait comme but « d'élever graduellement de la «vie

³⁷. Ancha QUIMUENHE (2018) *História da Educação Moçambicana no século XX: Lei 4/83 e 6/92 do Sistema Nacional da Educação*. RCE, v.3, 2018 ISSN 2526-4257 e019011.

³⁸. Manuel GOLIAS (1993) *Sistemas de ensino em Moçambique: Passado e presente*. Editora Escolar, p. 31.

³⁹. Brazão MAZULA (1995) *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Fundo Bibliográfico da Língua Portuguesa, Edições Afrontamento.

sauvage” à la “vie civilisée” des peuples cultes, la population autochtone des provinces ultramarines ; alors que l’enseignement primaire élémentaire, pour les « non-indigènes », visait à « donner à l’enfant les instruments fondamentaux de tout le savoir et les bases d’une culture générale, préparant celui-ci pour la vie sociale⁴⁰ ».

En fonction de ces principes, le système d’enseignement indigène a passé, en 1930, à être organisé en 1) *Ensino Primário Rudimentar*, avec trois classes, prévu pour les âgés de sept, huit et neuf ans pour l’inscription ; 2) *Ensino Profissional Indígena*, qui à son tour est subdivisé en (I) *Escola de Artes e Ofícios*, avec quatre classes, destinée aux garçons et (II) *Escolas Profissionais Femininas*, avec deux classes, généralement offrant la « Formation Féminine ».

Pour ce qui est l’enseignement supérieur, le gouvernement portugais a implanté la première institution nommée Études Générales et Universitaires du Mozambique (EGUM), en 1962. Cette institution est devenue l’actuelle Université Eduardo Mondlane⁴¹, en 1968. C’est à partir de cette université que sont nées en 1985, l’Institut Supérieur Pédagogique (ISP), désormais Université Pédagogique (UP) et en 1986, l’Institut Supérieur des Relations Internationales (ISRI), désormais Université Joaquim Chissano (UJC). La formation universitaire était entièrement une affaire d’état et réservée aux élites.

1.4.2. Après l’indépendance du Mozambique

Après l’indépendance du pays, quelques idées ont été tenues prioritairement : créer une nouvelle société et un « nouvel homme » avec une capacité et mentalité libres, capable d’être indépendant de l’aide étrangère ; organiser une nouvelle nation avec le système du nouvel État assimilé aux nations modernes ; développer une économie à la base de l’agriculture et de l’industrie⁴².

Cela explique que le nouveau gouvernement ait choisi le domaine de l’éducation comme étant le moyen nécessaire pour le développement du pays, malgré plusieurs défis imposés par le manque d’infrastructures et le conflit armé, qui a suivi l’indépendance du pays, caractérisé par la destruction d’infrastructures scolaires, ce qui aura empêché le développement de la qualité éducationnelle du Mozambique au fil des années. (*Ibid.*, pp. 4-5).

⁴⁰. - **Artigo 1º** : “O ensino indígena tem por fim conduzir gradualmente o indígena da vida selvagem para a vida civilizada, formar-lhe a consciência de cidadão português e prepará-lo para a luta da vida, tornando-se mais útil à sociedade e a si mesmo”.

- **Artigo 7º**: “ O ensino primário rudimentar destina-se a civilizar e nacionalizar os indígenas das colónias, difidindo entre eles a língua e os costumes portugueses”.

⁴¹. Nom du premier président du parti FRELIMO.

⁴². Sabino Tobana INTANQUÊ & Carlos SUBUHANA (2018) *Educação Pós-Independência em Moçambique*. In Revista África e Africanidades – Ano XI – n. 26, abr. 2018 – ISSN 1983-2354. www.africanidades.com.br

A cet effet, la première Constitution de la République de 1975, a considéré l'accès à l'éducation comme un devoir à toute la population et l'État devrait assumer le rôle de promoteur des conditions nécessaires pour que tous les Mozambicains puissent avoir ce droit. (*Ibid.*, p. 6)

En 1983, l'Assemblée de la République mozambicaine a approuvé la Loi **4/83** du Système National de l'Éducation (SNE), issu du nouveau gouvernement mozambicain, instauré après l'indépendance du pays. D'après la loi en question (loi 4/83), le système d'enseignement a été organisé en 12 classes, 5 sous-systèmes (Éducation Générale, Éducation d'Adultes, Éducation Technico-Professionnelle, Formation de Professeurs et Éducation Supérieure) et 4 niveaux, à savoir primaire, secondaire, Moyen et Supérieur⁴³.

1.4.2.1. Le sous-système d'éducation générale

Le sous-système d'Éducation Générale a été structuré en Enseignement Primaire (EP), avec une durée de sept ans, dont cinq pour le 1^{er} échelon (EP1) et deux pour le 2^{ème} échelon (EP2), l'Enseignement Secondaire Générale (ESG), avec une durée de 5 ans sous-divisés en deux cycles à savoir, le 1^{er} cycle (8^{ème} à 10^{ème} classes) et le 2^{ème} cycle (11^{ème} et 12^{ème} classes)⁴⁴.

L'enseignement primaire joue un rôle important dans le processus de socialisation des enfants, dans la transmission de connaissances fondamentales comme la lecture, l'écrit et les calculs ainsi que les expériences communément acceptées par la société. Ainsi, le curriculum est censé répondre aux besoins de la société mozambicaine, ayant comme objectif principal : former un citoyen capable de s'intégrer dans la vie et d'appliquer les connaissances acquises pour le bénéfice de soi et de sa communauté⁴⁵.

Dans cette perspective, l'objectif de l'éducation primaire est de dispenser une formation de base dans les domaines de la communication, des mathématiques, des sciences naturelles et sociales, de l'éducation physique, esthétique et culturelle⁴⁶.

L'enseignement secondaire vise à consolider et à élargir les connaissances des élèves en mathématiques, en sciences naturelles et sociales et dans les domaines de la culture et de l'éducation artistique et physique (*Ibid.*).

L'enseignement technico-professionnel à son tour, est l'instrument privilégié pour la formation professionnelle d'une force de travail qualifiée et nécessaire au développement économique et

⁴³. República de Moçambique, Conselho de Ministros (2009) *Estratégia do Ensino Secundário Geral 2009-2015. Aprovada na XXI Sessão Ordinária do Conselho de Ministros, aos 24/11/09*, p. 5.

⁴⁴. *Ibid.*

⁴⁵. INDE/MINED (2003) *Plano Curricular do Ensino Básico*. Maputo, pp; 16.

⁴⁶. BRED A (1998) *Rapport de la République du Mozambique sur le développement de l'éducation*. Dakar, MINEDAF VII Série n° 1, p. 10.

social du pays. Il comprend les niveaux suivants : élémentaire (sept classes), de base (trois classes) et moyen (deux classes).

La structure que nous venons de décrire, caractérisait le système d'éducation mozambicaine jusque 2021. A partir de 2022, en raison de la Loi **18/2018** promulguée en 2018, le système acquiert une nouvelle structure composée par 6 sous-systèmes (Education Préscolaire, Education Générale, Education d'Adultes, Education Professionnelle, Education et Formation de Professeurs et l'Enseignement Supérieur. La nouvelle structure garde les mêmes niveaux de la **Loi 4/83** mais divise les cycles de manière suivante : niveau primaire (de 1^{ère} à la 6^{ème} classe) ; niveau secondaire du 1^{er} cycle (de la 7^{ème} à la 9^{ème} classe) et le niveau secondaire du 2^{ème} cycle (de la 10^{ème} à la 12^{ème} classe), donc trois classes pour chaque cycle de l'enseignement secondaire.

En général, les écoles secondaires d'enseignement général public sont caractérisées par un grand effectif d'apprenants par classe, ce qui a une influence dans la qualité éducationnelle au niveau du pays.

Il est fréquent, par exemple, de trouver des classes d'environ 120 apprenants, où l'idéal serait 55 apprenants. Cette réalité est due, d'une part, à l'insuffisance d'écoles pour accueillir tous les candidats issus de l'enseignement primaire, désirant poursuivre leurs études secondaires. D'autre part, les classes pléthoriques qui caractérisent les établissements secondaires d'enseignement public sont le résultat du nombre réduit d'écoles techniques qui pourraient accueillir un bon nombre d'apprenants issus de l'enseignement primaire. Nous croyons que le scénario pourra s'aggraver avec l'introduction de la nouvelle structure promulguée par la **Loi 18/2018**.

Une autre caractéristique des écoles secondaires publiques c'est que la plupart d'elles n'ont pas de pupitres suffisants pour le nombre d'apprenants par classe et parfois nous trouvons d'écoles où dans quelques salles, il n'y a aucun pupitre pour les apprenants. Il s'agit d'une situation contraignante pour l'apprentissage des apprenants.

De surcroît, la plupart des écoles, surtout dans les zones rurales, n'ont pas d'électricité, ce qui rend difficile d'utiliser des appareils sonores ou d'écoute, surtout dans les cours de langues. Ces écoles sont également caractérisées par le manque de bibliothèques. Dans les cas où quelques écoles possèdent une bibliothèque, elle manque de ressources bibliographiques de base.

Aux problèmes évoqués précédemment, s'ajoute une autre contrainte pour de l'éducation mozambicaine, celle de la distance parcourue par les apprenants pour trouver une école, surtout dans les zones rurales et périurbaines. Dans ces lieux, il est assez fréquent de trouver des apprenants qui parcourent environ 20km pour arriver à un établissement scolaire de niveau primaire, sans aucune possibilité de prendre un moyen de transport public ou particulier. Pour faire face au problème des distances entre les résidences des apprenants et les écoles, le ministère

de l'éducation a conçu des foyers scolaires dans quelques centres villes et districts pour héberger quelques apprenants issus des régions sans accès facile à une école de leur niveau. Toutefois cela n'arrive pas à répondre à la demande croissante des jeunes inscrits dans les établissements scolaires du pays.

En ce qui concerne le matériel didactique, on ne saurait non plus passer sous silence le manque généralisé du manuel scolaire pour les apprenants dans les écoles secondaires. Dans quelques cas, il n'y a qu'un exemplaire disponible pour une école entière. Dans quelques écoles, même l'enseignant doit se procurer une copie du manuel recommandé pour pouvoir programmer ses cours. Le manque du livre scolaire rend difficile la continuité du processus d'apprentissage en dehors de l'école. En général, les apprenants se basent sur les notes de la matière fournies par l'enseignant au cours des leçons.

Le manque d'accès au manuel scolaire s'aggrave par le fait que le prix des livres dans les librairies ne permet pas à l'apprenant mozambicain, surtout de la réalité rurale, d'en acquérir pour son apprentissage car la plupart de familles des apprenants n'ont pas de moyens⁴⁷. Il s'agit d'un grand défi qui demande une réflexion profonde du ministère de l'éducation et de ses partenaires sur la politique du livre scolaire. Pour l'enseignement primaire, le manuel scolaire est distribué gratuitement aux apprenants au début de chaque année scolaire.

Le ministère de l'Éducation et du Développement Humain (MEDH) est responsable du planning, du management et du contrôle de l'administration du système national de l'éducation générale, et veille à ce qu'il fonctionne de manière unifiée au sein de tout le pays. Il dépend donc de ce Ministère, de définir et d'appliquer la politique de l'éducation définie par l'état mozambicain. Les programmes d'enseignement scolaire ont un caractère national et sont élaborés par l'Institut National de Développement de l'Éducation (INDE) et approuvés par le ministère de l'Éducation et du Développement Humain (*ibid.*, p. 13). Le financement de l'éducation est une affaire de l'état et de ses partenaires de coopération. Le grand bailleur des fonds pour le budget du ministère de l'Éducation mozambicaine est la Banque Mondiale. En effet, la plupart des politiques éducationnelles mises en place au Mozambique sont définies et pilotées par la Banque Mondiale.

⁴⁷. República de Moçambique, Conselho de Ministros (2009) *Estratégia do Ensino Secundário Geral 2009-2015. Aprovada na XXI Sessão Ordinária do Conselho de Ministros, aos 24/11/09.* p. 24.

1.4.2.2. L'enseignement supérieur

D'après Patrício LANGA⁴⁸ le développement de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne est un phénomène post-colonial.

De 1962 (encore dans la période coloniale) jusqu'à la moitié des années 1980 (cinq années après l'indépendance), le Mozambique n'avait qu'une seule institution d'enseignement supérieur : l'Université Eduardo Mondlane (UEM). Selon la politique du parti FRELIMO⁴⁹, l'objectif de cette université était essentiellement celui de produire des cadres qui pourraient servir à la Révolution mozambicaine, technique, scientifique et idéologiquement. C'est ainsi que les personnels universitaires, ses dirigeants, les enseignants, les cadres technico-administratifs et étudiants, étaient considérés comme des cadres de la révolution et chacun avait une tâche spécifique et concrète dans les lignes du processus révolutionnaire⁵⁰. C'est-à-dire l'enseignement supérieur devrait servir les désirs d'une nation indépendante avec le but principal de développement. (*Ibid.*, p. 366).

Dans la moitié de la décennie 1980, deux nouvelles institutions d'enseignement supérieur publiques ont été créées : l'Institut Supérieur Pédagogique, créé en 1985, postérieurement devenu Université Pédagogique (UP)⁵¹, l'Institut Supérieur des Relations Internationales (ISRI), désormais Université Joaquim Chissano (UJC), fondé en 1986. Ainsi, en 1994, l'UEM, l'UP et l'ISRI étaient les seules institutions d'enseignement supérieur dans le pays⁵². Les premières institutions d'enseignement supérieur étaient toutes siégées à Maputo sans aucune délégation dans les provinces. En effet, tous les candidats de province qui désiraient faire une formation supérieure, devaient se déplacer à la capitale, ce qui n'était pas assez facile.

Depuis l'indépendance du pays en 1975 jusqu'aux années 90, l'enseignement supérieur était une affaire de l'état. Ce n'est qu'avec la nouvelle constitution de 1990 qu'apparaît la première loi de l'enseignement supérieur, la **Loi n°1/93**, du 24 juin, qui a permis la création d'institutions d'enseignement supérieur privées. En effet, la nouvelle constitution a ouvert un espace pour l'introduction de la démocratie multipartite et pour la libération de l'économie du pays.

⁴⁸. Patrício Victorino LANGA (2012) « A mercantilização do ensino superior e a relação com o saber: A qualidade em questão », p. 27. in *Revista Científica da UEM, Série: Ciências da Educação*. pp. 21-41.

⁴⁹. Parti au pouvoir depuis l'indépendance du pays.

⁵⁰. Lourenço Joaquim da Costa ROSÁRIO(2013) *Universidades moçambicanas e o futuro de Moçambique*. Ensino superior na Africa. Unicamp, no 10 – Junho – Setembro 2013.

⁵¹. On reviendra sur cette université au 2^{ème} chapitre.

⁵². Patrício Vitorino LANGA (2014) *Alguns desafios do ensino superior em Moçambique: Do conhecimento experiencial à necessidade de produção de conhecimento científico*. Desafios para Moçambique, p. 317.

Ainsi, à partir de 1995, le nombre d'institutions d'enseignement supérieur a augmenté très rapidement. C'est une phase caractérisée par la massification et expansion de l'enseignement supérieur à l'échelle nationale.

En raison de la complexité de la gestion de l'Enseignement Supérieur, le gouvernement s'est vu obligé à procéder à l'altération de la **Loi n° 1/93** et, en substitution crée la **Loi n° 5/2003**, du 21 janvier qui visait surtout le Contrôle de la Qualité. Puis, en réponse aux constants défis imposés par la gouvernabilité du secteur, le gouvernement crée la **Loi n° 27/2009**, du 29 septembre – Loi de l'Enseignement Supérieur⁵³.

Actuellement, le pays compte plus de 53 institutions d'enseignement supérieur entre publiques et privées. Contrairement à ce qu'on a vécu dans les premières années après l'indépendance du Mozambique, où les institutions d'enseignement supérieur étaient toutes concentrées et siégées à Maputo, actuellement, des universités (publiques et privées) sont implantées dans toutes les provinces du pays. Par exemple, avec le réaménagement de l'ancienne Université Pédagogique du Mozambique, en 2018, ses anciennes délégations de province ont permis de constituer quatre nouvelles universités publiques, siégées dans les trois principales régions du pays à savoir, l'université Save (UniSAVE) au sud (province de Gaza), l'université Púngue (UniPúngue), au centre (province de Manica), l'université Licungo (UniLicungo), siégée aussi au centre du pays (province de Zambézia) et l'université Rovuma (UniRovuma), au nord (province de Nampula). Pareillement, d'autres universités publiques sont siégées hors Maputo comme : l'université Lúrio (UniLúrio), au nord (Nampula), l'Académie Militaire Samora Machel, aussi au nord (Nampula), l'université Zambéze, au centre (Sofala), entre autres. Cette nouvelle politique d'expansion de l'enseignement supérieur a permis d'augmenter le nombre de mozambicains qui ont accès à une formation supérieure, dans les dernières années.

En effet, selon l'art. 114 de la constitution de la République, l'accès aux institutions publiques de l'enseignement supérieur doit assurer l'égalité et l'équité d'opportunités et la démocratisation de l'enseignement, tenant compte les besoins en cadres qualifiés et l'augmentation du niveau éducatif et scientifique du pays⁵⁴.

Pourtant, l'augmentation du nombre de personnes qui accèdent à l'enseignement supérieur ne se traduit pas par une meilleure insertion professionnelle des diplômés, ce qui est une source de multiples problèmes économiques et sociaux.

⁵³. Gabriel I. SALIMO & Luís Borges GOUVEIA (2017) *Contributos para o ensino superior em Moçambique: os desafios da era digital*. 8º Congresso Luso-Moçambicano de Engenharia/ V Congresso de Engenharia de Moçambique, Maputo, 4-8 Setembro 2017; Publ: INEGI/FEUP, p. 40.

⁵⁴. BR I Série, Número 115, Lei no 1/2018 de 12 de Junho : Lei de Revisão Pontual da Constituição da República de Moçambique.

D'ailleurs, l'expansion accélérée, sans garantie de fonctionnement, des institutions d'enseignement supérieur et la croissance du nombre de diplômés créent une incertitude sur la qualité des diplômes universitaires et sur l'insertion professionnelle⁵⁵.

L'enseignement supérieur a comme mission d'assurer le niveau le plus élevé de formation aux techniciens et aux spécialistes dans les différents domaines de connaissance scientifique essentiels au développement du pays. Cet enseignement vise ceux qui ont fini le 12^e échelon de l'enseignement général ou son équivalent, et il est dispensé dans les universités, les instituts supérieurs et les académies (*Ibid.*).

En raison du grand nombre de candidats cherchant une admission à l'enseignement supérieur public, le gouvernement a défini l'examen d'entrée comme critère de sélection, en fonction du nombre de places disponibles dans chaque institution et chaque cursus. Les examens d'entrée sont de questions à choix multiples et ont un caractère national. Chaque institution d'enseignement supérieur élabore son examen d'entrée et organise son processus d'examens pour l'admission des candidats. Pour quelques filières comme l'éducation physique, l'académie des sciences policières, l'académie militaire, le dessin et la linguistique bantoue, il y a une sélection spéciale à travers un examen pratique et entretien, selon le type de cursus. Le score obtenu permet ou non aux candidats d'accéder à l'université choisie. Pour les universités privées, l'admission se fait par une simple inscription. L'enseignement supérieur suit le modèle LMD de Bologne, avec une particularité : le premier diplôme universitaire (1^{er} cycle) se fait en quatre ans, au lieu de trois comme c'est le cas en Europe. Le master se fait en deux ans et le doctorat, en trois ou quatre ans. L'offre de formation est diversifiée et dépend de chaque institution d'enseignement supérieur.

Également, les candidats peuvent faire des formations de courte durée pour une spécialisation en plusieurs domaines. Les modalités de fin de formation universitaire sont définies par chaque institution d'enseignement supérieur, en fonction de la nature de chaque filière. Ainsi, les candidats peuvent valider leur formation par un rapport de stage professionnel, un travail de conclusion⁵⁶, un mémoire ou monographie scientifique (pour la licence), une dissertation ou mémoire (pour le master) et une thèse (pour le doctorat).

⁵⁵. Egídio GUAMBE (2020) « L'enseignement supérieur au regard du marché du travail au Mozambique » in Les Cahiers d'Afrique de l'EST/The East African Review [en ligne], 54|2020, mis en ligne le 30 juin 2020, URL : <http://journals.openedition.org/eastafrica/1213>. p. 12.

⁵⁶. Également appelé « examen d'état ».

Le ministère de la Science, de la Technologie et de l'Enseignement Supérieur (MCTES) est chargé de diriger, de planifier et de coordonner les activités dans le domaine de la Science, de la Technologie et de l'Enseignement Supérieur⁵⁷.

C'est également à ce ministère qu'appartient la décision de création de nouvelles institutions publiques d'enseignement supérieur et d'autorisation d'ouverture d'institutions privées d'enseignement supérieur, selon la législation en vigueur.

Des études révèlent des fragilités du système d'enseignement supérieur mozambicain, soulignant notamment la faible qualité des enseignements, la peu reconnaissance des diplômes universitaires et les difficultés d'insertion professionnelle, notamment dans le secteur marchand, des diplômés⁵⁸.

Les problèmes d'organisation et de gestion universitaires font partie des causes généralement avancées pour expliquer ces fragilités eu égard au manque d'enseignants qualifiés, d'équipement, d'infrastructures et d'expertise en matière de management (Beverwijk et al. 2008, Goss 2011, Langa 2015, Mário et al. 2003, Meneses 2016, Rosário 2013, Zavale et al. 2015)⁵⁹.

A l'origine de ces faiblesses, les travaux soulignent les effets de la bureaucratisation du processus de mise en œuvre des réformes, les critères de choix des enseignants et des évaluations pour les étudiants, l'utilisation du système de quota et la dynamique de commercialisation de l'enseignement supérieur comme autant de facteurs qui compromettent la performance du secteur (Zavale *et al.* 2015, 2017 *apud* GUAMBE).

Ces constatations nous permettent de conclure que l'enseignement supérieur mozambicain est toujours en construction et a encore un long chemin à parcourir.

L'éducation mozambicaine est guidée par le principe inscrit dans la constitution de la République du Mozambique selon lequel l'éducation est un devoir de chaque citoyen. Cela doit se traduire en opportunités égales d'accès aux différents types et niveaux d'enseignement pour tous les citoyens. Dans le cadre de la loi, l'État autorise d'autres entités y compris des organisations communautaires, coopératives, d'affaires ou privés, à participer à l'éducation. L'enseignement public est laïc.

En dehors de l'enseignement dispensé dans les établissements susmentionnés, l'éducation scolaire comprend aussi d'autres formes d'enseignement : *l'éducation spéciale*, la *formation professionnelle*, *l'éducation d'adultes*, *l'enseignement à distance* et la *formation de formateurs*. Chacun de ces domaines est

⁵⁷. República de Moçambique, Boletim da República, I Série – Número 21, Decreto Presidencial no 14/2015 de 16 de Março.

⁵⁸. Egidio GUAMBE, *op cit.*, p. 2.

⁵⁹. *Apud* GUAMBE, *ibid.*, p. 1.

partie intégrante de l'éducation scolaire mais est régi par des dispositions ministérielles particulières.

L'éducation en dehors de l'école recouvre les activités d'alphabétisation et d'acquisition d'aptitudes, et de mise à niveau culturelle et scientifique. Elle intervient en dehors du système scolaire formel (*Ibid.*). Les principaux objectifs de l'éducation en dehors de l'école sont :

- D'éliminer l'analphabétisme littéral et fonctionnel ;
- De contribuer à l'égalité effective d'opportunités éducationnelles et professionnelles de ceux qui n'ont pas connu le système scolaire formel ou qui l'ont quitté prématurément, par des cours d'alphabétisation et par une éducation de base pour enfants et adultes (*Ibid.*)

1.5. Le français dans le curriculum scolaire mozambicain (enseignement secondaire)

Comme nous l'avons préalablement annoncé, dans le cadre de la coopération internationale et d'aide au développement mises en place par le gouvernement français dans le monde, la coopération française au Mozambique s'est également investie dans la promotion du français langue étrangère⁶⁰.

En effet, l'enseignement du français remonte à l'époque coloniale, toutefois, il a connu une interruption au lendemain de l'indépendance du pays en 1975, d'un côté parce que la plupart des enseignants qui assuraient les cours étaient des colons ou des ressortissants portugais ayant été contraints de quitter le territoire mozambicain après la déclaration de l'indépendance. D'autre côté, l'enseignement du FLE aura été interrompu une fois que le nouveau gouvernement issu de l'indépendance avait d'autres priorités pour le pays.

Cependant, l'interruption de l'enseignement du français en 1975 n'a pas duré longtemps et à partir de 1979, les cours de français étaient dispensés à l'institut des langues de Maputo pour un public volontaire et, donc, non captif. Ainsi, l'histoire du français au niveau secondaire se voit caractérisée par deux phases à savoir : la phase avant l'indépendance (pendant la colonisation) et celle suivant l'indépendance.

Durant la phase postindépendance, l'enseignement du français connaît plusieurs « sous-phases », une première sous-phase expérimentale, entre 1990 et 1994, pendant laquelle le français n'était enseigné que dans quelques écoles de la capitale du pays.

⁶⁰. Pierre RICHEZ (2000) *La coopération franco-mozambicaine en 1999 : un regard sur 10 ans de coopération*. Maputo, Elográfica, p. 21. Ouvrage Bilingue : A cooperação franco-moçambicana em 1999: um olhar sobre 10 anos de cooperação.

La seconde s'étend de 1995 à 2008 durant laquelle le français, n'est enseigné qu'au second cycle de l'enseignement secondaire (11^e et 12^e classes) dans toutes les provinces du pays. Pendant la troisième sous-phase, qui débute en 2009, le français est enseigné dans les deux cycles de l'enseignement secondaire général, notamment à partir de la 9^e classe.

En effet, dans le but de faire face aux nouveaux défis de développement socio-politique du pays et de l'intégration régionale, la dernière réforme curriculaire de l'enseignement secondaire a été orientée pour munir l'apprenant d'une formation intégrale et harmonieuse à travers :

- Le développement de compétences renforcées par l'introduction des langues nationales, de la langue portugaise, la langue anglaise et de la langue française ;
- L'approche de l'enseignement orientée vers la résolution de problèmes concrets, dans une perspective interdisciplinaire ;
- Le développement de valeurs universelles introduites dans les disciplines à travers les thèmes abordant de sujets d'actualité⁶¹.

A cet effet, le curriculum de l'enseignement secondaire est organisé en disciplines du tronc commun (obligatoire), disciplines de domaines spécifiques (où l'apprenant choisit trois) et une discipline ou module professionnalisant (l'apprenant en choisit une).

Ainsi, le curriculum scolaire mozambicain est composé par trois domaines disciplinaires à savoir : la Communication et Sciences Sociales, les Mathématiques et Sciences Naturelles, les Arts Visuels et Scéniques.

Pour le 2^{ème} cycle en particulier⁶², dans chaque option du plan curriculaire, les apprenants ont un total de 10 disciplines parmi lesquelles 6 sont obligatoires et 4 optionnelles. Dans les disciplines optionnelles, trois permettent le lien avec l'enseignement supérieur et l'autre est professionnalisante, ce qui rend le diplômé de ce cycle apte à accéder au marché d'emploi. (*Ibid.*, p. 48).

Aujourd'hui, le français, qui fait partie du domaine de *communication et sciences sociales*, est la deuxième langue étrangère enseignée dans le SNE⁶³ mozambicain juste derrière l'anglais. Le statut de deuxième langue étrangère est le résultat non seulement de l'hégémonie et du statut privilégié dont bénéficie l'anglais sur la scène politique et économique international, mais aussi, du voisinage mozambicain avec des pays anglophones car, comme nous l'avons déjà mentionné, tous les pays frontaliers du Mozambique sont anglophones. Ainsi, dans le SNE ce sont ces deux

⁶¹. República de Moçambique, Conselho de Ministros (2009) *Estratégia do Ensino Secundário Geral 2009-2015*. Aprovada na XXI Sessão Ordinária do Conselho de Ministros, aos 24/11/09, p. 46.

⁶². Cycle préuniversitaire. C'est dans ce cycle qu'on prépare les étudiants pour l'entrée à l'université.

⁶³. Système National de l'Éducation

raisons qui expliquent que l'anglais soit enseigné comme première langue étrangère, obligatoirement dès le cycle primaire en 6^e classe, alors que le français n'est enseigné qu'à partir du secondaire, en 9^e classe, et introduit comme une matière optionnelle (obligatoire).

Le français est une matière obligatoire au lycée, en 11^e et 12^e classes (l'équivalent des 1^{ère} et terminale en France), pour ceux qui suivent la filière « lettres » (littéraire), le groupe A.

La nouvelle organisation générale des enseignements a vu les effectifs d'apprenants augmenter à plus de 250.000 en 2011 et le nombre d'enseignants s'est multiplié 5 (100 à 500). Actuellement, on compte environ 700.000 apprenants de français sur tout le pays⁶⁴. Voyons dans la partie suivante les objectifs d'enseignement du FLE au lycée mozambicain.

1.5.1. Objectifs d'enseignement-apprentissage du FLE au lycée

Avant d'aborder les objectifs de l'enseignement du FLE, il faut tout d'abord souligner que notre approche sur l'enseignement du français au secondaire portera son regard sur le 2^e cycle (lycée) car c'est précisément au lycée qu'on prépare les candidats pour entrer à l'université. C'est également au 2^e cycle que les apprenants font leur choix en matière de formation à suivre postérieurement à l'université. En ce qui concerne le FLE, c'est justement au niveau du lycée que la discipline de français est tenue comme matière obligatoire pour les apprenants de la filière de lettres. De plus, une analyse attentive des programmes de français pour le secondaire permet de comprendre que les contenus abordés au deuxième cycle (11^e et 12^e classes), certainement, sont une reprise totale du programme du 1^{er} cycle (9^e et 10^e classes), mais pour le 2^{ème} cycle l'abordage et traitement des contenus en question sont faits d'une façon approfondie.

D'après la DNEG⁶⁵(2006), l'enseignement du français au Mozambique vise à l'accès au savoir technique-scientifique et aux échanges socioculturels, économiques et politiques dans le circuit national et international.

C'est dans cette perspective que l'enseignement de cette langue au lycée mozambicain suit une démarche qui répond aux objectifs politique, culturel et éducationnel que nous trouvons dans le « *Programa de Francês do 2º ciclo.* »⁶⁶. En d'autres termes, l'enseignement de français vise au développement de compétences de communication langagière chez les apprenants.

D'après le programme de français⁶⁷, l'enseignement de cette discipline au 2^{ème} cycle du secondaire a comme objectifs, permettre à l'apprenant de :

⁶⁴. Ambassade de France au Mozambique (*Ibid.*)

⁶⁵. Direccção Nacional da Educação Geral (Direction Nationale de l'Education Générale)

⁶⁶. INDE/MINED (2010) *Francês, Programa do II Ciclo*. INDE/MINED, pp. 56.

⁶⁷. *Ibid.*, p. 13.

- *Comprendre le sens général d'un texte oral ou écrit de caractère informatif, descriptif, narratif et argumentatif ;*
- *Comprendre et analyser de façon critique, des thèmes de la vie quotidienne ;*
- *Développer d'habiletés de lecture et des capacités de compréhension de textes de nature diverse, dégageant l'information prétendue ;*
- *Utiliser d'expressions appropriées, oralement ou par écrit, dans différents contextes de communication ;*
- *Analyser de façon critique des thèmes de la vie quotidienne ;*
- *Produire de façon créative des textes de nature diverse ;*
- *Appliquer les normes régulatrices de l'écrit de la langue au niveau de l'orthographe et de l'accentuation, aussi bien que des règles de ponctuation ;*
- *Résumer oralement ou par écrit des textes de nature diverse ;*
- *Exprimer spontanément les idées de façon logique et cohérente ;*
- *Organiser graphiquement le texte produit en faisant recours aux TICE ;*
- *Respecter la diversité culturelle et linguistique du pays et du monde.*

En ce qui concerne les compétences à développer, le programme propose qu'entre autres, l'apprenant :

- *Stimule des dialogues oraux pour exprimer diverses situations réelles de communication ;*
- *Utilise le français oral et écrit pour parler de sa famille, de ses goûts et de son entourage ;*
- *Utilise la langue française en adaptant son langage aux interlocuteurs ;*
- *Dégage l'essentiel dans un document oral ;*
- *Produit et présente un document, oralement ou par écrit, respectant les règles de présentation et les principes de cohérence textuelle ;*
- *Analyse de façon critique un document écrit ou oral ;*
- *Organise des idées, des opinions et des arguments de façon structurée ;*
- *Utilise des expressions socioculturelles abordées dans le contexte francophone, les adaptant à des situations de son entourage social ;*
- *Propose des solutions à de possibles problèmes économiques, sociaux et politiques ;*
- *Partage avec ses amis, des expériences sur la culture de la paix, amitié et d'autres valeurs ;*
- *Rédige une argumentation ;*
- *Produit des textes de nature diverse (narratif, argumentatif, descriptif, informatif, etc.)*

Le descriptif des objectifs et compétences à développer dans l'apprentissage du français au lycée permet de comprendre que la visée essentielle de cette discipline est le développement de la compétence linguistique à des fins communicatives, c'est-à-dire les habiletés langagières. De plus,

l'apprentissage de français au secondaire permet d'éveiller l'apprenant sur l'importance du français dans des situations de communication de nature professionnelle et dans la promotion culturelle. En effet, l'enseignement du français vise à aider l'apprenant mozambicain à acquérir une maîtrise de la langue lui permettant de s'adapter à une grande diversité de situations.

C'est ainsi que l'enseignement de la langue française au Mozambique est guidé par les principes de l'approche communicative où la langue ne sert qu'à communiquer ou à transmettre des messages entre les interlocuteurs. Aussi, les instructions officielles du ministère de l'Éducation proposent l'utilisation des méthodologies actives et participatives centrées sur l'apprenant et sur le développement de compétences pour la vie⁶⁸.

D'après la vision globale des contenus du 2^{ème} cycle, chaque classe a 180 heures, ce qui correspond à 360 heures au total, pour tout le cycle.

Tableau 1: Vision globale des contenus du 2ème cycle du secondaire

11 ^{ème} classe	12 ^{ème} classe
<p>I. Famille et amis</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Saluer/se présenter/présenter quelqu'un 2. Lien familial d'une famille élargie 3. La politesse et le tutoiement 4. Nationalité/Professions 5. Inviter/Accepter/Refuser <p>II. École et ses activités quotidiennes</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dire l'heure/horaire/périodes de la journée/jours de la semaine/expressions temporelles 2. Dates festives et commémoratives 3. Conservation du patrimoine de l'école 4. Le règlement scolaire 5. Symboles de la nation 6. Expressions de sentiments, goûts et opinions <p>III. La communauté</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Règles de convivialité 2. La maison et les espaces de la maison 3. Nourriture/Repas 4. Se situer dans l'espace/Indiquer un itinéraire 	<p>III. Communauté (suite)</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Lire et interpréter une carte 5. Dates festives et commémoratives 6. Moyens de transport <p>IV. Nous et l'environnement</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La météo 2. Saisons de l'année 3. Préservation de l'environnement 4. Phénomènes naturels et calamités <p>V. Le corps humain, santé et hygiène</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les parties du corps humain et les vêtements 2. Produits d'hygiène individuel 3. Santé et hygiène collective 4. Prévention des maladies <p>VI. Divertissement/Loisirs</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les vacances 2. Le sport 3. Divertissement 4. Programmes de télévision 5. L'internet

1.5.2. La production écrite dans l'apprentissage du FLE au lycée mozambicain

La description du programme, l'analyse des objectifs d'enseignement de français et des contenus proposés pour l'atteinte des objectifs en question permet de vérifier la prise en compte de la

⁶⁸. INDE/MINED (2010) *Francês, Programa do II Ciclo*. INDE/MINED, p. 7.

production écrite dans l'enseignement de FLE au lycée mozambicain. Ainsi, la description et analyse que nous venons de faire résulte que la production écrite est toujours préconisée comme étant l'une des habiletés langagières à faire développer aux apprenants de FLE. En effet, dans le programme de la 11^e classe figure que les apprenants soient capables, oralement et par écrit, de produire des textes de nature diverse (narratif, descriptif, lettre, etc.), employant un vocabulaire lié aux thématiques étudiées et utilisant des expressions appropriées, en différentes situations de communication. Pareillement, il est prévu que les apprenants résument oralement ou par écrit, des textes de nature diverse, qu'ils relatent, en observant une séquence logique (spatio-temporelle), des faits vécus, lus et écoutés, toujours en employant les règles d'organisation et fonctionnement de la langue⁶⁹.

En ce qui concerne les écrits à produire en 11^e classe, le programme propose entre autres : la présentation, le remplissage d'un formulaire, la rédaction d'une histoire à partir d'une image ou suite d'images, rédaction d'une légende basée sur des illustrations, production d'un texte basé sur des titres, production des petites annonces, formulation d'une invitation ou d'une réponse à une invitation, la prise de notes, la rédaction d'un modèle de règlement, des affiches, d'un menu, d'une demande d'informations, etc.

Pour la 12^e classe, il est prévu que les apprenants soient capables de produire des textes de nature diverse (narratif, descriptif, argumentatif, etc.), en utilisant d'expressions appropriées, oralement ou par écrit, en différentes situations de communication. Également, il est préconisé que les lycéens soient munis de compétences pour résumer oralement ou par écrit des textes de nature diverse, relater en observant une séquence logique (spatio-temporelle) des faits vécus, lus ou écoutés, appliquer les règles d'organisation et fonctionnement de la langue⁷⁰.

Par rapport aux écrits à produire en 12^e classe, le descriptif des contenus prévoit, entre autres :

- Une invitation en indiquant l'itinéraire ;
- Une réponse et un remerciement d'une invitation,
- Des textes descriptifs sur le patrimoine de la communauté, respectant les règles de cohérence globale ;
- Produire une instruction ou un conseil pour le soin à l'environnement ;
- Produire un bulletin météorologique,
- Produire des affiches sur la santé publique, des articles sur la santé et l'hygiène, affiches sur la prévention des maladies, ; et

⁶⁹. INDE/MINED (2010) *Francês, Programa do II Ciclo*. INDE/MINED, p. 17.

⁷⁰. *Ibid.*, p. 42.

- Transformer une bande dessinée en texte narratif, etc.⁷¹

Afin de faire une meilleure évaluation du traitement de l'écrit dans l'enseignement du français au lycée mozambicain, nous allons, dans la partie qui suit, faire une petite description et analyse des manuels en usage dans les deux classes du 2^e cycle. La description en question, permettra d'examiner l'harmonie entre le programme de la discipline de français et les activités didactiques proposées dans les manuels pour la mise en route du programme en vue l'atteindre des objectifs préconisés préalablement. La description permettra également, de vérifier la prise en compte de la composante écrite dans les manuels en question.

1.5.3. Les manuels d'enseignement de FLE au lycée mozambicain

Au fil des premières années de la réintroduction du français dans le curriculum scolaire, le ministère de l'Éducation mozambicaine avait adopté une seule méthode pour l'enseignement de FLE au lycée. Il s'agit de la méthode « *Le Nouvel Espaces 1*⁷² ». Cette méthode était utilisée pour les deux classes du lycée notamment, du chapitre 0 à 5 pour la 11^e classe et du chapitre 6 à 10 pour la 12^e classe. Le manuel avait été proposé et fourni au ministère de l'éducation par l'Ambassade de France au Mozambique à travers le SCAC⁷³. Toutefois, il faut préciser que le manuel n'avait jamais été accessible à tous les apprenants lycéens.

Dans les dernières années et pour faire face à la réforme des curricula de l'enseignement secondaire général et surtout du lycée, le ministère de l'éducation a fait des efforts pour remplacer la méthode « *Le Nouvel Espaces 1* » par des nouvelles méthodes élaborées en harmonie avec les nouveaux programmes en vigueur dans l'enseignement secondaire. Ainsi, pour la 11^e classe, la méthode « *Français 11^e classe*⁷⁴ » a été proposée. C'est un manuel élaboré par deux professionnels mozambicains attachés à l'Institut National du Développement de l'Éducation (INDE), une institution subordonnée au ministère de l'Éducation et du Développement Humain et chargée d'élaborer et de piloter la mise en place des programmes d'enseignement pour le niveau primaire et secondaire. Pour la 12^e classe, le ministère de l'éducation, par le biais de l'Association Mozambicaine des professeurs de Français (AMPF) et l'Ambassade de France au Mozambique, ont conçu un manuel intitulé « *FR 12 – Français 12^e Classe*⁷⁵ ». Voyons brièvement la description de

⁷¹. *Ibid.*, pp. 48-51.

⁷². Guy CAPELLE (1995) *Le Nouvel Espaces 1 : Méthode de Français Langue Étrangère*. Paris, Hachette-FLE. 206pp.

⁷³. Service de Coopération et d'Action Culturelle.

⁷⁴. Josefina COME-MENETE & Carlos Salustino CUMBE (2017) *Français 11^e classe*. Maputo, Plural Editores, 160pp.

⁷⁵. Hyacinthe PORCHER et al. (2018) *FR 12 – Français 12^e Classe*. Maputo, Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MNEDH) – Direção Nacional de Ensino Secundário (DNES), 102pp.

chaque méthode. Pourtant, il faut le dire au passage que « *Le Nouvel Espaces 1* » est toujours en usage dans certaines écoles secondaires mozambicaines.

a. La méthode de la 11^e classe

C'est une méthode composée de trois unités didactiques structurées de façon suivante : unité 1 « *Famille et Amis* », unité 2 « *L'École et ses activités quotidiennes* » et unité 3 « *La communauté* ». La table des matières présente deux rubriques principales à savoir, *objectifs spécifiques* et *contenus* à mettre en place pour l'attente des objectifs.

Chaque unité est divisée en leçons. L'unité 1 par exemple (pp. 6-67), unité d'entrée du manuel, est composée de neuf leçons. A son tour, l'unité 2 (pp. 68-112) est composé de 6 leçons. Finalement, l'unité 3 (pp. 113-145) est composé de 5 leçons. Chaque leçon est exploitable grâce à une entrée en textes imagés, des dialogues fabriqués, des exercices de compréhension de texte, des exercices de production et quelques tableaux qui précisent le fonctionnement de la langue. Toutes les unités sont closes par un bilan d'activités nommées : « *entraîne-toi* ». La progression proposée par le manuel est en spirale.

En ce qui concerne les activités proposées, il est possible de trouver entre autres, des exercices de pratique de l'oral, des exercices à choix multiples (« *chasse l'intrus* », « *souligne dans ces phrases les pronoms toniques* » (p. 8), des exercices de correspondance et remise en ordre (« *reconstitue les dialogues* », « *correspond des dialogues aux images* » (p. 9), « *remets ces dialogues dans le bon ordre* » (p. 10), « *choisis la bonne réponse* », « *dis si c'est vrai ou faux, si c'est faux rétablis la vérité* » (p. 15) ; « *offre d'emploi : choisis le métier correct et complète les petites-annonces* » (p. 23), « *observe les images et associe les éléments de présentation à l'image correspondante* » (p. 59), entre autres.

Pour ce qui est la production écrite, il y a une prédominance d'activités susceptibles d'amener les apprenants au développement de cette compétence langagière au cours de toute la méthode et dans toutes les unités qui la composent. A titre d'exemple figurent des exercices comme :

- ✓ « *Construis le maximum de phrases possibles en associant les éléments des trois colonnes* » (p. 11) ;
- ✓ « *Trouve les questions correspondantes à ces réponses* » (p. 14) ;
- ✓ « *Cherche des informations (biographie, presse, internet) pour compléter la fiche d'identité. A partir de fiche d'identité produis un petit texte pour la présentation* » (p. 16) ;
- ✓ « *Trouve la question correspondante pour chaque réponse* » (p. 17) ;
- ✓ « *Observe l'image : décris-la, décris ta famille (qui sont les membres, prénoms, âges et particularités)* » (p. 25) ;

- ✓ “Dans un forum internet, une jeune-fille raconte...écris-lui et parle-lui de ton expérience de famille, les aspects négatifs et positifs” (p. 28) ;
- ✓ “Lis et réponds par écrit à cette invitation (p. 56) ;
- ✓ “Mets les phrases suivantes au passé composé : fais les transformations nécessaires” (p. 60) ;
- ✓ “En t’aidant des indications ci-dessus, raconte oralement et par écrit ta vie” ; “regarde l’agenda de Béatrice et écris ce qu’elle a fait la semaine dernière” (p. 62) ;
- ✓ “Réponds aux questions en choisissant la bonne réponse” (p. 65) ;
- ✓ “Lis le message de Newane : imagine que tu es Nakisba, pour le même jour tu as déjà reçu une autre invitation. Réponds à l’invitation de Newane en t’excusant” (p. 67) ;
- ✓ “A partir des mots du tableau ci-dessus, fais quatre phrases pour parler de la conservation du patrimoine de ton école, comme dans l’exemple” (p. 78).

Et, d’une façon précise, on peut trouver dans la page 89, une activité intitulée : Expression écrite :

“Un(e) élève de ton école a des problèmes :

- Il/Elle ne respecte ni ses professeurs, ni ses collègues ni les autres intervenants de l’école ;
- Il/Elle manque souvent aux cours et quand il/elle y va, il/elle arrive toujours en retard et dérange les autres élèves qui étudient ;
- Il/Elle n’est pas appliqué(e) ;
- Etc. ” ; “A partir des suggestions ci-dessus, écris-lui une lettre pour lui donner des conseils.” (p. 89) ;

“Imagine les questions correspondantes à ces réponses, varie les formes (utilise est-ce que ou l’inversion).” (p. 98) ;

“Ecris un message à ton professeur pour : lui demander d’arriver plus tard demain, lui demander de sortir plus tôt après-demain.” (p. 100) ; “Imagine la vie à l’époque de tes grands-parents, en t’inspirant du texte de Muzila, écris l’histoire d’un étudiant de l’époque, en commençant par : mon grand-père ou ma grand-mère....” (p. 107) ;

“Décris la maison où tu habites. Parle de sa localisation par rapport au centre-ville, dis ce qu’il y a (les meubles, les équipements...), le nombre de pièces, leur localisation, ses caractéristiques, etc.” (p. 117) ; “A partir de ces titres, rédige un fait-divers pour un journal de ton quartier. Imagine les circonstances, les causes et les conséquences. (Route Nationale 1 : Collision entre deux voitures ; Piéton renversé par une moto ; Pont Costa do Sol : Clapotement d’un “chapa⁷⁶” sur la mer)” (p. 127) et “Ecris un courriel à un correspondant francophone pour lui parler de toi : comment tu te qualifies ? Quelles sont tes Qualités et tes défauts ?” (p. 134). Grosso modo,

l’ensemble de tâches proposées pour pousser les apprenants à rédiger montre un effort remarquable des concepteurs de la méthode, de répondre aux objectifs préalablement établis pour l’apprentissage du français au lycée. Vue la description de la méthode de la 11^e classe, nous passons par la suite, à la présentation de la méthode de FLE pour la 12^e classe.

⁷⁶ . Désignation du transport public au Mozambique.

b. La méthode de la 12^e classe

La méthode de la 12^e classe présente 4 unités à savoir : l'Unité 1 (*La Communauté*) ; l'Unité 2 (*Nous et l'Environnement*) ; l'Unité 3 (*Le Corps Humain, Santé et Hygiène*) et l'Unité 4 (*Les Loisirs*). Pour cette méthode, les rubriques de la table des matières sont les suivantes : *tâche* (qui précise l'activité à être exécutée par les apprenants lors des leçons) ; *communication* (activité communicative proposée par chaque leçon sous forme de jeux de rôles) ; *grammaire* (outils grammaticaux nécessaires pour l'exécution des tâches diversifiées dans chaque leçon) et *lexique* (ensemble de contenus lexiques acquis dans chaque leçon ou unité didactique). Quelques leçons proposent également la rubrique interculturelle et thèmes transversaux.

Les leçons de cette méthode proposent un déroulement qui présente les parties suivantes :

La découverte : une activité préalable qui consiste, en général, en quelques questionnements liés au document déclencheur du cours ;

La compréhension : lecture du texte ou du document déclencheur et réponse aux questions de compréhension du texte ;

L'analyse : activité de conceptualisation ayant lien avec le sujet du cours ;

La pratique : systématiser les contenus de la leçon à travers une activité pratique, un jeu de rôle, une simulation ; et

L'action : une tâche qui permet aux apprenants de faire une mobilisation des acquis pour les mettre en action dans une tâche réelle. C'est une activité qui se fait oralement ou par écrit.

Pour ce qui est la production écrite ou l'entraînement à l'écrit, cette méthode est plus précise que celle de la 11^e classe.

En général, c'est dans la partie de *l'action* que les apprenants sont entraînés à l'écriture. Ils sont confrontés à un stimulus qui les conduit à rédiger des textes de diverses natures et typologies. A titre d'exemple, il est possible de trouver les activités suivantes liées à la production écrite :

- "Par groupe de 3, vous êtes journalistes et vous écrivez un article pour le magazine *Eco*, dans la rubrique « *Mozambicains, qui êtes-vous ?* ». Choisissez une profession et écrivez un article de 50 mots. N'oubliez pas le titre de votre article et l'illustration (photo ou dessin) !" (p. 10)

- " Dans le cadre d'un jumelage entre votre école et une école secondaire des îles Comores, des élèves comoriens viennent dans votre ville. Vous leur envoyez un courriel pour leur expliquer comment aller à votre école à partir de l'aéroport ou du terminal des bus" (p. 17)

- " Vous travaillez pour le site internet « *Transportissimo* » et vous devez réaliser un petit article sur les moyens de transport d'un pays. Choisissez un pays et faites un petit article sur les moyens de transport utilisées dans celui-ci." (p. 21)

- “ Vous écrivez ensuite un message à votre ami pour lui dire à quelle heure vous arrivez et vous lui demandez de venir vous chercher.” (p. 25)
- “ Ecrivez les échanges de SMS entre deux amis qui veulent participer à la fête nationale.” (p. 28)
- “ Vous êtes présentateur météo. Avec votre voisin, choisissez un pays, dessinez la carte et indiquez quelques grandes villes. Ensuite ajoutez les symboles de météo sur la carte. Enfin, préparez un bulletin météo à partir de cette carte et allez le présenter devant toute la classe.” (p. 39)
- “ Vous participez au Forum « Racontez-nous votre rapport à la nature dans votre vie de tous les jours ». Décrivez votre ville ou votre quartier et faites une comparaison avec d'autres villes, quartiers ou campagnes que vous connaissez.” (p. 42)
- “ Vous êtes José, élève du Lycée Evariste de Perny de l'Ile de la Réunion, vous répondez au mail de Joaquina pour vous présenter et parler de votre vie quotidienne.” (p. 69)
- “Vous êtes parti(e) en vacances au bord de la mer avec vos amis. Ecrivez une carte postale à votre frère pour lui raconter ce que vous avez fait pendant votre séjour. Précisez les actions et les impressions.” (p. 78)
- “Réagissez au document A et écrivez un article pour un magazine en incitant des gens en vacances à venir les passer chez-vous et donnez les raisons. ” (p. 82)
- “Un ami français vient vous rendre visite pendant une semaine dans votre ville. Vous lui envoyez un mail pour lui proposer quelques sorties.” (p. 85)
- “Choisissez un film que vous avez vu et écrivez un résumé de l'histoire. Vous parlez des personnages, du genre du film, de la durée... échangez ensuite les résumés dans la classe.” (p. 88).

Comme nous pouvons le confirmer dans le descriptif précédemment présenté, les concepteurs du manuel de la 12^e classe ont accordé une importance à la production écrite et cela est censé permettre aux apprenants du 2^e cycle de développer cette compétence langagière dans leur apprentissage du français.

Grosso modo, le descriptif des deux méthodes utilisées pour l'enseignement de français au lycée permet de conclure que celles-ci répondent de façon harmonieuse aux objectifs préconisés dans le programme d'enseignement pour ce qui est le développement des quatre habiletés langagières nécessaires pour une communication dans une langue étrangère telle que le FLE. Or, il n'y a aucune orientation précise sur le développement de compétences en écriture pour un texte spécifique. D'ailleurs, les orientations didactiques des deux méthodes ne donnent pas une précision sur l'utilisation des contenus linguistiques appris en cours pour une pratique scripturale authentique.

1.5.4. L'évaluation dans l'enseignement-apprentissage de FLE au lycée

Pour la pratique de l'évaluation dans le système éducationnel mozambicain, le ministère de l'éducation a mis en place un dispositif de régulation à être respecté par les intervenants de tous les cycles scolaires. Il s'agit du « *Regulamento de Avaliação*⁷⁷ ». C'est un règlement valable pour toutes les disciplines et utilisé pour tous les cycles d'apprentissage à savoir : l'enseignement primaire, enseignement secondaire général (1^{er} et 2^e cycles) et l'alphabétisation et éducation d'adultes.

D'après l'Article 1^{er} du règlement en question, l'évaluation est une composante curriculaire dans tout le processus d'enseignement-apprentissage à travers laquelle s'obtient des données et des informations permettant de faire le lien entre ce qu'a été proposé et ce qu'a été achevé, analyser de façon critique les résultats, formuler des jugements de valeur et prendre des décisions, visant à promouvoir le développement des compétences, améliorer la qualité de l'enseignement éducatif.⁷⁸

Les principes de base préconisés pour l'évaluation dans le processus d'enseignement-apprentissage scolaire mozambicain sont les suivants⁷⁹ :

- Planification et réalisation de façon continue, systématique et intégrée ;
- Correspondance entre les processus d'évaluation et les apprentissages et les compétences acquises à travers l'utilisation des méthodes et d'instruments d'évaluation diversifiés, selon la nature des apprentissages et les contextes où ils se déroulent ;
- Valorisation des expériences et de l'évolution de l'apprenant/alphabétisant/éduquant dans le processus d'enseignement-apprentissage ;
- Primauté de l'évaluation formative, avec la valorisation de l'auto-évaluation régulée et l'articulation de celle-ci avec les moments d'évaluation ;
- Orientation pour le développement de compétences importantes pour la vie ;
- Réflexion et prise de mesures correctives et redéfinition de stratégies et méthodologies ;
- Inclusion, individualisation et différenciation de l'enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage ;
- Recherche, identification et développement des potentialités de l'apprenant/alphabétisant/éduquant, stimulant l'« *apprendre à apprendre* », l'attitude critique et participative face à la réalité sociale.

En ce qui concerne les types d'évaluation pratiqués dans le contexte scolaire mozambicain nous pouvons trouver : l'évaluation continue (**AC**), l'évaluation systématique (**AS**), l'évaluation périodique trimestrielle (**APT**), l'évaluation finale (**AF**) et l'examen.

L'évaluation continue peut-être écrite, orale ou pratique et elle est réalisée à n'importe quel moment du cours, pour identifier le niveau de progression des apprenants dans les apprentissages et planifier des mesures correctives pour chacun. (*Ibid.*, p. 191)

⁷⁷. MINISTÉRIO DA EDUCACÃO (2015) *Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Ensino Secundário Geral e Alfabetização e Educação de Adultos*. Diploma Ministerial n° 59/2015, BR, I SÉRIE N° 33, 24 de Abril de 2015, p. 189.

⁷⁸. *Ibid.*

⁷⁹. *Ibid.*, p. 190.

L'évaluation périodique trimestrielle/semestrielle est effectuée à la fin de chaque période scolaire, pouvant être un test écrit et/ou à travers les travaux pratiques selon la nature de la discipline et elle a pour objectif d'identifier le niveau d'apprentissage des apprenants et de planifier des mesures correctives pour chaque apprenant. Pour le niveau secondaire, c'est le secteur éducationnel provincial qui élabore les évaluations périodiques trimestrielles pour les premiers deux trimestres scolaires et celles-ci sont pratiquées dans toutes les écoles de chaque province.

Les évaluations du 3^{ème} trimestre sont élaborées au sein des écoles ou regroupements d'écoles en respectant un calendrier préalablement élaboré par la direction provinciale de l'éducation.

Les examens de fin de cycle sont, quant à eux, élaborés au niveau ministériel par une commission préalablement nommée par l'entité compétente.

Sur les techniques d'évaluation, le dispositif ministériel propose les suivantes : l'observation, le questionnaire, l'interview, les tâches à domicile, les tests, le travail de laboratoire, l'élaboration et mise en place de projets, les rapports de recherche, de visites d'étude ou de stage, séminaires, les portfolios, l'atelier de travail, la vérification du cahier de l'élève et les examens. Le choix des techniques dépend des niveaux, classes/années, disciplines, âges des apprenants et conditions locales. Dans les disciplines des langues, il est également obligatoire l'évaluation de l'oralité, de manière continue au cours du processus d'enseignement-apprentissage. (*Ibid.*, p. 192)

En 2008, le ministère de l'éducation a introduit, parallèlement à la réforme curriculaire, une réforme sur l'évaluation scolaire. Au travers la réforma en question, les évaluations du 2^{ème} cycle devraient être des questions à choix multiple (QCM). Le ministère de l'éducation ne dispose d'aucun dispositif permettant d'examiner l'écriture à la fin du cycle secondaire. Depuis cette période, les examens de la 12^{ème} classe sont corrigés au sein des directions provinciales⁸⁰.

Selon le ministère de l'éducation, ce type d'évaluation permet de réduire le temps de réalisation et celui de correction des évaluations et, aussi permet d'élargir l'année scolaire ou le calendrier scolaire.

En réalité, au Mozambique il n'y a pas un règlement spécifique pour répondre aux spécificités de chaque discipline ou groupe de disciplines scolairement(s) enseignée(s) telles que les langues, par exemple. Dans cet état des choses, il s'impose une inquiétude pour ce qui est l'évaluation des compétences langagières développées au cours de l'apprentissage des langues. Par exemple, les évaluations de choix multiple peuvent "handicaper" le développement des habiletés liées à la

⁸⁰ . República de Moçambique, Conselho de Ministros (2009) *Estratégia do Ensino Secundário Geral 2009-2015. Aprovada na XXI Sessão Ordinária do Conselho de Ministros, aos 24/11/09.* P. 62.

production écrite dans l'apprentissage de FLE. Les tests ou examens proposés dans les disciplines linguistiques présentent les caractéristiques suivantes⁸¹ :

- ✓ Ils commencent tous par un texte. Les textes peuvent être de nature diverse : narratif, argumentatif, biographies, correspondances formelles et informelles, descriptions, etc.
- ✓ Pour ce qui est la structure, la plupart des tests proposent deux parties essentielles : *compréhension écrite* et *compétence linguistique*. Dans la compréhension écrite, les évaluations portent des questions sur l'interprétation textuelle alors que dans la compétence linguistique, il s'agit de questions liées au fonctionnement de la langue.
- ✓ La compréhension écrite porte des questions du type : identifiez le sujet du texte, choisissez la bonne information d'après le texte, identifiez le type de texte, identifiez les personnages du texte, choisissez le passage qui résume le mieux le texte, entre autres.
- ✓ Dans les questions de la compétence linguistique, les questions sont du type : choisissez le bon ordre (des jours de la semaine, des moments de la journée), identifiez des phrases bien formulées à partir des éléments présentés, identifiez l'heure correcte, chassez l'intrus, choisissez le verbe bien conjugué, choisissez l'adjectif qui mieux qualifie un nom, remplissez une phrase avec le mot convenable ou le verbe mieux conjugué, entre autres.
- ✓ Quelques évaluations proposent une 3^{ème} partie qui est réservée à la production écrite. Cependant, cette partie propose aux apprenants de faire, simplement, une reconstruction textuelle à travers la mise en ordre des phrases préalablement élaborées.
- ✓ Pour chaque question proposée on propose 4 distracteurs ou options de réponse où le candidat n'a que la possibilité de choisir une seule option correcte.

1.6. La formation des professeurs de français au Mozambique

La formation des professeurs de français est actuellement assurée par quatre institutions publiques nationales, l'Université Pédagogique de Maputo, l'Université Eduardo Mondlane, l'Université Licungo⁸² (Quelimane et Beira) et l'Université Rovuma (Nampula).

A l'Université Pédagogique et dans ses anciennes délégations (Université Licungo et Université Rovuma), la formation des professeurs a été mise en place grâce au soutien de l'Ambassade de France au Mozambique, qui a pu mettre en place des bourses d'études et des moyens financiers

⁸¹ Argentino MAGUL (2016) *L'évaluation scolaire dans la perspective communicative : Analyse de la pratique évaluative dans le système éducationnel mozambicain – Perspectives et propositions méthodologiques*. Mémoire de Master Professionnel (M2), Université de Nantes – Institut de Recherche et Formation en Français Langue Étrangère (IRFFLE), p. 114.

⁸² . Sur l'Université Licungo nous allons y revenir avec plus de détails.

dédiées à appuyer la formation des professeurs de français au Mozambique. Les premières bourses ont permis aux premiers professeurs de français et aux formateurs de français de suivre une partie de leurs formations en France. Pareillement, les premières bourses ont permis à certains étudiants en fin de cursus de licence de faire des stages de perfectionnement linguistique en France. Les moyens financiers ont permis la construction et l'installation de matériel bureautique, informatique et bibliographique des centres permanents de formation des professeurs de français de manière successive dans les trois grandes villes : Maputo (en 1995), Beira (en 1999) et Nampula (en 2002) et, depuis 2014, dans la ville de Quelimane. Sur le curriculum de formation dans ces institutions, on reviendra postérieurement.

Ainsi, contrairement aux premières années de réintroduction du français où les professeurs de français étaient des individus qui avaient tout simplement appris le français, notamment d'anciens séminaristes de l'église catholique et des ressortissants francophones, surtout des réfugiés congolais et burundais, dans nos jours, un grand nombre d'enseignants, ont suivi une formation spécifique pour l'enseignement du français.

Nous sommes ainsi arrivés au terme de cette première étape de notre réflexion. Ce chapitre a permis, d'un côté, de faire connaître notre terrain de recherche, d'avoir une idée globale du système éducatif mozambicain et de saisir les enjeux de l'enseignement de FLE au Mozambique. D'autre côté, la réflexion de ce chapitre a permis de retenir les éléments contextuels nécessaires pour la compréhension de notre sujet de recherche. Nous sommes ainsi munis d'informations suffisantes pour passer aisément à la problématisation de notre thème de recherche aussi bien que la présentation du cadre méthodologique à mettre en place pour la réalisation de la recherche.

Chapitre II

2. Cadre méthodologique de la recherche

2.1. En guise d'introduction

Après avoir fait un descriptif permettant de faire connaître le contexte de recherche pour cette étude, et de saisir les enjeux auxquels est confronté l'enseignement de FLE au Mozambique, ce chapitre cherche, entre autres, à présenter l'angle d'attaque de notre sujet, c'est-à-dire le cadre méthodologique qui préside la réalisation de cette recherche. En d'autres termes, il s'agira ici de tenter d'élucider la toile du fond de notre thèse. Il sera question d'exposer et d'explicitier de façon précise voire réflexive, les éléments de problématisation et les questionnements pris comme fil conducteur pour la recherche. Ainsi, il va falloir décrire le contexte et les circonstances qui ont éveillés un intérêt par le sujet de la compétence scripturale, et surtout de la cohésion textuelle, les principales questions posées pour attaquer la recherche, les objectifs envisagés, les hypothèses de départ, les procédures méthodologiques mises en place pour conduire la recherche et la justification de la pertinence de la recherche. Bref, nous allons poser les jalons pour la suite de notre réflexion. A cet égard, pour mieux comprendre le contexte d'émergence de notre sujet de recherche, il paraît opportun de, tout d'abord, faire une brève présentation de l'université Licungo, institution dans laquelle s'inscrit la recherche. En effet, comme l'affirment Isabelle DELCAMBRE & Dominique LAHANIER-REUTER (2010 : 23)⁸³ : « *L'étude des pratiques d'écriture à l'université ne saurait se faire sans prendre en compte les structures universitaires qui déterminent en bonne partie les pratiques d'enseignement et les objectifs de formation professionnelle, espaces de la recherche scientifique et d'initiation à la recherche* ». Ainsi, la brève présentation de notre lieu de recherche permettra d'apporter un éclairage sur la formation des étudiants concernés par l'étude.

2.2. L'Université Licungo

L'université Licungo (désormais Unilicungo) est une jeune institution mozambicaine d'enseignement supérieur public, créée en 2019, à l'abri du décret ministériel n° 3/2019 de 14 février⁸⁴, à la suite du réaménagement de l'ancienne université Pédagogique du Mozambique. En effet, l'université Pédagogique du Mozambique a été restructurée en 2019, donnant lieu à la création de cinq nouvelles institutions d'enseignement supérieur, parmi lesquelles figure l'université Licungo. Ce faisant, l'université Licungo est née de la fusion de deux anciennes

⁸³. In Jean-Paul LAURENT et David VRYDAGHS (dir.) (2010) *L'appropriation des écrits universitaires*. Belgique, Presses Universitaires de Namur, Centre d'Etudes et de Documentation pour l'Enseignement du Français de l'Université de Namur, col° DIPTYQUE, n° 18, pp. 165.

⁸⁴. REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE(2019) *Bolentim da República, I Série – Número 31*. Imprensa Nacional de Moçambique, p. 189.

délégations de l'université Pédagogique du Mozambique à savoir, la délégation de Beira (UP-Beira) et la délégation de Quelimane (UP-Quelimane), localisées au centre du Mozambique. Ainsi, outre son siège à Quelimane (province de Zambézia), l'université Licungo possède une extension à Beira (province de Sofala), où est installée une partie des facultés et des centres de recherche universitaires.

D'après l'article 10 de ses statuts, l'université Licungo a comme mission principale : « *Former des techniciens supérieurs de qualité pour contribuer de manière créative au développement économique, socioculturel et durable du pays* ». En effet, cette institution forme des cadres dans des filières diversifiées y compris la formation initiale des professeurs en plusieurs disciplines. Pareillement, l'université offre des cours professionnalisants de courte durée, qui confèrent une habilitation professionnelle ou vocationnelle et des cours de spécialisation (au 2^{ème} cycle), qui confèrent un diplôme de spécialité. Actuellement (2020), l'université Licungo compte plus de 14.485 étudiants inscrits dont 6591 à Quelimane et 7894 à Beira⁸⁵.

En ce qui concerne les UFR, l'université Licungo est constituée de 5 facultés, distribuées dans les deux pôles universitaires qui composent l'institution, à savoir :

- Faculté des Lettres et Humanités (siégée à Beira) ;
- Faculté des Sciences et Technologies (siégée à Beira) ;
- Faculté des Sciences Agraires (siégée à Quelimane) ;
- Faculté d'Economie et de Gestion (siégée à Quelimane) ; et
- Faculté de Médecine (en cours d'installation à Quelimane).

Chaque UFR possède des départements et des cursus dans les deux régions où l'université est installée. Également, l'université possède six centres d'enseignement à distance (EaD) distribués de manière suivante : Quelimane, Mocuba et Gurué (à Zambézia) et Caia, Búzi et Dondo (à Sofala). Les cursus en fonctionnement dans divers centres d'enseignement à distance sont proposés par les UFR de l'université.

A part les facultés, l'université dispose de 4 centres de recherche universitaires aussi distribués dans les deux pôles universitaires, à savoir :

- Centre de Recherche et Développement de Technologie Appliquée (Beira) ;
- Centre de Recherche Agro-Pécaire (Quelimane) ;
- Centre de Recherche en Education et Humanités (Quelimane) ;
- Centre d'Etudes du Développement Communautaire et Environnement (Beira).

⁸⁵. Cf. Sistema de Gestão Universitária (up.ac.mz)

Les organes de direction de l'université Licungo sont : le Conseil Universitaire, le Recteur⁸⁶, le Conseil Académique et le Conseil des Directeurs (CD)⁸⁷. La structure supérieure de direction de l'université Licungo est le Conseil Universitaire (CUL), organe en partie élu par les personnels et les étudiants et présidé par un élu parmi les membres du CUL⁸⁸. Le Conseil Académique (CA) est un organe consultatif du Recteur pour la gestion courante de la vie académique.

Il faut préciser au passage que la plupart des cursus en fonctionnement (surtout en licence) à l'université Licungo sont hérités de l'université Pédagogique du Mozambique. Il en va de même pour leurs curriculums de formation en vigueur.

C'est dans cette perspective que depuis la création de l'institution, les UFR mènent des actions de réflexion sur la création de nouveaux cursus, pour répondre aux objectifs de chaque faculté, en particulier, et de l'université, en général. Également, des actions de révision des cursus existants prennent place au niveau de chaque unité académique.

L'offre de formation à l'Unilicungo se présente en trois cycles, suivant le modèle LMD⁸⁹. A l'heure actuelle le doctorat n'est pas institué, mais il fait déjà objet de réflexions dans des forums spécifiques des UFR. Les facultés proposent des cursus réguliers, des cursus de soir (pour certaines filières), de l'enseignement à distance (pour certaines filières) des sessions de recyclage et de la formation continue. En effet, les étudiants peuvent préparer des licences dans divers domaines. Également, l'université offre des masters en Philosophie, en lettres et littérature (à Beira) et en Langue Portugaise (à Quelimane). Les licences préparées à l'Unilicungo sont bivalentes, c'est-à-dire le candidat (au choix ou par orientation de chaque plan curriculaire) est formé dans une composante principale (*major*) et une composante complémentaire (*minor*).

L'institution ne possède pas une résidence universitaire pour loger des étudiants issus de régions lointaines des pôles de formation. En effet, les étudiants originaires d'une région outre que les lieux de formation, doivent se débrouiller pour trouver un logement au cours de leur formation. La plupart d'entre eux habitent en foyers de famille ou en petites maisonnettes précaires, dans des quartiers des villes de formation.

⁸⁶. Nommé par le président de la République, sous proposition du Conseil Universitaire, pour un mandat de cinq ans renouvelable une seule fois.

⁸⁷. Cf. Art. 39 du statut de l'Unilicungo.

⁸⁸. Conseil Universitaire de l'Unilicungo.

⁸⁹. UNIVERSIDADE LICUNGO (2019) *Regulamento Académico de Unilicungo*. Aprovado pela Resolução N° 33/CUL/2019, de 16/08/2019. Beira, pp. 1-2.

2.3. Le cursus de licence en enseignement de français à l'université Licungo

Précisons de *prime abord* que notre sujet de recherche concerne les étudiants du cursus de licence en enseignement de français langue étrangère, à l'université Licungo. C'est dans cette perspective qu'une brève présentation du cursus en question s'avère nécessaire, pour un éclairage sur la formation des étudiants concernés et sur le contexte de recueil des données principales de cette recherche.

Le cursus de licence en enseignement de français⁹⁰ a été créé en 1994, dans l'ancienne Université Pédagogique du Mozambique, à Maputo, avec l'arrivée des premiers mozambicains formés à l'Université de Montpellier III (France), qui ont rendu possible l'ouverture du Département de Français, en 1992. Le cursus a été créé pour répondre aux sollicitations de l'enseignement secondaire général qui était successivement frappé par une pénurie de professeurs de FLE, à la suite de la réintroduction de cette discipline comme composante curriculaire⁹¹. Au début, la licence en enseignement de français était destinée à la formation des professeurs pour l'enseignement secondaire du deuxième cycle (11^{ème} et 12^{ème}), filière Lettres⁹². Cependant, avec l'introduction de la discipline de français au 1^{er} cycle du secondaire (9^{ème} classe), en 2009, la formation passe désormais à alimenter les deux cycles de l'enseignement secondaire général. L'introduction du cursus a été procédée de façon graduelle dans quelques délégations de l'ancienne Université Pédagogique du Mozambique. Pour Beira, le démarrage du cursus a été en 1999, alors qu'à Quelimane fut en 2014.

Actuellement, la licence en enseignement de français intègre les filières de formation des professeurs à l'université Licungo. Le cursus fait partie de la Faculté de l'Éducation et il est implanté dans les deux pôles universitaires (Quelimane et Beira).

D'après le plan curriculaire du cursus, la licence en enseignement de français se prépare par la voie initiale, en 4 ans, à temps plein, et le candidat inscrit valide 240 crédits de Bologne, soit 60 ETCs par chaque année. L'assiduité dans la formation est obligatoire, même pour les salariés.

A la lumière du plan de formation⁹³, le but principal de la licence en enseignement de français est de : (i) proportionner aux futurs professeurs une bonne connaissance pratique et théorique du français, tant à l'oral, comme à l'écrit ; (ii) Former des professionnels de l'enseignement de

⁹⁰ . *Licenciatura em Ensino de Francês*.

⁹¹ . UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA – FCLCA (2014), *Plano curricular do curso de Licenciatura em ensino de Francês*. Maputo, p. 6.

⁹² . Amélia FRANCISCO DA CONCEIÇÃO LEMOS (2005), *Problèmes de cohérence textuelle: Analyse de productions écrites d'étudiants mozambicains dans une perspective de formation de professeurs de français*. Thèse de Doctorat en SLDS, UFR SHLS, UFC, p. 29.

⁹³ . www.unilicungo.ac.mz

français langue étrangère avec une spécialité en traduction, pour l'enseignement secondaire et d'autres établissements d'enseignement et **(iii)**Développer des compétences : linguistique, communicative, culturelle et pédagogique, chez les futurs professeurs de français langue étrangère.

Le cursus a été conçu dans une perspective bivalente⁹⁴ : **(i)**une composante principale (*major*) en enseignement de FLE (75% du poids = 180 crédits), qui permet aux candidats de se spécialiser progressivement dans un socle commun en certaines unités d'enseignement et **(ii)**une composante complémentaire (*minor*) en traduction Français-Portugais-Français (25% du poids = 60 crédits), qui complète le programme de formation. Certes, l'orientation du cursus prévoit une composante complémentaire en traduction, mais dans le pôle universitaire de Quelimane, la composante traduction n'est pas inscrite dans les composantes complémentaires de formation en raison de manque de professeurs formés en traduction. En effet, à Quelimane, les candidats font une composante mineure (*minor*) en enseignement de Portugais et à Beira, ils font trois composantes mineures (traduction, enseignement de Portugais et enseignement d'Anglais). Ainsi, les candidats issus de cette formation peuvent intervenir dans deux disciplines au niveau de l'école secondaire : le français langue étrangère et le portugais/anglais.

Pour l'accès au cursus de français, le candidat doit être en possession d'un diplôme de la filière des lettres de 12^{ème} classe ou 11^{ème} classe de l'ancien système (Lei n° 27/2009 de 29 de Setembro)⁹⁵. Aussi, le plan curriculaire du cursus préconise que le candidat doit posséder une bonne connaissance orale et écrite de la langue portugaise et avoir une maîtrise suffisante de la langue française (200h d'apprentissage au minimum). Toutefois, dans le processus de candidature pour l'admission des candidats, l'université ne prévoit aucun dispositif permettant de cueillir une information suffisante sur les réelles compétences langagières des candidats au niveau scriptural et oral. D'ailleurs, comme nous l'avons précisé dans le chapitre précédent, les examens d'entrée sont constitués de questions à choix multiples (QCM). Pour l'admission, les candidats passent deux examens d'entrée : le français et le portugais/anglais. Le choix de la deuxième discipline d'examen est en fonction de la composante complémentaire (*minor*) choisie par le candidat.

Après l'admission des étudiants, le programme ne prévoit aucun test de placement. Ils sont supposés posséder un même bagage linguistique, suffisant pour suivre la formation. De plus, la formation ne prévoit aucun programme de remise à niveau linguistique dans les premières

⁹⁴. Licenciatura em ensino de Francês com Habilitações em tradução (d'après la révision curriculaire de 2014). (www.unilicungo.ac.mz)

⁹⁵. MOÇAMBIQUE, Lei n.º 27/2009, de 29 de Setembro, que estabelece um modelo de Organização e Gestão das Instituições de Ensino Superior .

années, pour couvrir quelques lacunes laissées au lycée, pour ceux qui en auront besoin. Autrement dit, le programme ne tient pas compte de la réalité et du profil réel d'entrée des candidats.

Les classes du cursus de licence en FLE sont d'environ 35 à 40 étudiants pour les années initiales, et d'environ 45 à 50 pour les classes terminales, à cause de redoublement de quelques étudiants en quelques unités d'étude.

2.3.1. Organisation et répartition des matières du cursus

Le curriculum de formation des professeurs de français à l'université Licungo est constitué de trois composantes principales : une *composante de formation générale* (CFG), une *composante de formation éducationnelle* (CFEd) et une *composante de formation spécifique* (CFEs)⁹⁶.

La composante de formation générale est constituée de disciplines qui munissent les futurs professeurs d'une formation en éducation pour une citoyenneté responsable et active, facilitant le développement des attitudes et des valeurs fondamentales pour la convivialité sociale, la connaissance de l'histoire des langues de son curriculum, ainsi que des techniques d'initiation à la recherche scientifique. Font partie de cette composante 5 disciplines : Techniques d'Expression en Langue Portugaise (désormais TELP), Méthode d'Étude et de la Recherche Scientifique (désormais MEIC), Langue Anglaise, Anthropologie Culturelle du Mozambique (désormais ACM) et Thèmes Transversaux (I, II, III et IV), respectivement.

La composante de formation éducationnelle a le but de munir les étudiants (futurs professeurs) de connaissances (savoirs, informations, capacités, compétences et dispositions fondamentales) liées au domaine éducationnel. Cette composante correspond à la spécialité de l'université (la formation des professeurs) et prépare les candidats au métier d'enseignant. C'est dans la composante éducationnelle où figurent les didactiques spécifiques, qui ont pour but de préparer les futurs professeurs en matière d'enseignement des langues et des cultures étrangères et plus spécifiquement en enseignement du FLE. Cette composante est constituée de 13 disciplines curriculaires, entre elles, les Fondements de la Pédagogie, la Didactique Générale, les Pratiques Pédagogiques (Générale et de Français), les Psychologies et les Didactiques spécifiques (Didactique de FLE et de FOS).

La dernière composante curriculaire, celle de formation spécifique, est constituée de disciplines spécialisées sur le domaine scientifique du cursus. C'est la composante qui permet aux étudiants

⁹⁶. UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA – FCLCA (2014), *Plano curricular do curso de Licenciatura em ensino de Francês*. Maputo, p. 11.

de s'approprier les connaissances théoriques et pratiques sur le fonctionnement du langage et des langues. En effet, les futurs professeurs perfectionnent la langue française du point de vue de la grammaire et de la communication. Également, les futurs professeurs acquièrent les fondamentaux en sciences du langage, notamment en phonétique et phonologie, en sociolinguistique, en pragmatique et en analyse du discours.

C'est la composante où figure le grand nombre des disciplines du cursus, soit 19. Parmi les disciplines principales de cet axe, il y a

- ✓ La Langue Française (I, II et III) ;
- ✓ Linguistique Descriptive ;
- ✓ Fonctionnement Linguistique (I et II) ;
- ✓ Pratique de l'écrit ;
- ✓ Pratique de l'Oral ; et
- ✓ Histoire de la Langue Française.

C'est également dans cette composante que nous trouvons les disciplines du domaine linguistique comme : Linguistique Générale et Appliquée ; Sociolinguistique ; Linguistique de l'énonciation et la Psycholinguistique ; la Phonétique (Générale et Corrective), Le Fonctionnement Discursif (I et II). En plus, figurent dans cet axe, la Littérature (Introduction aux Etudes Littéraires et Littérature d'Expression Française) et la discipline d'Orientation de fin du cursus (désormais Travail de Culmination du Cursus)⁹⁷.

Il faut souligner que dans les listes ci-mentionnées ne figurent pas les disciplines de la composante complémentaire (*minor*). A part les unités d'enseignement fréquentées par les étudiants au cours des quatre ans de leur formation, ceux-ci sont censés consacrer un temps de leur formation à la rédaction du travail de conclusion du cursus dont la modalité est au choix des candidats (mémoire et examen de conclusion). La rédaction et présentation des travaux de conclusion du cursus sont régies par un dispositif institutionnel⁹⁸. Soulignons qu'il n'y a aucun dispositif permettant une équivalence du diplôme de licence en enseignement de FLE avec les descriptifs du CECR. Par conséquent, tous les diplômés qui souhaitent poursuivre leurs études en France ou dans d'autres pays francophones (qui exigent une certification de connaissance de la langue française) sont obligés de passer les examens DELF-DALF ou TCF pour avoir un diplôme certifiant leurs connaissances en langue française. Autrement dit, un étudiant diplômé en licence FLE est soumis aux examens de certification du niveau de français dans les mêmes conditions qu'un autre diplômé ayant une formation dans d'autres filières. C'est une situation qui

⁹⁷ . *Ibid.*

⁹⁸ . Normas de Elaboração e Apresentação de Trabalhos Científicos na Unilincungo.

mérite une réflexion conjointe entre les concepteurs des programmes de formation de FLE et le Centre International d'Études Pédagogiques, par l'intermédiaire de l'Ambassade de France au Mozambique. A cet égard, nous sommes d'avis que les universités offrant des filières FLE pourraient prévoir un dispositif officiel de certification des étudiants au bout de leurs formations diplômantes.

2.3.2. Débouchés du diplôme de licence en enseignement de français

Les diplômés du cursus de français peuvent, entre autres, être insérés dans le secteur de l'éducation spécialisée, de la formation de formateurs, de l'enseignement, de la traduction et de la recherche. Spécifiquement, les diplômés peuvent :

- Enseigner au secondaire (public ou privé) ;
- Assurer d'autres activités scolaires (direction de classe, groupe de discipline, supervision pédagogique, gestion scolaire) ;
- Être chargés de l'administration scolaire et pédagogique et travailler dans des institutions liées à la traduction, dans la recherche éducationnelle, dans les instituts de formation et de perfectionnement des professeurs ;
- Intégrer des projets de recherche éducationnelle.

2.3.3. La pratique de l'écrit dans la licence en enseignement de français à l'Unilicungo

L'analyse des plans thématiques des unités d'enseignement pour la licence en enseignement de FLE⁹⁹ permet de repérer quelques éléments décrivant le traitement de l'écrit au cours des quatre années de formation.

À ce propos, dans l'UE – Langue Française II (en 1^{ère} année) le programme reprend quelques contenus du lycée décrits dans le chapitre précédent tels que : l'écrit des textes sur les dates commémoratives, sur la promotion touristique ; la rédaction d'une réaction à un sujet de société ; reformulation et structuration des idées et rédaction d'une lettre formelle.

Toujours en 1^{ère} année, l'UE – Fonctionnement Linguistique II, laquelle aborde spécifiquement la syntaxe de la langue française, offre un ensemble d'outils linguistiques capables d'aider dans la construction de phrases simples et complexes en français. Les principaux contenus de cette UE

⁹⁹. Cf. UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA – FCLCA (2014), *Plano curricular do curso de Licenciatura em ensino de Francês*. Maputo.

sont : l'interrogation ; l'expression de la datation ou de la durée ; la temporalité ; la cause ; le but ; la conséquence ; l'hypothèse ; l'opposition et la condition. Pareillement, l'UE propose deux cours intitulés « Production écrite » où les étudiants s'approprient la structure principale d'un texte (introduction, développement et conclusion).

En 2^{ème} année, l'UE – Pratique Pédagogique de Français I propose deux séminaires de réflexion didactique et théorique, l'un sur la lecture et l'écrit dans le cours de FLE et l'autre sur le « comment enseigner la grammaire en FLE ». Également, dans l'UE – Didactique de FLE II on propose un contenu sur l'évaluation de l'écrit en FLE. Les UE – Fonctionnement Discursif I et Fonctionnement Discursif II abordent les types de texte ; les séquences textuelles ; l'argumentation ; les connecteurs logiques (deux cours) ; les séquences discursives/opérations discursives ; l'utilisation des marqueurs linguistiques : *mais, d'ailleurs, en bien, décidemment, je trouve que, "e"*. A son tour, l'UE–Langue Française III propose des contenus conduisant à l'entrée dans l'écrit complexe : rédaction de textes clairs, fluides et bien structurés sur des sujets complexes ; rédaction de textes descriptifs ou narratifs, clairs, détaillés et bien construits et résumé de textes longs et difficiles ; rédaction d'une synthèse, d'un rapport, etc.

Finalement, en 3^{ème} année, l'UE-Pratique de l'Écrit fait une brève introduction théorique de la linguistique textuelle et de quelques démarches rédactionnelles : les théories sur la linguistique textuelle ; la connexion/cohésion (deux cours, soit 3h20) ; plans de textes et séquences ; l'argumentation ; l'exposition ; la réflexion et la citation.

Il faut remarquer que l'UE – Travail de Conclusion du Coursus suivie en 4^{ème} année (2^{ème} semestre) ne fait qu'une simple approche sur les aspects normatifs liés à la préparation et présentation des travaux de fin de cursus (Mémoire et Travail de Conclusion du Coursus). Outre, cette discipline donne une démarche globale d'élaboration du mémoire, planification du travail, les relations avec le superviseur, la recherche documentaire (les normes bibliographiques). Elle n'a aucune partie dédiée à l'écrit universitaire.

Tout compte fait, le programme de licence en enseignement de FLE ne prévoit pas de disciplines spécifiquement liées aux écrits universitaires ou académiques. L'écrit est traité d'une manière cloisonnée, en abordant quelques notions sur les types de texte, mais sans contextualisation précise dans des tâches globales.

Voici *grosso modo* le descriptif du cadre contextuel dans lequel s'inscrit notre recherche. Ce bref descriptif a permis de situer notre étude et de décrire la formation des professeurs à l'université Licungo, ce qui conduit à entrer aisément dans la partie consacrée à la problématisation de la thèse. Outre, cette partie a permis d'appréhender les aspects contextuels dont la maîtrise est nécessaire pour aborder le problème des écrits universitaires dans la formation des professeurs de

FLE au Mozambique. En effet, les données de cette partie mettent en évidence certaines lacunes vécues dans l'enseignement du FLE à l'université Licungo. Ainsi, après avoir esquissé le cadre contextuel dans lequel s'inscrit notre travail de recherche, nous passons, dans ce qui suit, à la clef de voûte de la recherche, c'est-à-dire, à l'angle d'attaque de notre sujet de thèse, la problématisation.

2.4. Problématisation et construction de l'objet de recherche

2.4.1. En guise d'introduction

La parution de l'approche communicative (articulée à la compétence de communication de HYMES et aux actes de parole d'AUSTIN) dans les années 1980 et l'avènement de la perspective actionnelle (tenue comme prolongement de l'approche communicative) au début des années 2000, respectivement, ont permis d'envisager une nouvelle perspective didactique dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes. La nouvelle perspective concerne la conception de la langue comme un outil de communication qui permet aux individus d'échanger et de transmettre leurs idées par la voie orale et écrite. Les approches communicatives et la perspective actionnelle ont donc donné un nouveau sens à la communication. En effet, la communication ne se limite pas uniquement à l'oral, mais également à l'écrit.

Dans cette visée, utiliser la langue implique mobiliser un ensemble de compétences langagières adaptées aux objectifs visés par l'utilisateur, au type de discours, au destinataire et au contexte de communication, c'est-à-dire la compétence à communiquer langagièrement.

C'est évidemment dans cette conception qu'à tous les niveaux de scolarisation, l'enseignement d'une langue vivante est censé placer l'aspect communicatif au premier plan, c'est-à-dire au centre des objectifs d'apprentissage.

La compétence de communication langagière telle que préconisée par l'approche communicative et par la perspective actionnelle, recouvre quatre composantes essentielles à savoir : la compréhension ou réception orale (**CO**), la production ou expression orale (**EO**), la compréhension ou réception écrite (**CE**) et la production ou expression écrite (**EE**). La composition de la compétence langagière envisagée par l'approche communicative et la perspective actionnelle suppose, bien évidemment, que la réussite dans l'apprentissage d'une langue impliquerait s'approprier et être en mesure de satisfaire les quatre composantes de la compétence langagière ci-mentionnées.

Ainsi, l'apprentissage d'une langue vivante est censé, entre autres, permettre à l'apprenant de développer une compétence communicative dans les quatre principales habiletés langagières qui lui permettront de s'en sortir dans divers contextes de communication langagière.

Parmi les quatre composantes de la compétence de communication langagière, l'écrit est au centre des réflexions didactiques dans les dernières années, en raison de son rôle crucial dans la vie des individus, en divers contextes du quotidien. En effet, comme l'affirme CHARTRAND (2013a)¹⁰⁰ [...] « *Le langage, particulièrement l'écrit, est étroitement lié au développement des habiletés intellectuelles de haut niveau, à l'appropriation des savoirs, à l'enracinement dans la culture et à l'épanouissement personnel et social.* »

D'ailleurs, l'écrit joue un rôle très important dans la réussite scolaire ou académique et il figure dans la liste des éléments essentiels pris en compte pour évaluer la qualité éducationnelle d'un pays. Autrement dit, la maîtrise de l'écrit (lecture et écriture) dans une société lettrée est en effet un facteur déterminant de la réussite scolaire, du primaire à l'université (Christine BLASER & Pascale ERPELDING-DUPUIS, 2011).

Dans la même perspective, Veda ASLIM-YETIS¹⁰¹ écrit que :

« Dans le domaine des langues étrangères, essentiellement depuis l'émergence de l'approche communicative, la production écrite se présente, au même statut que le savoir-écrire en langue maternelle, comme une activité de construction de sens et vise à l'acquisition chez les apprenants de la capacité à produire divers types de textes répondants à des intentions de communication : ils écrivent pour être lus ».

Dans le contexte universitaire, l'écrit joue un rôle indispensable dans la réussite des étudiants en toutes les filières disciplinaires. En effet, les étudiants universitaires font recours à l'écrit dans la réalisation de tâches diversifiées et dans la construction graduelle des savoirs académiques, au cours de leur formation. D'ailleurs, l'écrit est un atout pour l'avenir professionnel des étudiants.

Christine BLASER & Pascale ERPELDING-DUPUIS¹⁰² affirment par exemple que, « *l'une des premières conditions de réussite des études universitaires réside dans la capacité des étudiants à s'approprier et à construire des savoirs, ce qui passe nécessairement par la compréhension et la production des écrits de chacun de leurs cours* ».

Malgré une gamme infinie des bénéfices de l'écrit, soit dans le contexte scolaire et universitaire, soit dans la vie quotidienne et/ou professionnelle, il est commun de constater que dans la plupart de contextes d'apprentissage des langues étrangères, celui-ci constitue un grand obstacle chez les apprenants.

¹⁰⁰. Apud Suzanne-G CHARTRAND & Marie-André LORD (2013), *L'enseignement de la grammaire et de l'écriture au secondaire québécois : principaux résultats d'une recherche descriptive*. Revue Suisse des Sciences de l'éducation, 35(3), 515-539, ISSN. 1424-3946, Academic Press Fribourg, p. 516.

¹⁰¹. Veda ASLIM-YETIS (2008) *Enseignement -Apprentissage de l'expression écrite en FLE, environnement numérique de travail et internet : le cas de l'université Anadolu en Turquie*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Lyon 2, p. 27.

¹⁰². Christine BLASER & Pascale ERPELDING-DUPUIS (2011), « *Cours d'appropriation des écrits universitaires : De l'analyse des besoins à la mise en œuvre* », p. 2.

Évidemment, la production écrite figure souvent dans la liste des difficultés les plus éprouvées par les apprenants ou étudiants des langues étrangères, tel est le cas du FLE/FLS. Dans des contextes de formation diversifiées, par exemple, ce sont les enseignants-formateurs qui se plaignent de témoigner des difficultés auprès de leurs apprenants pour ce qui est la production des écrits auxquels ils sont confrontés pendant leur formation. Les difficultés d'écriture se manifestent à plusieurs niveaux à savoir : qualité de la langue (lexique, orthographe, syntaxe, phraséologie, etc.) ; organisation textuelle ; pertinence des contenus ; précision des contenus ; présentation générale, entre autres. Le blocage en production écrite dans l'apprentissage de langues s'avère une grande inquiétude dans la réalité actuelle de monde globalisé par l'usage presque impératif du numérique, où on communique plus par l'écrit, soit dans la vie scolaire ou académique, dans le contexte professionnel aussi bien qu'en contexte communautaire. D'ailleurs, l'écrit traverse presque toutes les filières disciplinaires au niveau éducationnel.

Pour cette recherche, nous envisageons analyser la production écrite en FLE dans le contexte universitaire. Le choix du domaine de la compétence scripturale (surtout des écrits universitaires) pour notre recherche, vise essentiellement à répondre à un déficit remarqué dans notre contexte d'intervention professionnelle en formation initiale des professeurs de FLE pour ce qui est, surtout, la compétence rédactionnelle de la part des étudiants.

Grosso modo, nous aimerions, avec cette réflexion, identifier le point commun des difficultés des étudiants de FLE à l'Université Licungo en matière scripturale et envisager, modestement, quelques pistes de réflexion en vue de mener les étudiants au développement d'une compétence scripturale acceptable.

2.4.2. Problématique et objet de recherche

L'intégration des étudiants dans l'enseignement supérieur est une phase du parcours universitaire caractérisée par plusieurs enjeux pour les jeunes universitaires primo-inscrits. Les jeunes étudiants ont affaire à plusieurs défis imposés par le nouveau cycle scolaire d'apprentissage ou de formation.

En effet, l'entrée dans les études supérieures suppose, auprès des étudiants entrants, l'accès à des nouvelles formes de communication, orales et écrites, auxquelles ils n'étaient jusque-là pas, ou peu, confrontés, affirme Caroline DESCHEPPER¹⁰³.

¹⁰³. Caroline DESCHEPPER (2010) *Acculturation aux discours universitaires. Poser les variables de l'intervention didactique*. In C. Blaser et M.-C. Pollet (dir.), *L'appropriation des écrits universitaires* (p. 93-126). Namur : Presses universitaires de Namur, p. 93.

Dès l'entrée à l'université, les étudiants primo-inscrits sont exposés à un nouveau mode scolaire d'apprentissage caractérisé par plusieurs enjeux : suivre un cours, prendre des notes, élaborer des fiches de lecture, faire des synthèses, s'initier à la recherche, présenter des résultats de recherche théorique et/ou pratique (par écrit et oralement), entre autres. Les étudiants acquièrent des nouveaux usages et fonctions de l'écrit dans leurs relations avec le savoir universitaire et l'activité scientifique et académique. D'après Catherine FRIER¹⁰⁴, ces usages consistent non seulement à utiliser la lecture et l'écriture dans de multiples situations (à l'université, par la suite, dans des situations de travail), mais aussi à penser et à agir à travers l'écrit. À cet égard, considère Élisabeth BAUTIER (2009, p. 87)¹⁰⁵, la rencontre avec l'ensemble de ces pratiques langagières propres à l'écrit universitaire constitue pour les primo-étudiants « *quelque chose de violent* ». Les étudiants entrent donc dans les dites littéracies universitaires.

Rappelons également que les étudiants doivent aussi faire face aux exigences méthodologiques qui caractérisent le travail universitaire.

Pour beaucoup d'étudiants, la confrontation aux discours universitaires impose une inversion dans l'ordre de leurs représentations qui peut être d'avantage apparentée à une rupture qu'à un enrichissement de type cumulatif de ce rapport à l'écrit. (Caroline DESCHEPPER, *Op. cit.*, p. 108).

Les étudiants sont censés s'approprier un certain nombre de compétences langagières adaptées aux exigences universitaires. La langue devient un instrument à multiples fonctions : moyen d'accès et de construction des savoirs (transmission, réception et construction des savoirs).

L'ensemble des nouvelles manières d'être et de faire de la culture l'universitaire entraîne un certain nombre de difficultés au sein des étudiants primo-inscrits. Les difficultés peuvent persister, selon les circonstances, jusqu'au bout de la formation.

Les difficultés peuvent être liées à plusieurs formalités imposées par la vie académique dans son ensemble. Elles peuvent être associées à la fois à l'appropriation des savoirs disciplinaires et au développement de compétences "littéraciques" (Catherine FRIER, 2005).

Le domaine des littéracies universitaires (compétence scripturale) figure dans la liste des difficultés les plus relatées par plusieurs intervenants du contexte universitaire.

En effet, les étudiants primo-inscrits à l'université sont confrontés à plusieurs tâches dans lesquelles ils doivent faire appel à leurs compétences langagières supposées acquises

¹⁰⁴. Catherine FRIER (2015) *Les défis de l'enseignement supérieur et l'état des recherches sur les littéracies universitaires*. In : Françoise BOCH et Catherine FRIER (Coord.) *Écrire dans l'enseignement supérieur : Des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. Grenoble : ELLUG, p. 35.

¹⁰⁵. *Apud* Catherine FRIER (*Ibid.*).

préalablement dans les classes précédentes ou au cours de leur formation à l'université. Il s'agit de compétences langagières adaptées aux exigences universitaires. Les étudiants doivent donc passer des littéracies scolaires à des littéracies universitaires, qui exigent une certaine autonomie créative et une responsabilité de la part des scripteurs. L'une des activités à laquelle ils doivent faire face c'est la rédaction de plusieurs travaux proposés au cours de leur formation universitaire. C'est justement dans ces circonstances que les étudiants éprouvent un certain nombre de blocages en matière scripturale.

Notre contexte d'intervention professionnelle (la formation des professeurs de FLE) à l'université Licungo, est un exemple illustratif pour ce qui concerne les difficultés des étudiants en matière rédactionnelle.

En effet, notre contexte d'intervention professionnelle permet d'être exposé à plusieurs circonstances où l'utilisation de l'écrit est incontournable. En tant qu'enseignant-formateur, nous intervenons dans l'enseignement de nombreuses unités d'étude (entre elles, le Fonctionnement Discursif I et II, la Linguistique de l'énonciation et la Psycholinguistique). Également, nous participons dans l'encadrement de mémoires de fin d'études, dans la relecture et évaluation des mémoires de recherche et rapports de stage, dans les jurys de soutenance de mémoires et d'examens de conclusion d'études, des jurys des journées scientifiques estudiantines, des concours de francophonie (sur l'écriture), et dans le suivi des stages pédagogiques, entre autres.

C'est justement le suivi continu de la formation de nos étudiants qui a permis de constater, de manière récurrente, à travers une observation qualitative de quelques d'extraits authentiques issus des rédactions des étudiants, qu'un nombre considérable d'étudiants était moins doué à l'écrit et dans la structuration de textes. Autrement dit, quelques étudiants restaient incapables de rédiger ce qu'on pourrait considérer "un tout", un ensemble unifié. Les étudiants rencontrent des problèmes dans la production de textes bien structurés et cohérents. De plus, nos collègues-formateurs, qui interviennent dans les mêmes formations, se plaignent souvent de l'insignifiante qualité des écrits que les étudiants proposent et de leur manque de motivation en écriture.

Dans ce qui suit, nous exposons quelques éléments extraits de copies d'étudiants. Il s'agit de quelques aspects révélateurs des difficultés des étudiants lors des tâches rédactionnelles.

2.4.2.1. Quelques manifestations concrètes du problème

Comme nous l'avons précisé dans la partie précédente, la nature de notre travail nous permet d'être exposé à diverses situations rédactionnelles des étudiants. Au cours des dernières années et

à travers une observation qualitative continue, nous avons pu recenser des difficultés des étudiants en matière scripturale.

A titre illustratif, dans une tâche d'écriture proposée dans l'UE -Fonctionnement Discursif I, aux étudiants du cursus de licence en FLE, 2^{ème} année (2019), dont le sujet était lié à l'organisation de la logique argumentative, nous avons demandé aux étudiants d'élaborer un texte cohésif et cohérent, partant de la consigne suivante :

« Certains spécialistes en Politiques Linguistiques (PL) soutiennent l'introduction effective des langues mozambicaines dans les curricula scolaires en parallèle avec portugais et d'autres langues scolairement apprises. C'est-à-dire ils soutiennent une parité en matière d'enseignement des langues dans le système scolaire. »

La tâche en question précisait que les étudiants devaient, dans un raisonnement argumentatif et logique de 200 à 250 mots, élaborer un texte prenant un positionnement face à l'affirmation ci-dessus. La consigne précisait, également, que le scripteur devrait élaborer un texte cohérent et devrait utiliser un langage approprié au genre textuel en question.

Un examen non exhaustif des 49 corpus d'étudiants qui ont répondu à la tâche, a permis de ressortir quelques aspects qui caractérisent la compétence rédactionnelle des étudiants en FLE.

De l'analyse en question, nous avons constaté qu'en général les étudiants ont respecté la taille requise pour le texte, soit 17 étudiants (200 – 250 mots) et 19 étudiants (250 – 300 mots). Un nombre inférieur à la moitié (soit 14 étudiants) a été au-delà de la taille sollicitée, ce qui est moins inquiétant. Pourtant, l'analyse du contenu des copies a permis de constater que les étudiants manifestent des difficultés en matière scripturale. La plupart des copies analysés présentaient, entre autres, les caractéristiques suivantes :

- Textes incomplets (sans respecter la structure principale d'une argumentation : *assertion de départ, assertion de passage et assertion d'arrivée*) ;
- Nombreux problèmes de cohésion textuelle (mauvaise connexion entre les idées, mauvais choix des connecteurs pour relier les idées du texte) ;
- Problèmes de cohérence textuelle (contradiction entre les principales parties du texte) ;
- Prédominance de structures phraséologiques caractéristiques de l'oralité ;
- Juxtaposition de phrases sans connexions nécessaires à la progression textuelle ;
- Structures caractéristiques du portugais dans les phrases (interférence linguistique) ;
- Manque d'arguments appropriés au positionnement du scripteur ;
- *Code mixing* (insertion de mots d'autres langues dans le discours) ;
- Collage d'informations d'autrui sans aucune référence à la source (plagiat) ;
- Mauvaise utilisation des pronoms relatifs ;

- Mauvaise écriture de quelques mots (influence de l'homophonie) ;
- Utilisation alternée des pronoms « Je » et « Nous » dans un même texte ;
- Mauvais choix des verbes et des lexiques, générant une confusion sémantique ;
- Confusion dans l'utilisation de quelques prépositions ;
- Problèmes d'accord (genre et nombre) ;
- Confusion d'utilisation de quelques pronoms reflexes ;
- Utilisation inappropriée des signes de ponctuation et des accents ;
- Mauvaise utilisation des pronoms compléments d'objet direct (COD) et pronoms compléments d'objet indirect (COI) ;
- Mauvaise conjugaison des verbes et problèmes d'orthographe, etc.

L'ensemble des difficultés manifestées par les étudiants dans cette activité sont comparables aux situations qu'on observe fréquemment dans d'autres tâches rédactionnelles (les rapports de stage, les mémoires de fin de cursus, les essais de travaux de fin d'études, etc.) effectuées par les étudiants durant et à la fin de leur formation. Dans la globalité, les textes ne répondent pas aux attentes. Les étudiants présentent des difficultés d'ordre scripturale et méthodologique. D'ailleurs, les données extraites de cette tâche confirment les préoccupations d'autres collègues enseignants universitaires mozambicains en ce qui concerne l'habileté scripturale des étudiants dans les dernières années qui suivent la réforme de l'évaluation scolaire. En effet, depuis la dernière réforme éducationnelle qui impose de pratiquer d'évaluations de type questions à choix multiple au lycée général, on assiste à une baisse de la qualité au niveau des littéracies scolaires et universitaires.

Les données ressorties de la tâche ont permis d'apporter quelques éléments de dysfonctionnement rédactionnel qui précisent l'objet d'étude de notre thèse et clarifient notre problématique. C'est que les étudiants présentent des textes lacunaires en matière de cohésion et cohérence. La difficulté la plus frappante et dominante manifestée par les étudiants et qui a attiré notre attention est la cohésion textuelle.

En effet, les écrits de étudiants présentent des maladresses liées à la maîtrise des éléments grammaticaux et lexicaux qui permettent d'établir une connexion harmonieuse entre les constituants du texte. Ils n'arrivent pas à enchaîner convenablement deux ou plusieurs propositions afin de présenter leur point de vue ou une idée personnelle.

Ils témoignent d'une difficulté de mise en texte ou d'aller au-delà de la phrase, dans une perspective communicationnelle. Somme toute, ils ont du mal à produire des textes cohésifs et cohérents.

Il va sans dire qu'une étude abordant la production écrite, notamment la cohésion textuelle, au sein des étudiants en formation initiale des professeurs de français, s'avère nécessaire.

C'est dans cette perspective que l'entrée choisie pour rendre compte des difficultés des étudiants dans notre recherche, relève de la problématique de cohésion textuelle. Autrement dit, la compétence scripturale dans une perspective de cohésion textuelle.

2.4.2.2. Questions de recherche

Les difficultés manifestées par nos étudiants en matière scripturale nous incitent à formuler les questions suivantes :

Quelle est la place accordée à la production écrite dans l'enseignement du FLE au Mozambique ?

Quelles sont les difficultés langagières déclarées et décrites par des étudiants de FLE en production et organisation textuelle ?

Quelles raisons pourraient pousser les étudiants à produire des textes lacunaires manquant de cohésion ?

Quelles approches didactiques pourraient aider à remédier les problèmes de cohésion textuelle chez les étudiants en FLE ?

2.4.3. Hypothèses de la Recherche

Nous venons de souligner que les étudiants éprouvent des difficultés en matière scripturale, au cours de leur formation universitaire. Il se peut que les difficultés manifestées par les étudiants trouvent leur source dans plusieurs facteurs.

De *prime abord*, nous supposons que l'acquisition de la compétence scripturale peut être mieux développée par une corrélation entre la compréhension écrite et la production écrite. En effet, la lecture permet d'améliorer la compétence linguistique, de se familiariser avec les différents types d'écrits et de s'appropriier les particularités morphosyntaxiques de la langue cible.

Deuxièmement, nous supposons que les programmations des disciplines pour l'enseignement/apprentissage de la langue devraient équilibrer les places attribuées aux activités langagières, pour permettre aux apprenants de développer toutes les compétences langagières préconisées.

Troisièmement, l'intégration de matières curriculaires centrés spécifiquement sur la production textuelle (apports de la linguistique textuelle) pourrait renforcer le développement des compétences scripturales car on apprend à écrire en écrivant ; Outre, la proposition d'une grammaire textuelle dans le curriculum de formation d'enseignants de FLE, abordant les

questions de la mise en texte, aiderait les étudiants à construire progressivement une compétence scripturale logique. En effet, dans les modules curriculaires en question, on pourrait proposer des supports écrits diversifiés pour analyser, en vue de sensibiliser les étudiants sur les démarches de la structuration textuelle, surtout les phénomènes de cohésion et cohérence. Cette approche pourrait permettre aux étudiants de faire le repérage des éléments grammaticaux et lexicaux nécessaires à la connexion d'idées dans un texte (connecteurs). Comme l'affirme Suzanne-G. CHARTRAND (2008), la grammaire devrait soutenir le développement des capacités langagières (écrites) des scripteurs novices ;

Dernièrement, une préparation préalable au sujet de traitement textuel au lycée serait un atout pour l'affiliation réussie des étudiants aux littéracies universitaires.

2.4.4. Objectifs de la Recherche

Tout en prenant comme fil conducteur les questions précédemment posées, notre recherche vise entre autres :

- Identifier et examiner des pratiques d'enseignement de l'écrit d'enseignants de FLE du secondaire ;
- Examiner les représentations des étudiants au sujet de la production textuelle à l'université ;
- Connaître les difficultés communes que rencontrent les étudiants universitaires pendant leurs activités rédactionnelles ;
- Identifier l'origine des difficultés des étudiants en matière de cohésion textuelle ;
- Proposer une contribution pour l'amélioration de la performance des étudiants en production écrite.

2.4.5. Démarche Méthodologique

Afin d'atteindre les objectifs de la recherche dans cette thèse, une démarche méthodologique mixte est prévue (quantitative et qualitative). Ainsi, à part la revue littéraire, nous aurons également besoin d'un ensemble d'éléments qui constitueront l'objet d'analyse pour mieux cerner notre problématique principale, la compétence scripturale en FLE des étudiants universitaires. Dans cette perspective, il faudra tout d'abord, au moyen des enquêtes par questionnaire, explorer les représentations et les pratiques de différents acteurs (enseignants et étudiants) impliqués dans l'enseignement-apprentissage de FLE au Mozambique. La deuxième démarche prévue est celle

d'analyse d'un corpus constitué par des copies d'étudiants pour bien cibler leurs difficultés ainsi qu'identifier l'origine de celles-ci. Passons par la suite à la présentation détaillée des procédures méthodologiques ci-proposées.

2.4.5.1. L'enquête auprès d'un échantillon d'enseignants et d'étudiants de FLE

Dans la première étape de la partie méthodologique, nous mènerons une collecte de données à l'aide de deux questionnaires, l'un adressé aux enseignants de FLE au secondaire et l'autre aux étudiants inscrits dans le cursus de licence en FLE à l'université Licungo¹⁰⁶.

Chez les professeurs, l'enquête cherche à cueillir une information sur leurs gestes professionnelles, leurs actions enseignantes et leur regard par rapport à la production écrite en contexte scolaire.

En effet, les représentations des enseignants sur un objet d'apprentissage peuvent contribuer dans leurs pratiques pédagogiques.

D'ailleurs, l'information récoltée auprès des professeurs du secondaire permettra de mieux connaître le profil scriptural des étudiants en français avant leur inscription à l'université. Également, l'information permettra de connaître l'accompagnement pédagogique des enseignants dans l'appropriation des modes d'écriture.

Chez les étudiants en formation FLE, l'enquête vise, essentiellement, à cueillir leurs représentations, leurs préoccupations et difficultés par rapport aux écrits auxquels ils sont confrontés au cours de la formation universitaire. C'est-à-dire l'enquête permettra de cueillir les opinions des étudiants sur la façon dont ils conçoivent les écrits universitaires en langue française. Leurs représentations peuvent contribuer dans leurs pratiques ainsi que dans leur investissement dans la production écrite. De plus, la représentation des étudiants face à l'écrit pourra être responsable de leurs liens affectifs avec la pratique scripturale et par conséquent, le lien affectif peut contribuer dans leur réussite ou échec dans ce domaine.

Le choix de mener une enquête au sein d'étudiants de FLE c'est parce que le constat qui a engendré la problématique de cette recherche a été auprès d'étudiants de cette filière.

L'ensemble d'informations cueillies auprès des enseignants de FLE au secondaire et des étudiants de FLE à l'Université Licungo permettra d'avoir une idée sur le portrait des étudiants en matière de production écrite et d'apporter d'éléments de soutien à notre problématique recherche.

¹⁰⁶. Etudiants des deux pôles universitaires qui constituent l'institution (Quelimane et Beira).

D'ailleurs, les impressions, les besoins, les difficultés et les suggestions des étudiants, permettront de confirmer ou d'infirmer les hypothèses et de nous conforter dans la pertinence de notre sujet de recherche.

2.5.5.2. Analyse du corpus d'étudiants

Dans le but de connaître et décrire les pratiques scripturales des étudiants de FLE et d'apporter d'autres informations pour répondre à nos questions de départ, nous allons analyser un corpus constitué par des textes rédigés par quelques étudiants en formation FLE à Université Licungo. Comme l'affirme GANGER(2004)¹⁰⁷ les corpus d'apprenants (parfois appelés « corpus d'interlangue »), sont des recueils des productions orales ou écrites d'apprenants de langue seconde ou étrangère (L2). Ces ensembles sont notamment utilisés dans le cadre de recherches qui explorent certains aspects de l'acquisition de la L2, précise encore GANGER.

Chez Mand CIEKANSK (2014), les corpus sont porteurs de différentes transformations qui contribuent à modifier la conception de la langue-cible et la conception des ressources pour l'apprentissage des langues.

Pour notre recherche, nous allons analyser des extraits (introductions et conclusions) de quelques travaux d'initiation à la recherche scientifique en français langue étrangère. C'est-à-dire les mémoires de recherche en vue de fin d'études et les travaux de conclusion d'études¹⁰⁸. Il s'agit notamment de productions sollicitées aux étudiants et dont les consignes exigent quelques paramètres de structuration textuelle.

L'analyse des corpus écrits d'étudiants permettra d'avoir accès au vrai portrait des étudiants en matière de production écrite et organisation textuelle. En d'autres termes, l'analyse des productions écrites des étudiants permettra d'identifier et de décrire les problèmes de cohésion textuelle observables et qui affectent la cohérence discursive.

D'ailleurs, nous croyons que les corpus nous fourniront des traces observables et représentatives des difficultés d'appropriation de l'écrit par les étudiants.

Également, les productions des étudiants permettront de mieux saisir les lieux de réussite et d'échec observables dans les productions écrites, qui sont à interpréter dans ce travail.

La compréhension des difficultés précises des étudiants en matière de production textuelle permettra d'apporter des réponses mieux adaptées à la réalité de nos étudiants.

¹⁰⁷ *Apud* Sylvie De COCK & Henry TYNE (2014).

¹⁰⁸. Désormais *Trabalho de Conclusão do Curso*.

2.5.6. L'échantillon de l'étude

Comme nous l'avons précisé antérieurement, cette étude concerne les étudiants en formation initiale à l'université Licungo (Quelimane & Beira). Le choix des deux pôles universitaires pour notre étude se justifie par deux raisons principales : d'abord, l'Université Licungo–Quelimane, est le lieu de notre intervention professionnelle. C'est l'endroit où nous avons constaté le problème qui nous a poussé à l'élaboration de cette réflexion. Ensuite, l'Université Licungo-Beira, parce qu'on a aussi le cursus de licence FLE. S'agissant de deux villes situées dans des régions voisines (centre du Mozambique) et ayant le même plan de formation, nous croyons pouvoir trouver d'éléments qui nous permettront de généraliser les résultats de notre étude. Pour les professeurs du secondaire, nous allons enquêter seuls ceux de la province de Zambézia.

En ce qui concerne l'échantillon de notre étude, nous espérons enquêter environ 100 étudiants et 20 enseignants. Pour ce qui est le corpus écrit, nous analyserons 10 copies, dont 5 extraits d'introductions et 5 extraits de conclusions.

2.6. Pertinence et contribution de la recherche

Tout d'abord, il faut préciser que cette recherche s'inscrit dans une perspective de recherche-action. Elle part d'un constat de dysfonctionnement dans un contexte professionnel précis et elle vise apporter des suggestions pour le changement des pratiques professionnelles.

Ensuite, la réflexion concerne un sujet d'actualité qui préoccupe toute la communauté éducationnelle ainsi qu'universitaire du Mozambique. D'ailleurs, il y a peu d'études menées au Mozambique faisant un état des pratiques scripturales en FLE dans une perspective de l'enseignement supérieur. Il en va de même pour la cohésion textuelle des écrits universitaires en FLE.

En effet, au cours de la dernière décennie, de nombreuses réflexions, sinon quelques études, portant sur l'enseignement-apprentissage de l'écrit ont contribué à de nombreuses reformes du curriculum éducationnel mozambicain. Ces études et réflexions, qui ont également permis de mettre en place quelques projets de remise à niveau scripturale se sont attachées particulièrement à l'enseignement primaire et concernaient essentiellement la langue portugaise.

Ainsi, nous supposons que notre recherche sur la production écrite, plus précisément sur la cohésion textuelle des écrits d'étudiants universitaires en FLE, pourra apporter une contribution dans les perspectives suivantes :

a. La perspective sociale

Du point de vue sociale, la recherche sera une réponse à un questionnement, non seulement personnel, mais aussi collectif au sein des professionnels de l'éducation du pays, plus particulièrement de l'enseignement supérieur, pour ce qui est la compétence scripturale des étudiants dans les dernières années. Également, la recherche pourra apporter une réponse à la demande sociale d'augmenter le niveau de littéracie des étudiants, pour assurer la réussite académique et professionnelle.

b. La perspective scientifique

Dans le volet scientifique, la recherche va contribuer à travers la production des connaissances à propos de la production écrite dans l'enseignement supérieur, contribuant de cette façon, à l'avancement du domaine de l'écrit universitaire dans l'enseignement des langues.

En effet, ce travail pourra combler cette lacune épistémologique, faisant ressortir quelques pistes de réflexion sur la didactique de la production des textes écrits, non seulement dans le contexte universitaire, mais aussi dans d'autres sous-systèmes d'enseignement. Outre, la recherche permettra d'orienter les praticiens, les chercheurs et les décideurs, sur la place de l'écrit dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues.

c. La perspective didactique

Dans la visée didactique, l'étude pourra constituer une base de données pour l'élaboration de stratégies d'action pédagogique et didactique visant l'amélioration de l'enseignement/apprentissage du FLE au Mozambique (analysant des pratiques de terrain pour chercher des pistes). Aussi, la thèse constitue un espace de réflexion sur les démarches didactiques des écrits universitaires et d'interrogation sur les formations à mettre en place pour munir les enseignants d'outils nécessaires à leurs pratiques pédagogiques en matière d'enseignement de l'écrit.

Cette recherche nous permettra, pareillement, de trouver des pistes facilitateurs pour l'atteinte de la cohésion textuelle par les étudiants en formation FLE.

DEUXIÈME PARTIE

CADRE THÉORIQUE :

De la place de l'écrit dans les méthodologies d'enseignement, des littéracies universitaires à la notion de cohésion textuelle

Chapitre III

3. La place de l'écrit dans les méthodologies d'enseignement des langues

Après avoir avancé les éléments contextuels de notre recherche et la problématisation de l'objet de recherche, nous passons à une nouvelle étape de notre parcours, c'est-à-dire l'approche qui permettra de mettre en exergue quelques éléments théoriques qui caractérisent le sujet de recherche de cette thèse.

Dans cette perspective, pour ce chapitre nous allons faire un survol sur les différentes méthodologies qui caractérisent le parcours historique de l'enseignement-apprentissage des langues vivantes. Loin de vouloir faire une présentation exhaustive des méthodologies d'enseignement des langues, ce que n'est pas le but de ce travail, il s'agit d'une description de type diachronique qui nous permettra, d'un côté, de saisir les principes didactiques de chaque méthodologie. D'autre côté, cette approche permettra d'identifier l'importance accordée à l'écrit dans chaque méthodologie d'enseignement. D'ailleurs, cette petite description permettra de bien situer notre contexte historique de recherche, pour bien cibler l'objet de notre réflexion.

3.1. Les méthodologies d'enseignement-apprentissage des langues et l'écrit : de la méthodologie traditionnelle aux approches modernes

L'enseignement/apprentissage des langues a connu un parcours évolutif au fil de l'histoire. Les transformations vécues visaient, entre autres, adapter les démarches didactiques et pédagogiques à l'évolution et à la dynamique des sociétés. Autrement dit, l'évolution avait le but de répondre aux objectifs et aux besoins d'apprentissage de chaque période de l'histoire.

La caractéristique principale de l'évolution de l'enseignement-apprentissage des langues vivantes est la succession d'un ensemble d'approches méthodologiques les unes après les autres. En effet, pour adapter l'enseignement des langues aux exigences de chaque époque, plusieurs options méthodologiques se sont croisées dans le secteur éducationnel.

Comme l'écrit Christian PUREN¹⁰⁹ :

« [...] toutes les méthodologies se sont constituées par simplification de la problématique didactique globale, et elles ont été de ce fait très lacunaires par rapport aux exigences des situations d'enseignement/apprentissage, lesquelles se caractérisent par leur haut degré de complexité et exigent de ce fait une très grande variété de réponses [...] ».

¹⁰⁹. Christian PUREN (1994) *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes*. Crédif-Didier, Paris, coll° « Essais », pp. 20-21.

A son tour, Sophie Dufossé SOURNIN¹¹⁰ précise que l'histoire des différentes méthodologies utilisées pour l'enseignement des langues rend claire les échecs et succès des diverses méthodes au cours de l'histoire.

D'ailleurs, Gérard VIGNER¹¹¹ écrit que la didactique du FLE a pendant longtemps été friande de débats sur les choix méthodologiques susceptibles d'intervenir dans l'élaboration des outils d'enseignement (méthodes) et dans les théories d'apprentissage sous-jacentes. Le débat fut souvent vif, toujours lié quelque part à la question du choix des techniques de travail à mettre en œuvre en classe.

Ainsi, affirme SEARA (2001), depuis le XIX^{ème} siècle et jusqu'à présent, les différentes méthodologies se sont succédées, les unes en rupture avec la méthodologie précédente, les autres comme une adaptation de celle-ci aux nouveaux besoins de la société.

En effet, la succession de méthodes visait surtout faire évoluer les pratiques pédagogiques au sein des classes d'enseignement/apprentissage des langues vivantes. Au fond, le propos principal des transformations vécues au niveau de l'enseignement/apprentissage des langues était le besoin de communication.

Chaque méthodologie d'enseignement est caractérisée par un ensemble de principes qui vont dès la définition des objectifs d'enseignement, le choix d'options didactiques à mettre en place, la sélection du matériel didactique à utiliser en classe jusqu'à la définition des contenus à enseigner dans chaque niveau d'apprentissage.

Notons que l'évolution méthodologique subie par l'enseignement des langues vivantes a touché également la didactique de la production écrite en langue étrangère et seconde. C'est ainsi que nous remarquerons un traitement différencié de l'écrit dans les différentes méthodologies.

L'état actuel de l'enseignement des langues est donc le résultat d'aboutissement d'un ensemble de transformations que se sont passées au niveau éducationnel et surtout dans le domaine des sciences du langage (didactique, linguistique, psychologie, etc.).

En effet, l'évolution de la didactique des langues est étroitement liée aux évolutions dans les disciplines connexes (sciences de l'éducation, psycholinguistique, sociolinguistique, linguistique, philosophie du langage...) ¹¹².

¹¹⁰. Sophie Dufossé SOURNIN (2007) *Les théories linguistiques, les pratiques pédagogiques et l'acquisition de la détermination nominale en anglais chez les apprenants francophones. Linguistique*. Université de la Réunion, Français, p. 43.

¹¹¹. Gérard VIGNER (2009) *Le français langue seconde – comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*. Coll^o Progression Enseignant, Paris, Hachette – Éducation, p. 192.

¹¹². Christian OLIVIER (2019) *Enseigner pour aider à apprendre. Approches et concepts en didactique des langues, théorie et mise en œuvre*. Paris, CNESCO [<http://www.Cnesco.fr>], p. 4.

Dans la partie qui suit, nous allons, à travers la description du parcours des méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues vivantes, chercher à comprendre la place accordée à l'écrit dans chaque méthodologie. *Grosso modo*, nous allons tenter de situer l'écrit par rapport aux méthodologies d'enseignement des langues. Dans cette perspective, nous commencerons par la première méthodologie historiquement reconnue dans l'enseignement des langues, c'est-à-dire la méthodologie traditionnelle ou méthode grammaire-traduction.

3.1.1. La méthodologie traditionnelle ou méthode grammaire-traduction

La Méthodologie traditionnelle (désormais MT) est la première méthodologie qui marque le début de l'histoire de l'enseignement des langues vivantes. Elle est héritée de l'enseignement des langues anciennes (latin et grec), basée sur la méthode dite de « grammaire/traduction », et en usage général dans l'enseignement secondaire français jusqu'à l'imposition officielle de la méthodologie directe en 1902¹¹³. Autrement dit, c'est la méthodologie du latin qui a modelé la Méthodologie traditionnelle.

Comme l'affirment Jean-Pierre CUQ & Isabelle GRUCA¹¹⁴, l'appellation de « *méthodologie traditionnelle* » recouvre généralement toutes les méthodes qui se sont constituées sur le calque plus ou moins fidèle de l'enseignement des langues anciennes, à savoir le grec et le latin, et qui sont basées sur les méthodes « *grammaire-traduction* » ou « *lecture-traduction* ». Quelquefois, elle englobe d'autres méthodes comme la méthode directe, car la dénomination, par extension, est souvent synonyme de non-audiovisuel.

D'après Claudette CORNAINE & Patricia Mary RAYMOND¹¹⁵, l'approche grammaire-traduction, aussi appelée méthode traditionnelle, est appliquée à l'aide des langues vivantes dès la fin du XVI^e siècle. Après avoir connu un grand succès au XIX^e siècle, elle reste fréquemment utilisée dans les pays de culture européenne et en Amérique du Nord jusque vers les années cinquante.

Dans le contexte français, la méthode traditionnelle a été largement utilisée dans l'enseignement secondaire dans la seconde moitié du XIX^{ème} siècle. (SEARA, *op. cit.*)

En effet, cette méthodologie a perduré pendant plusieurs années et elle a contribué au développement de la pensée méthodologique au niveau de l'enseignement des langues.

¹¹³. Christian PUREN (1988) *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues vivantes*. Paris, Nathan – CLE International, p. 18. Disponible sur www.christianpuren.com (2012).

¹¹⁴ Jean-Pierre CUQ & I. GRUCA (2005) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, PUG-FLE, p. 254.

¹¹⁵. Claudette CORNAINE & Patricia Mary RAYMOND (1999) *La production écrite*. Coll^o Didactiques des Langues Étrangères, dirigée par Robert GALISSON, CLE International, Paris, p. 4.

Jean-Pierre CUQ & Isabelle GRUCA (*Op. cit.*, p. 255) précisent que cette méthodologie est marquée surtout par :

a) L'importance donnée à la grammaire :

La progression est souvent arbitraire puisqu'elle repose sur les parties du discours – l'article, le nom, l'adjectif, le verbe, les compléments du verbe, les adverbes, etc.

Chaque leçon est organisée autour d'un point grammatical : l'exposé de la leçon et l'explication progressive des règles sont suivis d'une batterie d'exercices d'application qui privilégient les exercices de versions ou de thèmes.

Malgré la présence d'exercices de prononciation au début de l'apprentissage mais qui sont en réalité tous orientés vers l'oralisation de l'écrit comme la récitation de textes écrits, puis la lecture à haute voix des textes d'auteurs, c'est l'enseignement de l'écrit qui prédomine et qui s'effectue selon la gradation mot-phrase-texte. Le point grammatical abordé est illustré par une phrase d'auteur et expliqué par les activités de traduction de textes littéraires. La norme à enseigner était donc celle qui était véhiculée par les écrits littéraires qui représentaient le « bon usage » et cette conception ne souffrait pas l'ombre d'une remise en question tant elle était forte et répandue.

Un autre aspect remarquable de la méthode traditionnelle est le recours à la déduction pour enseigner la grammaire (la règle d'abord, puis application à des cas particuliers sous forme de phrases à composer pour illustrer la règle) et au thème comme exercice de traduction, c'est-à-dire passer de la langue maternelle à la langue seconde, écrit Claude GERMAIN¹¹⁶.

La grammaire est enseignée de façon explicite, c'est-à-dire qu'il y a énonciation des règles de grammaire, présentées aux apprenants à l'aide d'un métalangage : par exemple, recours à des mots ou expressions comme « *préposition* », « *concordance des temps* », « *adjectif qualificatif* », etc. (*idem*, p. 105). Une langue est donc, conçue comme un ensemble de règles et d'exceptions observables dans des phrases ou des textes, susceptibles d'être rapprochées à des règles de la langue de départ. (*Idem*, p. 103).

b) Le recours à la traduction :

Qu'elle soit au service de l'apprentissage de la grammaire ou du vocabulaire, la traduction joue un rôle important dans ce dispositif d'enseignement.

¹¹⁶. Claude GERMAIN (1993) *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris, CLE International, p. 101.

Un des buts particuliers est de rendre l'apprenant capable de traduire, autant de la langue cible à la langue de départ que l'inverse. Il s'agit en somme de former des bons traducteurs de la langue écrite littéraire. (GERMAIN, *op. cit.*, p. 102)

c) *L'importance de la littérature comme couronnement de l'apprentissage :*

L'accès à la littérature, généralement sous la forme de morceaux choisis, constitue l'objectif ultime de l'apprentissage d'une langue étrangère dans l'enseignement traditionnel des langues. La littérature est appréhendée comme un corpus unique qui alimente tout l'enseignement de la langue et il est difficile d'établir une distinction entre un apprentissage de la langue par la littérature ou un apprentissage de la littérature par la langue tant ces deux domaines sont intimement liés dans le courant traditionnel. (*Ibid.*)

Claude GERMAIN (*ibid.*) ne manque pas de souligner que l'un des buts fondamentaux de la méthode traditionnelle est de rendre l'apprenant capable de lire les ouvrages littéraires écrits dans la langue cible. Un autre but fondamental est de développer les facultés intellectuelles de l'apprenant : l'apprentissage d'une L2 est vu comme une "discipline mentale" susceptible de développer la mémoire.

Il s'ensuit que les deux habiletés privilégiées sont la lecture (la compréhension de textes littéraires) et l'écriture (par le biais de compositions reliées au thème étudié) et la compréhension orale et l'expression orale sont mises au second plan.

En ce qui concerne la culture étrangère, elle était synonyme de littérature et de beaux-arts, comme la peinture, la musique, la sculpture, etc. La langue littéraire – écrite – est considérée comme supérieure à la langue orale. L'initiation à la culture étrangère se fait au moyen de la traduction de textes littéraires. (*Ibid.*)

Dans cette méthodologie, le rôle de l'enseignant consiste à choisir les textes à faire étudier. Il doit aussi préparer des questions portant sur la compréhension des textes choisis, et des questions permettant de faire des liens entre le contenu du texte et l'expérience personnelle de l'apprenant. Il doit également préparer des exercices (des "exercices à trous", par exemple). (*Idem*, p. 104).

La méthode grammaire-traduction a le mérite de prendre en compte non seulement la forme de la langue, mais également le sens (compréhension du texte, etc.). De plus, elle est appropriée là où la lecture et la compréhension de textes littéraires est le premier but, et où peu de connaissances de la langue orale est nécessaire.

3.1.1.1. L'écrit dans la méthode traditionnelle

Comme nous venons de le voir précédemment, la méthodologie traditionnelle accordait son importance à l'apprentissage de la grammaire et à la traduction de textes littéraires.

En effet, les activités proposées en classe de langue demeurent relativement limitées et consistent principalement en thèmes et en versions. Le thème consiste à traduire en langue étrangère un texte en langue maternelle alors que la version consiste à faire l'inverse (CORNAIRE & RAYMOND, *op. cit.*, p. 4).

La pratique assidue de la langue littéraire (lecture, compréhension de textes et traduction) est le moyen le plus sûr de devenir un bon rédacteur. (*Ibid.*)

Toute l'activité d'apprentissage de l'écriture y est donc centrée sur une série de passages provenant d'auteurs célèbres : Chateaubriand, de Goncourt, Renan, Michelet, etc., entre autres grands noms. (*Ibid.*). Les textes ont été choisis pour leur valeur littéraire et peut-être en raison d'un certain niveau de difficulté. (*Ibid.*, pp. 4-5)

Les exercices d'écriture portent sur des contenus de grammaire à faire acquérir aux apprenants (ordres des mots dans la phrase, élaboration d'une phrase simple, complexe, etc.) et proviennent d'exemples tirés de cet ensemble de textes littéraires. Il n'existe aucune situation où l'apprenant est appelé à faire un usage personnel de la langue écrite. (*Ibid.*, p. 5).

En effet, la lecture de textes littéraires, la traduction des listes de mots ainsi que réalisation d'exercices de grammaire ne sont pas les seules conditions pour développer une expression écrite libre et personnelle. L'approche proposée par la méthode traditionnelle semble idéale pour former des bons traducteurs de textes littéraires et non pas des rédacteurs compétents en langue vivante.

D'ailleurs, comme le souligne le CIEP¹¹⁷, l'approche traditionnelle développe la compréhension de textes écrits, une connaissance passive de ces textes. La production écrite est médiocre, artificielle, faite de stéréotypes.

Grosso modo, la production écrite proposée par la méthode traditionnelle était trop littéraire et elle ne permettait pas aux apprentis de développer une compétence scripturale fonctionnelle.

Les insuffisances et échecs de la méthode traditionnelle ont conduit à la naissance des nouvelles réflexions visant répondre aux exigences de l'époque en matière d'enseignement-apprentissage des langues vivantes. En effet, la rigidité de ce système et les résultats décevants qu'il apportait ont contribué à sa disparition et à l'avènement d'autres théories plus attrayantes pour les élèves.

¹¹⁷. CIEP (1978-1979) *Evolution des options méthodologiques dans l'enseignement des langues*. Sèvres, p. 2.

Comme l'écrit Henri BESSE¹¹⁸, la méthodologie traditionnelle ne peut pas être considérée efficace puisque la compétence grammaticale des apprenants a toujours été limitée et que les phrases proposées pour l'apprentissage étaient souvent artificielles. C'est en raison de ces critiques que naît la méthode directe que nous passons à décrire dans les paragraphes qui suivent.

3.1.2. La méthode directe

La méthode directe (désormais MD) est considérée historiquement par PUREN¹¹⁹ comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères. Elle résulte de l'évolution interne de la Méthode Traditionnelle et la méthode naturelle qui a anticipé certains de ses principes.

Différemment de la méthode traditionnelle, la méthode directe est caractérisée par l'accès direct à la langue cible sans passer par l'intermédiation de la langue source ou langue maternelle, d'où la désignation de « directe ». On assiste dans cette méthode, à l'abandon de presque toutes les formes de la méthode traditionnelle.

Comme l'écrit Christian PUREN (*Op. cit.*, p. 82), à l'origine, l'expression de « *méthode directe* » désigne l'ensemble des procédés et des techniques permettant d'éviter le recours à l'intermédiaire de la langue de départ dans le processus d'enseignement/apprentissage.

En France, l'expression « *méthode directe* » apparaît pour la première fois dans la circulaire de 15 Novembre 1901. D'ailleurs, cette expression a eu une concurrence avec d'autres expressions venues d'Allemagne : « méthode de réforme » (*reform-method*), « méthode phonétique » (*phonetische Methode*) et « méthode intuitive » (*Anschauungsmethode*).

En effet, il s'agit de la méthode utilisée en Allemagne et en France vers la fin du 19^e siècle. Elle ouvre le XX^e siècle et elle a été officiellement imposée dans l'enseignement secondaire français par les instructions ministérielles de 1901, mais évoluera très rapidement vers une méthodologie mixte, c'est-à-dire *mi-directe*, *mi-traditionnelle* et se maintiendra jusqu'à la Première Guerre mondiale. Elle a aussi été relativement répandue aux États-Unis, dans certains milieux restreints (CUQ & GRUCA, *op. cit.*, p. 256 & PUREN, *op. cit.*, p. 64).

Comme pour toute méthodologie, la méthodologie directe s'élabore d'une part en fonction de nouveaux besoins sociaux mis à jour par la révolution industrielle et, d'autre part, en réaction à la méthodologie traditionnelle qui accordait une place écrasante à la traduction et qui préconisait

¹¹⁸. *Apud* Ana Rodríguez SEARA (2001) « L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours ». in *Cuadernos del Marqués de San Adrián*. p. 3.

¹¹⁹. *Op. cit.* [1998]

l'acquisition d'un bagage culturel important. (CUQ & GRUCA, *op. cit.*, p. 256 ; GERMAIN, *op. cit.*, p. 127 & PUREN, *op. cit.*, p. 65)

La méthode directe conçoit la langue comme un outil de communication pratique au service de développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques en début du XX^{ème} siècle.

D'après Claude GERMAIN (*Op. cit.*, p. 127), le but général de la méthode directe est d'apprendre à utiliser la langue pour communiquer : c'est pourquoi l'apprenant doit apprendre non seulement à répondre aux questions mais à en poser. Donc les instructions de la méthode directe préconisent une participation active de l'apprenant à son propre apprentissage. Il doit être entraîné à penser automatiquement en L2.

Dans cette perspective, la méthode directe oblige à inventer de nouveaux procédés et techniques de présentation (leçon de choses, l'image), d'explication (la méthode intuitive) et d'assimilation (exercices lexicaux et grammaticaux en langue étrangère et conversation en classe – la « méthode interrogative ») des formes linguistiques. (*Ibid.*, p. 82)

Dans l'ouvrage, « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* », Jean-Pierre CUQ & Isabelle GRUCA (*Op. cit.*, p. 256) précisent que :

« La principale originalité de méthodologie directe consiste à utiliser, dès les débuts de l'apprentissage et dès la première leçon, la langue étrangère pratique en s'interdisant tout recours à la langue maternelle et en s'appuyant d'une part sur les éléments du non-verbal de la communication comme les mimiques et les gestes, et, d'autre part, sur les dessins, sur les images, et surtout l'environnement immédiat de la classe. On apprend ainsi à l'élève à nommer directement les choses qui l'entourent et les actions qu'il voit faire et, au cours de cette étape, il acquiert oralement les mots concrets. »

La langue est conçue comme essentiellement un phénomène oral (surtout) et écrit de communication. C'est pourquoi la langue orale étudiée est la langue de tous les jours, parlée par les locuteurs natifs de L2. (GERMAIN, *op. cit.*, p. 128).

La méthode directe se base sur l'utilisation de plusieurs méthodes : directe (éviter de recourir à l'intermédiaire de la LM), active (emploi des méthodes : interrogative, intuitive, imitative, répétitive ainsi que la participation active physiquement de l'élève) et orale (pratique de la langue en classe – réaction aux questions du professeur).

A son tour, l'enseignant démontre, soit à l'aide d'objets ou d'images : il ne traduit pas et n'explique pas. Il dirige les activités de la classe mais laisse une certaine initiative à l'apprenant. Comme l'usage exclusif de L2 est préconisé, l'enseignant se doit de bien maîtriser la langue cible. C'est l'enseignant qui sert de modèle linguistique à l'apprenant. L'enseignant et les apprenants sont comme des partenaires. L'interaction va autant de l'enseignant bien que, dans ce sens, l'interaction soit le plus souvent contrôlée par l'enseignant. (*Idem*, pp. 128-129)

Le manuel occupe une place secondaire par rapport à l'enseignant. La méthode directe repose beaucoup plus sur l'habileté même de l'enseignant que sur le matériel. Par ailleurs, les objets, les cartes et les illustrations occupent une certaine place puisque c'est grâce à ce matériel que l'enseignant peut montrer le sens des éléments linguistiques enseignés. Le contenu à enseigner est basé sur des situations (à la poste, à la banque, au restaurant) ou des sujets de discussion (la géographie, l'argent, la température) plutôt que sur des structures linguistiques. (*Ibid.*)

Le principe direct ne se réfère pas seulement dans l'esprit de ses promoteurs à un enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents français, mais aussi à celui de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite, et à celui de la grammaire étrangère sans passer par l'intermédiaire de la règle explicitée. (GERMAIN, *op. cit.*, p. 64)

3.1.2.1. L'écrit dans la méthode directe

Comme nous l'aurons compris dans ce que nous venons d'exposer précédemment, la méthode directe ne marque pas de grands pas en ce qui concerne la production écrite dans l'apprentissage des langues vivantes, d'autant plus qu'elle donnait la priorité au code oral.

Comme le précise Claude GERMAIN (*Op. cit.*, p. 127) l'écrit est aussi une habileté importante enseignée dès les débuts du cours de L2, mais elle reste subordonnée à l'oral.

En effet, la méthode directe était caractérisée par une valorisation de l'oral face à l'écrit. C'est pourquoi l'oral précédait toujours l'écrit et on écoutait des énoncés sans l'aide de l'écrit pour la compréhension. Également, il y avait une attention particulière sur la prononciation.

D'ailleurs, les habiletés à lire et à écrire étaient développées après l'apprentissage de l'habileté à parler.

D'après les instructions de 1902, la progression vers la rédaction libre passait par la dictée, puis par des reproductions de récits lus en classe et enfin par des exercices de composition libre.

Cette méthode connaît un certain succès dans certains contextes d'enseignement et d'échecs dans d'autres. En effet, elle a eu des succès dans les écoles privées pour adultes motivés et non captifs. Elle a contribué à populariser certaines techniques pédagogiques (question – réponses orales, objets – images ; textes narratifs, etc.) (GERMAIN, *op. cit.*, p. 131).

En revanche, la méthode directe s'est prouvée difficile à implanter dans les écoles publiques, d'autant plus qu'il faut recourir à des professeurs parlant comme langue maternelle la langue qu'ils enseignent.

Le déclin de la méthode directe a été provoqué par des problèmes aussi bien internes qu'externes. Au niveau interne, c'est l'incontrôlable inflation lexicale et l'intransigeance dans l'utilisation de la

langue maternelle qui créent des problèmes. Au niveau externe c'est le refus par les enseignants d'une méthodologie qui leur a été imposée par une instruction officielle et l'ambition excessive de cette méthodologie qui exigeait des professeurs une excellente maîtrise de la langue orale sans pour autant offrir un recyclage massif des enseignants.

Face aux problèmes ci-cités et dû à l'incapacité de cette méthode à répondre aux défis de l'époque, elle a été mise en cause et elle donne lieu à la naissance d'une nouvelle méthode, la méthode audio-orale.

3.1.3. La méthode audio-orale (MAO)

Comme son nom l'indique, la méthode audio-orale est une démarche d'enseignement qui préconise l'écoute (audio) et l'expression (orale).

C'est une méthode née pendant la Seconde Guerre Mondiale en réponse aux défis imposés par celle-ci pour ce qui est la mobilité des militaires impliqués directement dans les champs de combat.

En effet, la MAO s'est développée aux États-Unis *grosso modo* durant la période 1940-1970 et s'est inspirée d'une didactique menée dans l'armée pour former rapidement un grand nombre de militaires à comprendre et à parler les langues des différents champs de bataille de la Seconde Guerre mondiale. (CUQ & GRUCA, *op. cit.*, p. 258 ; CORNAIRE & RAYMOND, *op. cit.*, p. 5)

Il s'agit d'une approche d'apprentissage qui visait assurer le bilinguisme pratique ou le plurilinguisme au sein des militaires américains impliqués dans les manœuvres de la guerre.

La méthode de l'armée n'a duré que deux ans, mais a suscité beaucoup d'intérêt dans les milieux scolaires et dans le public en général. Au milieu des années 50 est née, à proprement parler, la méthode audio-orale, avec des spécialistes de la "linguistique appliquée" (américaine) comme LADO, FRIES, BROOKS, POLITZER et plusieurs d'autres. (GERMAIN, *op. cit.*, p. 141)

La méthodologie audio-orale a également bénéficié des apports de deux domaines qui se sont rencontrés, l'un linguistique avec le structuralisme, l'autre psychologique avec le béhaviorisme, et a intégré des techniques nouvelles qui allaient profondément modifier le paysage de l'enseignement des langues vivantes : il s'agit d'abord du magnétique, puis du laboratoire de langues. (CUQ & GRUCA, *op. cit.*, p. 258-259)

D'après Claude GERMAIN (*Op. cit.*, p. 142), le but général de cette méthode est d'en arriver à communiquer dans la L2. C'est pourquoi les quatre habiletés (compréhension orale et écrite, et expression orale et écrite) sont visées, en vue de la communication dans la vie de tous les jours.

La priorité est accordée à l'oral, et en particulier aux structures orales. L'écrit ne vient qu'en second lieu dans chaque leçon, et cet écrit est au fond de l'oral "scripturé". De plus, la production suit nécessairement la compréhension, tant orale qu'écrite. L'ordre de présentation des quatre savoirs ou habiletés linguistiques est : compréhension orale, expression orale, compréhension écrite, expression écrite. Le vocabulaire (limité au vocabulaire de base) occupe une seconde place par rapport aux structures syntaxiques. (GERMAIN, *ibid.*, p. 259)

La démarche audio-orale consistait dans une présentation orale de dialogues enregistrés, une proposition d'exercices et une suppression de la grammaire dans les leçons.

Elle proposait des dialogues de langue courante qu'il fallait mémoriser avant de comprendre le fonctionnement grammatical des phrases qui les composaient et elle distribuait ses leçons au cours de stages intensifs. (CUQ & GRUCA, *idem*, p. 258)

La mémorisation et l'imitation commandent l'acquisition d'une grammaire inductive implicite et l'apprentissage privilégie la forme au détriment du sens. (*Ibid.*, p. 259).

La langue était conçue comme un ensemble de cadres syntaxiques, acquis comme un ensemble d'habitudes, c'est-à-dire d'automatismes linguistiques qui font que des formes linguistiques appropriées sont utilisées de façon spontanée, sans réflexion en quelque sorte. En ce sens, l'accent est mis sur la correction de la forme linguistique pour transmettre un message à un interlocuteur. (*Ibid.*)

L'apprentissage de la langue se fait au moyen de la répétition, sans qu'il soit nécessaire de "penser" pour produire des énoncés corrects. Les apprenants étaient censés imiter le modèle de l'enseignant, répondre automatiquement aux questions posées par celui-ci.

Comme le rappelle GERMAIN (*Op. cit.*, p. 144), l'enseignant de L2 sert de modèle de prononciation, en plus des modèles fournis par les enregistrements sur bande magnétique, surtout lorsqu'il n'est pas natif ou n'a pas atteint un degré élevé de bilinguisme. L'apprenant n'a qu'imiter l'enseignant ou la bande magnétique.

L1 et L2 étant considérées comme deux systèmes linguistiques différents susceptibles de créer des interférences, la langue d'usage recommandée en salle de classe est la langue cible. Pour présenter la signification des éléments nouveaux, le professeur peut recourir non seulement à la traduction, mais à des gestes, à la mimique, à des images, ou à des objets. On assiste donc à un retour timide de la traduction dans la méthode audio-orale, mais cette fois de façon orale.

Afin d'automatiser les structures ou patterns syntaxiques de la leçon, une série d'exercices structuraux doit être faite par l'apprenant (exercices de substitution, de modification, d'insertion, de transformation, etc.). (GERMAIN, *idem*, p. 145)

3.1.3.1. L'écrit dans la méthode audio-orale

Comme nous l'avons pu comprendre, dans la méthode audio-orale la priorité était donnée à l'oral. L'écrit restait toujours au second plan pour chaque leçon.

Comme le remarquent Claudette CORNAIRE & Patricia Mary RAYMOND¹²⁰,

« Quant à l'expression écrite, on est frappé par le petit nombre des activités proposées, lesquelles se limitent le plus souvent à des exercices de transformation et de substitution, ou encore à une composition où l'on s'attend à ce que l'apprenant reprenne les structures linguistiques présentées à l'oral. Donc, l'écrit visait simplement renforcer une structure linguistique ».

Les compositions que les apprenants doivent rédiger sont un genre d'imitation des textes présentés au début de la leçon. (*Ibid.*, p. 7)

Pourtant, il est difficile de rédiger un pastiche de texte sans avoir vraiment étudié le fonctionnement d'un modèle, ce que l'on négligeait de faire. Dans ces conditions, les productions écrites des apprenants restaient bien superficielles, ces tâches d'écriture ne leur permettant pas de bâtir une compétence en production écrite.

Des facteurs comme le problème de l'absence de transfert hors de la salle de classe, de ce qui avait été acquis en classe et le fait de ne pas s'intéresser qu'aux phénomènes de surface dans l'étude d'une langue, en négligeant les structures profondes de la langue ont effectivement contribué à diminuer l'enthousiasme des tenants de la méthode-orale. (GERMAIN, *idem*, p. 147)

Cette méthode a été très bien fonctionnée avec des débutants. Le problème serait qu'elle a été appliquée aux niveaux intermédiaires et avancés sans subir les modifications et les adaptations qui s'imposaient, de sorte qu'à ces niveaux, elle est devenue répétitive, ennuyeuse, et inefficace (J.P.B Allen, 1983 :27)¹²¹.

Pour chercher une réponse aux lacunes de la méthode audio-orale, une nouvelle méthode voit le jour vers les années soixante, c'est la méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle (SGAV).

3.1.4. La méthode Structuro-Globale Audiovisuelle (SGAV) : 1960-1980

Après le déclin de la méthode audio-orale, les spécialistes penchés sur la recherche de solutions didactiques en matière d'enseignement des langues mettent en place une nouvelle approche dans l'enseignement/apprentissage des langues vivantes. Il s'agit de la méthode structuro-globale audiovisuelle (SGAV).

¹²⁰. *Op. cit.*, pp. 5-6.

¹²¹. *Apud* GERAMIN, *ibid.*

Ce sont des préoccupations d'ordre politique qui seront à l'origine du renouveau dans l'enseignement des langues. En effet, au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, la France devrait renforcer son implantation dans les colonies, intégrer une vague d'immigrants, lutter contre l'essor de l'anglais qui devenait de plus en plus la langue des communications internationales et, enfin, restaurer son prestige à l'étranger. Ainsi, le gouvernement français met en place une politique de diffusion de la langue française à l'étranger et adopte des mesures pour faciliter son apprentissage.

C'est alors que le ministre de l'Éducation nationale de France a mis sur pied une commission chargée de mettre au point un "français élémentaire", limité surtout au vocabulaire considéré comme essentiel. Ainsi, le linguiste Georges Gougenheim est chargé de diriger une équipe afin de mener une étude de statistique lexicale et grammaticale et de mettre au point, à partir d'une analyse de la langue parlée, un français élémentaire. (CUQ & GRUCA, *op. cit.*, p. 216).

A son tour, Petar Guberina, de l'Institut de Phonétique de l'Université de Zagreb (ex-Yougoslavie), donne les premières formulations théoriques de la méthode SGAV (Structuro-globale audio-visuelle) au milieu des années 50. Puis, avec Paul Rivenc de l'École normale supérieure de Saint-Cloud (France), les deux définissent les principes de l'application pédagogique du structuro-global. A partir de 1960, un groupe animé par Raymond Renard, de l'Université de l'État à Mons (Belgique), vient se joindre à eux. (GERMAIN, *op. cit.*, p. 153).

La création du Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français (Credif), puis, en 1959, du Bureau d'étude et de liaison pour l'enseignement du français dans le monde (BEL) qui deviendra Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger (BELC), va favoriser les recherches en didactique et donner naissance au nouveau matériel d'enseignement. (CUQ & GRUCA, *op. cit.*, p. 261)

D'après Christian PUREN¹²², la méthode SGAV sera définie comme la méthodologie dominante en France dans les années 1960 et 1970, et dont la cohérence est construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son. En effet, cette méthode fait un certain prolongement de quelques principes de la méthode précédente (MAO), surtout l'utilisation du son et la priorité accordée à la communication orale. A cela s'ajoute l'image, raison pour laquelle elle s'appelle audio-visuelle qui renvoie à l'utilisation conjointe de l'image et du son.

Le support sonore est constitué dans les cours audiovisuels par des enregistrements magnétiques, et le support visuel par des vues fixes (diapositives ou films fixes) ou des figurines en papier

¹²². *Op. cit.*, p. 192.

floqué pour tableau de feutre. La voix du professeur peut suppléer les enregistrements, et les images du livre de l'élève les projections. (PUREN, *op. cit.*, p. 192).

L'objectif général visé est l'apprentissage à la communication, surtout verbale, dans la langue de tous les jours, c'est-à-dire la langue parlée familière. En vue d'en arriver à cette maîtrise pratique de L2, l'accent est mis sur la compréhension – les éléments acoustiques du langage sont mis en valeur – qui doit toujours précéder la production. (GERMAIN, *op. cit.*, p. 153-154).

Les quatre habiletés sont visées, mais il y a priorité à l'oral sur l'écrit : l'écrit est différé jusqu'à ce que les apprenants possèdent une connaissance suffisante de la langue orale, de manière que les signes écrits ne nuisent pas à la correction de la prononciation. (*Idem*, p. 154).

La langue est avant tout un moyen d'expression et de communication orales et, plus que la langue, c'est la parole en situation que vise à enseigner cette méthodologie. (CUQ & GRUCA, *op. cit.*, p. 261)

Dans cette méthode, l'apprenant n'a en fait aucun contrôle sur le déroulement ou sur le contenu du cours. Il a à se soumettre aux directives de l'enseignant et doit effectuer les tâches qui lui sont assignées. Il est cependant actif puisqu'il doit continuellement écouter, répéter, comprendre, mémoriser, et parler librement. (GERMAIN, *op. cit.*, p. 156)

L'enseignant sert avant tout de modèle linguistique : "le professeur doit forcément diriger les élèves pour dépasser les habitudes de leur langue maternelle...et pour imiter correctement l'ensemble acoustique du langage". (*Idem*, p. 156).

Les contenus linguistiques structurés, mis dans une relation propre à faire apparaître leur valeur, sont présentés selon une certaine progression. On observe en général une séquence du type suivant : présentation, explication (accès au sens ou « compréhension »), répétition, mémorisation et correction, exploitation, transposition. (SOURNIN, *op. cit.*, p. 53)

Le texte écrit constitue une masse énorme de difficultés à surmonter qui peuvent rebuter l'apprenant. Le travail écrit est considéré comme une tâche « analytique », contraire à la perception globale du sens recherchée par les promoteurs de la méthode audiovisuelle. (*Ibid*, p. 54)

Cette approche, tout en favorisant l'expression orale, attache une importance particulière à la communication, c'est-à-dire à la langue parlée de tous les jours¹²³.

La méthode est d'abord intégralement phonétique, l'apprenant devant imiter parfaitement les énoncés entendus, c'est-à-dire en reproduire intégralement les sons, le rythme et l'intonation. (*Idem*, p. 8).

¹²³. Claudette CORNAIRE & Patricia Mary RAYMOND, *op. cit.*, p. 7.

Ce n'est qu'après une soixantaine d'heures de cours que l'on croit pouvoir raisonnablement passer à la langue écrite par le truchement de la dictée qui, une fois terminée, devient un nouveau prétexte pour revenir de graphie aux sons, puisqu'on demande aux apprenants de lire à haute voix les phrases qu'ils viennent d'écrire. (*Ibid.*)

C'est une façon plus ou moins avouée de renforcer à nouveau l'oral, sans essayer vraiment d'intéresser les apprenants à cet aspect de la production écrite qu'est dictée. (*Ibid.*)

3.1.4.1. L'écrit dans la méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle

La méthodologie SGAV s'inscrit dans la lignée de toutes celles qui reconnaissent la primauté de la langue parlée. En effet, cette méthodologie accorde une priorité à la communication orale ou verbale sur l'écrit. D'ailleurs, le SGAV conçoit la langue comme un moyen d'expression et de communication orales.

Ainsi, l'écrit est différé à ce que les apprenants possèdent une connaissance suffisante de la langue orale. L'écrit proposé dans cette méthode était particulièrement centré sur la dictée et considéré comme dérivé de l'oral. De plus, on ne travaillait pas au-delà du niveau de la phrase. D'après les tenants de la méthode SGAV qui travaille sur l'écrit ne fait plus fonctionner son oreille. Également, on considère que la lecture faisait perdre le sens global de la langue. C'est pourquoi l'apprentissage de l'écriture et de la lecture était sensiblement retardé.

En définitive, l'approche structuro-globale audio-visuelle n'est certainement pas celle qui contribue le plus à faire de l'écrit une préoccupation première, bien au contraire. On y considère l'écrit comme un aspect peu utile, tout au moins au début de l'apprentissage d'une langue seconde, la langue étant considérée avant tout comme un moyen de communication orale. Dans cette perspective, la dictée de mots reste l'exercice traditionnel de production écrite. (CORNAIRE & RAYMOND, *ibid.*)

3.1.5. L'approche communicative : de 1980 jusqu'aux années 2000

L'approche communicative date des années 70. Son introduction dans l'apprentissage des langues a été, d'un côté, en réaction aux insuffisances des méthodes précédentes notamment, la MAO et le SGAV et d'autre côté, le résultat de développement et convergence de quelques courants de recherche et l'avènement de nouveaux besoins linguistiques dans le contexte de l'Europe (Marché commun, Conseil de l'Europe, entre autres).

En effet, vers la fin des années soixante, l'approche audio-orale commence à perdre du terrain : les apprenants, en présence d'interlocuteurs de la langue cible, ne savent pas utiliser les structures apprises en classe. Il faut donc mettre en place des moyens qui vont permettre de satisfaire leurs besoins de communication. (CORNAIRE & RAYMOND, *op. cit.*, p. 11).

Également, les échanges en forte augmentation avec la construction progressive de la communauté européenne, rendent alors nécessaire un enseignement des langues à la hauteur des nouveaux besoins langagiers¹²⁴.

Ainsi, pour faire face aux nouveaux défis précédemment avancés, le Conseil de l'Europe réunit, en 1972, un groupe d'experts, d'une part, pour promouvoir la mobilité des populations et favoriser l'intégration européenne par l'apprentissage des langues, et, d'autre part, pour inciter les adultes à apprendre les langues étrangères, mettant ainsi en valeur de nouveaux besoins sociaux et professionnels. (CUQ & GRUCA, *op. cit.*, p. 265 & GERMAIN, *idem*, p. 202)

C'est de là qu'allait sortir le fameux *Threshold Level English* pour l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère en contexte européen, d'où a été dérivé en 1976, pour le français langue étrangère, *Un niveau-seuil*. Une des caractéristiques de ce volumineux document est qu'il spécifie, pour chaque "acte de parole" ou "fonction langagière" une liste d'énoncés possibles : pour la fonction "demander à autrui de faire quelque chose", on peut trouver, par exemple, des énoncés aussi variés que : "pouvez-vous fermer la porte, s.v.p. ?", "La porte ?", "Auriez-vous la gentillesse de fermer la porte, s.v.p. ?" etc.

Articulée à la notion de compétence de communication de Dell HYMES d'une part et de la théorie des actes de parole (Austin, Searle), l'approche communicative considère un locuteur face à des besoins pratiques de communication, repérables et énonçables en termes d'actes¹²⁵.

C'est dans cette perspective que les auteurs de cette approche mettent l'accent sur la nécessité, dans l'établissement de tout programme d'enseignement d'une L2, de prendre en compte les besoins langagiers des apprenants. (GERMAIN, *op. cit.*, p. 202). Outre, les quatre habiletés linguistiques peuvent être développées, tout dépendant des besoins langagiers des apprenants et non pas des éléments linguistiques préétablis. Dans certains ensembles pédagogiques communicatifs, il arrive, par exemple, que l'écoute soit privilégiée, alors que dans d'autres

¹²⁴. Sophie Dufossé SOURNIN (*Op. cit.*, p. 55).

¹²⁵. Alain COIANIZ (2000) « Méthodologie de l'enseignement du français et conception de l'homme ». Tréma [En ligne], 17 | 2000, mis en ligne le 01 juillet 2000.

URL : <http://journals.openedition.org/trema/1659>; DOI: <http://doi.org/10.4000/tremas.1659>. p. 11.

ouvrages didactiques, c'est l'expression orale, la compréhension, ou bien l'expression écrite, tout dépendant des intérêts, des désirs et des besoins des apprenants. (GERMAIN, *idem*, p. 203).

Bien qu'elle soit dans la continuité de la problématique de la méthodologie audiovisuelle, l'approche communicative réalise de profondes modifications par rapport aux pratiques de la méthode précédente et les lignes d'opposition sont quelquefois plus fortes qu'il n'y paraît à première vue. La linguistique d'énonciation, l'analyse du discours et la pragmatique vont offrir de solides bases scientifiques et réorienter les matériaux d'apprentissage.

Comme l'indique son appellation, *l'approche communicative* a pour objectif essentiel d'apprendre à communiquer en langue étrangère.

La différence avec la méthode précédente se trouve au niveau de la compétence recherchée au cours de l'apprentissage : pour le SGAV l'important était la compétence linguistique alors que l'approche communicative privilégie la compétence de communication ou l'usage fonctionnel de la langue.

C'est ainsi que les objectifs des cours s'articulent à l'élève (dénommé « apprenant » puisqu'il participe activement – du moins, ou le souhaitant – à la construction de ses connaissances) : constitution d'un seuil de compétence de communication, champ ouvert aux activités créatives, maîtrise de formes diverses d'expression, recours aux documents non pédagogiques [...] (A. COIANIZ, *op. cit.*, pp. 11-12).

En effet, l'approche communicative repose sur un postulat de l'appropriation d'une compétence de communication. (CUQ & GRUCA, *op. cit.*, p. 264).

D'ailleurs, la désignation approche(s) communicative(s) s'applique au(x) dispositif(s) de choix méthodologiques visant à développer chez l'apprenant la compétence à communiquer.

Les méthodes et les cours de type communicatif sont en général organisés autour d'objectifs de communication à partir des fonctions (actes de parole) et des notions (catégories sémantico-grammaticales comme le temps, l'espace, etc.)¹²⁶.

Le but général est d'en arriver à ce que les apprenants communiquent de façon efficace en L2. Par rapport aux méthodes ou approches précédentes, les tenants de l'approche communicative s'accordent qu'une communication efficace implique une adaptation des formes linguistiques à la situation de communication (statut de l'interlocuteur, âge, rang social, lieu physique, etc.) et à l'intention de communication (ou fonction langagière : demander d'identifier un objet, demander une permission, donner des ordres, etc.). (GERMAIN, *op. cit.*, p. 203)

¹²⁶. J.-P. CUQ (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, CLE International, Asdifle, p. 24.

En définitive, pour les tenants de l'approche communicative, la langue est vue avant tout comme un instrument de communication, ou mieux comme un instrument d'interaction sociale. (*Idem*, p. 202).

Dans cette nouvelle approche méthodologique, l'enseignant a le rôle de fournir les moyens linguistiques nécessaires pour satisfaire aux besoins communicationnels des apprenants. Le choix des moyens linguistiques est fait en fonction du contexte d'apprentissage ainsi que du niveau des apprenants (SOURNIN, *op. cit.*, p. 60). C'est à l'enseignant qu'incombe la gestion du groupe, même si le dispositif encourage l'initiative et l'autonomie de l'apprenant. (*Ibid.*)

L'approche communicative faisait d'abord l'analyse des besoins de communication des élèves pour leur fournir ensuite les moyens linguistiques leur permettant de les exprimer. (SOURNIN, *op. cit.*, p. 63)

Les nouveaux paradigmes didactiques apportés par l'approche communicative imposent une nouvelle conception sur l'apprentissage d'une langue. En effet, l'apprentissage de la langue est conçu comme un processus dans lequel on apprend à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible.

C'est ainsi que Rolland (2003)¹²⁷ affirme que [...] l'approche notionnelle et donc communicative privilégie non pas la compétence linguistique et des énoncés correctement construits, mais la compétence de communication et des énoncés pertinents appropriés à une situation donnée.

LUSSIER¹²⁸ à son tour, précise que :

« [...] par rapport à l'enseignement des langues étrangères et secondes, il est apparu important de concevoir le langage d'abord et avant tout comme un outil de communication en référence à des compétences d'échange observables entre divers intervenants et de tenir compte de l'usage qu'un apprenant fait de la langue étrangère ou seconde ».

Pour MUCHANGA¹²⁹,

« L'apparition de l'approche communicative en didactique des langues étrangères, puis sa consécration dans les années 80, montrait déjà l'intérêt porté à la dimension utilitaire de la langue étrangère. Une langue sert à communiquer, et communiquer c'est maîtriser un certain nombre de compétences à appliquer dans des situations authentiques, c'est-à-dire, dans des interactions sociales ».

Comme nous l'avons pu comprendre dans les passages précédents, l'approche communicative introduit une nouvelle notion dans le champ de l'enseignement-apprentissage des langues

¹²⁷. Apud SOURNIN (*Op. cit.*, p. 62).

¹²⁸. Denise LUSSIER (1992) *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*. 1^{ère} édition, Paris, Hachette, p. 43.

¹²⁹. Afonso MUCHANGA (1995) *De quelques lignes de force de la dynamique d'acquisition du F.L.E. Une approche acquisitionnelle en "milieu naturel"*. Paris, p. 4.

vivantes, il s'agit de la notion de *compétence de communication*, une notion chère en didactique des langues jusqu'à nos jours. En effet, la *compétence de communication* est une notion qui permet de décrire, de façon précise, les caractéristiques d'une communication langagière authentique. Pour comprendre les caractéristiques principales d'une compétence de communication, nous allons consacrer les pages qui suivent à la conceptualisation de cette notion.

3.1.5.1. La compétence de communication

Rappelons tout d'abord que les concepteurs de l'approche communicative articulent celle-ci à la notion de compétence de communication, une notion introduite dans le champ des sciences du langage par le sociolinguiste américain Dell HYMES.

Dell HYMES¹³⁰ considère que : « [...] la notion de "compétence de communication" trouve surtout son origine dans la convergence de deux courants distincts : la grammaire générative transformationnelle et l'ethnographie de la communication ; le point commun étant une prise en considération des capacités des utilisateurs d'une langue. »

Chez LEGENDRE¹³¹ la "compétence de communication" est un ensemble des savoirs individuels (savoirs, savoir-faire, savoir-être) impliqués dans la communication verbale.

Pour Christian BAYLON et Xavier MIGNOT¹³², on ne parle pas de compétence de communication qu'à propos de la capacité à gérer efficacement des échanges oraux en situation *face à face* ; cet outil d'analyse et d'interprétation n'aurait de pertinence que pour les pratiques conversationnelles, notamment le dialogue.

Évelyne BÉRARD¹³³, tout en reconnaissant avoir pris le terme "compétence de communication" chez Dell HYMES, affirme que l'approche communicative recentre l'enseignement de la LE sur la communication : il s'agit pour l'élève d'apprendre à communiquer dans la LE et donc d'acquérir une compétence de communication.

Selon Sophie MOIRAND¹³⁴, la compétence de communication relèverait de facteurs cognitifs, psychologiques et socioculturels dépendant étroitement de la structure sociale dans laquelle vit l'individu et reposerait donc, en simplifiant quelque peu, non seulement sur une compétence

¹³⁰. Dell HYMES (1984) *Vers la compétence de communication*. Paris, Hâtier-CREDIF, coll° LAL, p. 120.

¹³¹. Renard LEGENDRE (1993) *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 2^{ème} édit°. Paris/Montréal, ESKA/Guérin, p. 730.

¹³². Christian BAYLON & Xavier MIGNOT (1991) *La communication*. Paris, Nathan Université, Faculté de Linguistique, p. 316.

¹³³. Évelyne BÉRARD (1991) *L'approche communicative : Théorie et pratiques*. Paris, CLE International, coll° DLE, p. 17.

¹³⁴. Sophie MOIRAND (1990) *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, Hachette-FLE, Coll° F., pp. 15-16.

linguistique (la connaissance des règles grammaticales du système) mais aussi sur une compétence psycho-socio-culturelle (la connaissance des règles d'emploi et la capacité de les utiliser).

En définitive, la compétence de communication fait référence à une capacité qu'ont les individus de mobiliser la langue dans les échanges avec des locuteurs ayant en partage le même code.

La compétence de communication est décrite par un ensemble de composantes censées être trouvables dans une communication langagière authentique.

L'inventaire des composantes de la compétence de communication varie en fonction de l'auteur.

En effet, plusieurs auteurs ont donné leurs contributions à la description des composantes de la compétence de communication langagière. Tout compte fait, c'est Sophie MOIRAND¹³⁵ qui propose une description qui nous paraît plus détaillée et assez précise de la compétence de communication, en identifiant quatre composantes principales :

- *Une composante linguistique* : les connaissances des règles de la langue, la grammaire, la phonologie, le vocabulaire, etc. Cette composante constitue une condition nécessaire, mais non suffisante pour pouvoir communiquer en langue étrangère ;
- *Une composante discursive* : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés. Elle assure la cohésion et la cohérence des différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils s'insèrent ;
- *Une composante référentielle* : c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leur relation ; et,
- *Composante socioculturelle* : qui fait référence à la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et relations entre les objets sociaux.

A ces composantes proposées par Sophie MOIRAND s'ajoute la *composante stratégique*, constituée par la capacité d'utiliser des stratégies verbales et non verbales pour compenser les défaillances ou les « ratés » de la communication. Ces phénomènes de compensation peuvent s'exercer soit sur la compétence linguistique, soit sur la compétence sociolinguistique. (CUQ & GRUCA, *op. cit.*, p. 265-266)

Ainsi, précisent CUQ & GRUCA (*idem*, p. 266), savoir communiquer ne se réduit en aucun cas à la simple connaissance de la langue, mais implique d'une manière ou d'une autre la connaissance

¹³⁵. *Op. cit.*, p. 20.

des règles d'emploi de cette langue mises en valeur par les quatre composantes qui forment la compétence de communication.

Au sujet de la compétence de communication, Claude GERMAIN (1993) *apud* Sophie Dufossé SOURNIN (2007 : 60-61) affirme que :

« Savoir communiquer signifierait être en mesure de produire des énoncés linguistiques conformes, d'une part, à l'intention de communication [...] et, d'autre part, à la situation de communication [...]. Apprendre une langue consisterait à former des règles permettant de produire de nouveaux énoncés plutôt qu'à répéter des énoncés déjà entendus dans l'environnement extérieur ».

L'un des principes de base de l'approche communicative étant de présenter aux apprenants les différentes composantes de la compétence de communication dans leur globalité et avec la totalité des éléments qui en ressortent. (BÉRARD, 1991 :30)

D'ailleurs, l'approche communicative a eu le mérite de montrer qu'il n'est pas nécessaire de disposer d'un bon cours pour réaliser un bon enseignement, que l'apprenant devait récupérer son statut et qu'il n'est pas nécessaire de suivre un cours général de langue pour atteindre un objectif spécifique.

3.1.5.2. Le recours aux documents authentiques

L'une des caractéristiques innovatrices de l'approche communicative est l'introduction des documents authentiques en salle de classe. En effet, l'approche communicative propose le recours de l'enseignant, dans la mesure du possible, à des documents dits « authentiques » c'est-à-dire non didactiques, non délibérément conçus pour être utilisés en classe d'anglais, voire de français, dans le cadre de l'enseignement de la langue première. (BESSE, PORQUIER [1991 :191] *apud* SOURNIN, [Op. cit., p. 62])

Un document authentique [...] c'est d'abord un échantillon, écrit ou oral, prélevé au sein d'échanges ayant réellement eu entre les natifs, dont on veut enseigner/apprendre la langue ; [...] c'est aussi un document qui correspond aussi exactement que possible aux intérêts et préoccupations des apprenants, afin que sa réception dans le cadre de la classe en soit authentique. (SOURNIN, *op. cit.*, p. 62)

Le document choisi (LECLERQ, PIGEARIAS [1990 :32])¹³⁶ « sert de terrain à la manipulation de structures et notions et tout l'art consiste à mener cette leçon de langage au cours d'un entretien qui doit rester aussi naturel que possible ».

¹³⁶. *Apud* SOURNIN, 2007, p. 62.

Comme l'écrit Evelyne BÉRARD (*Op. cit.*, p. 30), il est nécessaire de :

« [...] privilégier comme support d'enseignement, des documents qui présentent des échanges complets, ce qui permet d'intégrer plusieurs niveaux d'analyse et de mettre en relation les caractéristiques sociolinguistiques d'une conversation/d'un texte, les réalisations linguistiques, les stratégies de communication ».

En effet, le document authentique est un excellent support didactique qui peut combler quelques lacunes des méthodes des langues. Il permet d'adapter les supports et les contenus en fonction de la réalité de la classe.

3.1.5.3. L'écrit dans l'approche communicative

Comme nous l'avons décrit tout précédemment, l'approche communicative prône par un choix des contenus à enseigner en fonction des besoins de communication des apprenants. (C. GERMAIN *apud* C. CORNAIRE & P. RAYMOND, 1999 : 11-12)

Également, la compétence de communication préconisée par l'approche communicative centre son attention sur la communication langagière et préconise la capacité de mobilisation des règles du système linguistique pour une communication authentique.

La communication n'étant plus uniquement réservée à l'oral, enseigner l'écrit ne devrait donc plus consister à faire réfléchir sur le fonctionnement de la langue ou à faire produire des énoncés hors contexte conformes à un modèle syntaxique.

Dans cette perspective, l'écrit va prendre de plus en plus d'importance, étant donné que les besoins peuvent prendre des formes variées et nombreuses : comprendre des enseignements écrits, rédiger une note de service, donner des indications par écrit, etc.

L'écrit ne peut certainement plus être un simple moyen de contrôle de l'oral. Comme le souligne Sophie MOIRAND¹³⁷ dans « *Situations d'écrit* » (1979 : 9) : « Enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit. » Dans ce même ouvrage, on découvre d'ailleurs une démarche originale pour enseigner la production écrite en langue seconde. Il s'agit d'abord de faire acquérir aux apprenants des stratégies de lecture au moyen d'une démarche systématique ayant pour objet des écrits non littéraires (par exemple, la lecture d'articles de presse, de lettres commerciales, de comptes rendus, de résumés, etc.) et de s'appuyer ensuite sur cette compétence acquise pour passer progressivement à la production des écrits de ce type. (*Ibid.*).

¹³⁷. *Apud* C. CORNAIRE & P. RAYMOND, *op. cit.*, p. 12.

Sophie MOIRAND (1979 : 157-158)¹³⁸ fait également preuve d'une certaine tolérance à l'égard de l'erreur en faisant remarquer qu'il n'est pas question de corriger « de manière intempestive la moindre faute dès qu'elle apparaît », mais qu'au contraire il faut accepter certains « ratés » ; ils pourront faire l'objet d'exercices de réflexion grammaticale qui contribueront à l'amélioration de la production écrite.

BAILLY¹³⁹ précise qu'« En 1977, les IO donnent explicitement la priorité à l'objectif de communication, et aux quatre savoir-faire qu'il implique » à savoir, compréhension écrite et orale, production écrite et orale.

D'ailleurs, l'approche communicative fait appel à la « linguistique textuelle » et à l'« analyse du discours » qui s'intéressent, toutes deux, aux productions linguistiques transphrastiques (cohésion et cohérence).

Malgré tous ses apports avantageux pour l'enseignement des langues, l'approche communicative a cependant fait l'objet de critiques. On lui a reproché son « imprécision et approximation des acquisitions d'élèves qui ont du mal à organiser les données présentées en un tout progressif et cohérent » (Rolland, 2003)¹⁴⁰. Il semble difficile d'enseigner des structures de communication de base aux élèves, surtout les plus jeunes, sans mettre en place un minimum de compétence linguistique, c'est-à-dire de programme.

Dès 1980 ; Stern affirmait (*in* BESSE, PORQUIER [1991 :185]) qu'il serait naïf d'estimer qu'un engagement total dans la base voie d'une communication vraiment authentique apporte une solution définitive aux problèmes de l'apprentissage des langues. (SOURNIN, 2007 : 67).

Pour donner suite aux réflexions méthodologiques sur l'enseignement des langues, l'approche communicative a évolué vers une nouvelle approche, c'est-à-dire la perspective actionnelle. C'est sur cette nouvelle approche que nous allons occuper les prochains paragraphes.

3.1.7. La perspective actionnelle

Après des successives approches méthodologiques visant donner une réponse convenable à l'enseignement des langues vivantes, on voit émerger dans les années 2000, une révolution didactique qui marquera profondément l'histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes. Il s'agit de l'avènement du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues

¹³⁸ *Apud* C. CORNAIRE & P. RAYMOND, *op. cit.*, p. 12.

¹³⁹ *Apud* SOURNIN, 2007, p. 57.

¹⁴⁰ *Apud* SOURNIN, 2007, p. 67.

(désormais CECRL). Le CECRL est un document issu d'une réflexion profonde eue au sein du Conseil de l'Europe, sur l'enseignement des langues vivantes.

En effet, des réflexions menées par le Conseil de l'Europe vers la fin du 20^{ème} siècle et début du 21^{ème} siècle ont permis d'envisager une nouvelle démarche didactique pour l'enseignement-apprentissage des langues vivantes.

Le CECRL offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiel d'examens, de manuels, etc. en Europe¹⁴¹. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le Cadre de référence définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie. (*Ibid.*)

Le Cadre européen commun de référence est conçu pour que soient surmontés les difficultés de communication rencontrées par les professionnels des langues vivantes et qui proviennent de la différence entre les systèmes éducatifs. Il donne des outils aux administratifs, aux concepteurs de programmes, aux enseignants, à leurs formateurs, aux jurys d'examens, etc., pour réfléchir à leur pratique habituelle afin de situer et de coordonner leurs efforts et de garantir qu'ils répondent aux besoins réels des apprenants dont ils ont la charge. (*Ibid.*)

D'ailleurs, le CECRL privilégie une *perspective de type actionnel* en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et d'environnements donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

D'après Paola BAGNOLI et al.¹⁴², la perspective actionnelle est l'une des quatre (r)évolutions proposées par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) rédigé par le conseil de l'Europe en 2001. Donc, le CECRL est le document fondateur de la perspective actionnelle.

Jean-Pierre CUQ & Isabelle GRUCA (*Op. cit.*, p. 270) ne manquent pas de rappeler que la perspective actionnelle n'est pas en rupture méthodologique avec le courant communicatif, mais apparaît comme son prolongement le plus actuel.

¹⁴¹. CONSEIL DE L'EUROPE (2005) *Cadre européenne commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Les Éditions Didier, p. 9.

¹⁴². Paola BAGNOLI et al. (2010) *La perspective actionnelle : Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue*. Trabajo presentado en el 3er Foro de Lenguas de ANEP, Montevideo, p. 1.

A propos du prolongement méthodologique entre les deux courants, Christine TAGLIANTE¹⁴³ précise que les approches communicatives mettaient l'accent sur la communication et plaçaient l'apprenant au cœur du processus d'apprentissage, alors que l'approche actionnelle, reprend tous les concepts des approches communicatives et elle propose de mettre l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global. Dans l'approche actionnelle l'apprenant devient actif et autonome dans multiples contextes d'apprentissage auxquels il va être confronté dans la vie sociale.

Les supports d'activités utilisés dans cette approche sont les supports authentiques, didactisés, écrits, oraux et visuels, et ils sont au service de la réalisation de tâches langagières communicatives. (*Ibid.*)

La perspective actionnelle considère l'apprentissage des langues comme une préparation à une utilisation active de la langue pour communiquer¹⁴⁴.

La perspective actionnelle se base, comme son nom l'indique, sur l'action. Elle s'inscrit dans un nouveau modèle cognitif et pédagogique qui s'inspire de l'approche communicative tout en la complexifiant. Elle reflète le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action. On ne communique plus seulement pour *parler* avec l'autre mais pour *agir* avec l'autre. (Paola BAGNOLI, *idem*, p. 3-4).

Comme le soulignent Evelyne ROSEN & Claus REINHARDT (*Ibid.*), le terme action est, sans doute aucun, le mot-clé du CECRL.

Claire BOURGUIGNON¹⁴⁵ propose une approche appelée « *communic'actionnelle* » qui est selon cette auteure, la version « maximaliste de l'approche actionnelle » où l'apprentissage et l'accomplissement de la tâche sont concomitants : c'est à travers l'accomplissement de la tâche que se fait l'action. Il n'y a donc plus de dichotomie entre communication et action mais synergie, puisque la communication est action.

D'après Paola BAGNOLI (*op. cit.*, p. 8), la démarche actionnelle repose sur :

- *La théorie de la conception* : l'apprenant est amené à se représenter la tâche à accomplir pour comprendre ce qu'il faut apprendre.
- *Le cognitivisme* : l'apprenant doit être capable de relier connaissances et besoins, il doit donc apprendre à mobiliser les ressources nécessaires afin de mener à bien sa mission.

¹⁴³. Christine. TAGLIANTE (2006) *La classe de Langue*. Coll° Techniques et Pratiques de classe, Paris, CLE International, p. 64.

¹⁴⁴. Évelyne ROSEN & Claus REINHARDT (2010) *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris, CLE International, p. 17.

¹⁴⁵. *Apud* Paola GAGNOLI, *op. cit.*, p. 7.

- *Le constructivisme* : l'apprenant construit des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être nouveaux en accomplissant la tâche en tenant compte des contraintes et du contexte.

Pour le CECRL, toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue « comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences ». (CONSEIL DE L'EUROPE, *op. cit.*, p. 15)

3.1.7.1. La compétence à communiquer langagièrement dans la perspective actionnelle

Pour les concepteurs de la perspective actionnelle, la compétence à communiquer langagièrement peut être considérée comme présentant plusieurs composantes : une composante linguistique, une composante sociolinguistique et une composante pragmatique.

La compétence linguistique est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations. (CONSEIL DE L'EUROPE, *op. cit.*, p. 17)

La compétence sociolinguistique renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes.

La compétence pragmatique recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie. Plus encore pour cette composante que pour la composante linguistique, il n'est guère besoin d'insister sur les

incidences fortes des interactions et des environnements culturels dans lesquels s'inscrit la construction de telles capacités. (*Idem*, p. 18)

En réalité, le CECR se place dans la continuité des propositions développées par les tenants de l'approche communicative en ce qui concerne les composantes de compétence de communication.

La compétence à communiquer langagièrement du sujet apprenant et communiquant est mise en œuvre dans la réalisation d'activités langagières variées pouvant relever de la **réception**, de la **production**, de l'**interaction**, de la **médiation** (notamment les activités de traduction et d'interprétation), chacun de ces modes d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit, soit à l'oral et à l'écrit. (*Ibid.*)

Pour autant, les activités langagières de **réception** (orale et/ou écrite) ou de **production** (orale et/ou écrite), sont évidemment premières car indispensables dans le jeu même de l'interaction. (*Ibid.*)

Ces activités langagières s'inscrivent à l'intérieur de domaines eux-mêmes très divers mais où, en relation à l'apprentissage des langues, il est pertinent de séparer quatre secteurs majeurs :

Le **domaine public** (tout ce qui relève des échanges sociaux ordinaires – relations commerciales et civiles ; services publics, activités culturelles, le loisir dans des lieux publics, relations aux médias, etc.).

Le **domaine professionnel** (tout ce qui concerne les interventions et relations des acteurs dans l'exercice de leur activité professionnelle).

Le **domaine éducationnel** (celui où l'acteur se trouve dans un contexte – le plus souvent institutionnalisé – de formation et est censé y acquérir des connaissances ou des habiletés définies) et le **domaine personnel** (caractérisé aussi bien par les relations familiales que par les pratiques sociales individuelles). (*Ibid.*)

Le CECRL définit la tâche comme toute visée actionnelle que l'auteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. (*Op. cit.*, p. 16)

Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet (s) qui y mobilise (nt) stratégiquement les compétences dont il (s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social (*Idem*, p. 15).

Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de

commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe.

Pour décrire les compétences prévues dans l'apprentissage des langues, le CECRL a conçu un schéma descriptif et les niveaux communs de référence. Ensemble, ils fournissent une grille conceptuelle que les utilisateurs exploitent pour décrire leur système. (CONSEIL DE L'EUROPE, *op. cit.*, p. 23)

En effet, l'approche actionnelle est articulée autour de descripteurs et d'échelles décrivant les compétences selon six niveaux généraux (A1, A2, B1, B2, C1 et C2).

3.1.7.2. L'écrit dans la perspective actionnelle

La perspective actionnelle inscrit la production écrite dans les activités langagières et accorde une place importante à l'écrit dans l'apprentissage des langues vivantes.

A ce propos, la perspective actionnelle inscrit l'écrit dans les activités de production langagière qui incluent la production orale (parler ou expression orale) et production écrite (écrire ou expression écrite).

Dans les activités de production écrite, l'utilisateur de la langue comme scripteur produit un texte écrit qui est reçu par un ou plusieurs lecteurs.

Parmi les activités écrites proposées par le CECRL on trouve par exemple : remplir des formulaires et des questionnaires ; écrire des articles pour des magazines, des journaux, des bulletins, etc. ; produire des affiches ; rédiger des rapports, des notes de service, etc. ; prendre des notes pour s'y reporter ; prendre des messages sous la dictée, etc. ; écrire des lettres personnelles ou d'affaires ; etc. (CONSEIL L'EUROPE, *op. cit.*, p. 51)

Le CECRL catégorise la production écrite en : production écrite générale, écriture créative, essais et rapports. Une échelle est proposée pour illustrer la production écrite dans les trois catégories :

PRODUCTION ÉCRITE GÉNÉRALE	
C2	Peut écrire des textes élaborés, limpides et fluides, dans un style approprié et efficace, avec une structure logique qui aide le destinataire à remarquer les points importants.
C1	Peut écrire des textes bien structurés sur des sujets complexes, en soulignant les points pertinents les plus saillants et en confirmant un point de vue de manière élaborée par l'intégration d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents pour parvenir à une conclusion appropriée.
B2	Peut écrire des textes clairs et détaillés sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en faisant la synthèse et l'évaluation d'informations et d'arguments empruntés à des sources diverses.
B1	Peut écrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire.
A2	Peut écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».
A1	Peut écrire des expressions et phrases simples isolées.

Source : Cadre européen commun de référence pour les langues (*Op. cit.*, p. 51)

ÉCRITURE CRÉATIVE	
C2	Peut écrire des histoires ou des récits d'expérience captivants, de manière limpide et fluide et dans un style approprié au genre adopté.
C1	Peut écrire des textes descriptifs et de fiction clairs, détaillés, bien construits dans un style sûr, personnel et naturel approprié au lecteur visé.
B2	Peut écrire des descriptions élaborées d'événements et d'expériences réels ou imaginaires en indiquant la relation entre les idées dans un texte articulé en respectant les règles du genre en question.
	Peut écrire des descriptions claires et détaillées sur une variété de sujets en rapport avec son domaine d'intérêt. Peut écrire une critique de film, de livre ou de pièce de théâtre.
B1	Peut écrire des descriptions détaillées simples et directs sur une gamme étendue de sujets familiers dans le cadre de son domaine d'intérêt. Peut faire le compte-rendu d'expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions dans un texte simple et articulé. Peut écrire la description d'un événement, un voyage récent, réel ou imaginé. Peut raconter une histoire.
A2	Peut écrire sur les aspects quotidiens de son environnement, par exemple les gens, les lieux, le travail ou les études, avec des phrases reliées entre elles.
	Peut faire une description brève et élémentaire d'un événement, d'activités passées et d'expériences personnelles.
	Peut écrire une suite de phrases et d'expressions simples sur sa famille, ses conditions de vie, sa formation, son travail actuel ou le dernier en date. Peut écrire des biographies imaginaires et des poèmes courts et simples sur les gens.
A1	Peut écrire des phrases et des expressions simples sur lui/elle-même et des personnages imaginaires, où ils vivent et ce qu'ils font.

Source : Cadre européen commun de référence pour les langues (*Op. cit.*, p. 51)

ESSAIS ET RAPPORTS	
C2	Peut produire des rapports, articles ou essais complexes et qui posent une problématique ou donner une appréciation critique sur le manuscrit d'une œuvre littéraire de manière limpide et fluide. Peut proposer un plan logique adapté et efficace qui aide le lecteur à retrouver les points importants.
C1	Peut exposer par récit, clairement et de manière bien structurée, un sujet complexe en soulignant les points marquants pertinents. Peut exposer et prouver son point de vue assez longuement à l'aide d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents.
B2	Peut écrire un essai ou un rapport qui développe une argumentation de façon méthodique en soulignant de manière appropriée les points importants et les détails pertinents qui viennent appuyer.
	Peut évaluer des idées différentes ou des solutions à un problème.
	Peut écrire un essai ou un rapport qui développe une argumentation en apportant des justifications pour ou contre un point de vue particulier et en expliquant les avantages ou les inconvénients de différentes options. Peut synthétiser des informations et des arguments issus de sources diverses.
B1	Peut écrire de brefs essais simples sur des sujets d'intérêt général. Peut résumer avec une certaine assurance une source d'informations factuelles sur des sujets familiers courants et non courants dans son domaine, en faire le rapport et donner son opinion.
	Peut écrire des rapports très brefs de forme standard conventionnelle qui transmettent des informations factuelles courantes et justifient des actions.
A2	Pas de descripteur disponible.
A1	Pas de descripteur disponible.

Source : Cadre européen commun de référence pour les langues (*Op. cit.*, p. 52)

Comme nous pouvons le constater dans les catégories de production écrite présentées dans les tableaux précédents, la perspective actionnelle explique de manière détaillée ce qu'on peut

atteindre d'un apprenant-utilisateur de la langue en ce qui concerne la production écrite dans tous les niveaux. La production écrite est préconisée dès le niveau élémentaire jusqu'au niveau expérimenté et on constate une certaine progression au fur et à mesure qu'on avance dans les échelles proposées.

3.2. En guise de conclusion

Au terme de ce chapitre dans lequel nous avons fait une approche descriptive de l'histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes, il s'avère important de faire ressortir quelques éléments importants qui caractérisent le parcours des différentes méthodologies depuis le XIX^{ème} jusqu'à nos jours afin d'apprécier l'évolution de la production écrite dans toutes les méthodologies.

Tout d'abord, il faut remarquer que chaque méthodologie est apparue en réaction aux méthodologies précédentes. En effet, les différentes méthodologies étaient fondées en fonction d'une conception de l'usage faite de la langue et l'apprentissage visait toujours répondre à telle conception.

D'ailleurs, la transition de la méthodologie traditionnelle (PUREN, 1988), qui reflète une époque où la notion de mondialisation culturelle et celle de plurilinguisme en étaient encore à leurs balbutiements – à l'approche actionnelle proposée par le CECR (CECR, 2000), qui considérait l'apprenant comme « acteur social » ayant des tâches à accomplir, illustre d'une façon frappante la diversification et évolution des besoins éducatifs au cours de l'histoire.

Les objectifs d'apprentissage des langues vivantes ont donc énormément varié depuis la méthode traditionnelle jusqu'aux approches modernes : au XIX^{ème} l'objectif principal était culturel – étudier la langue par et pour la littérature dans une perspective de traduction ; dès 1950 – objectif pratique – enseignement de la langue considéré comme un outil de communication destiné à engager efficacement une conversation avec des personnes parlant une autre langue.

En ce qui concerne la production écrite, nous trouvons un traitement différencié dans toutes les méthodologies d'enseignement. En effet, dans la méthode traditionnelle il y avait une pratique de la langue littéraire et une connaissance passive des textes traduits, donc un écrit médiocre. Dans la méthode directe, l'écrit était subordonné à l'oral et l'oral précédait toujours l'écrit. Pour la méthode audio-orale, l'écrit était au second plan par rapport à l'oral. L'écrit était limité aux exercices de transformation et substitution et il visait à renforcer des structures linguistiques. On faisait également quelques compositions d'imitation de textes présentés au début de la leçon, donc écrits superficiels. Quant au SGAV, elle donnait une priorité à la communication orale sur

l'écrit et l'écrit était centré sur la dictée et dérivé de l'oral. Il s'agissait d'une écriture qui ne dépassait pas la phrase. C'est avec l'approche communicative que l'écrit conquiert un certain prestige à travers une réflexion sur le fonctionnement de la langue et une production d'énoncés hors contexte conformes à un modèle syntaxique. En effet, dans l'approche communicative, l'écrit fait partie des habiletés langagières prévues dans la compétence de communication.

Finalement, la perspective actionnelle accorde une place importante à la production écrite et l'inscrit dans les activités langagières qui caractérisent la compétence à communiquer langagièrement. D'ailleurs, la perspective actionnelle proposait une échelle des niveaux pour la production écrite et la production écrite était préconisée dans tous les niveaux. *Grosso modo*, l'écrit n'est pas nouveau dans le domaine d'enseignement des langues vivantes. Elle a alimenté la réflexion didactique depuis des années. Mais l'évolution imposée par le CECR fait émerger une nouvelle manière de la concevoir.

Dans nos jours, on assiste en DFLE à une crise des méthodologies. Il n'y a pas de méthodologie unique, forte, globale et universelle sur laquelle tous seraient d'accord. On assiste à un éclectisme méthodologique qui tend à la diversification des matériels et des approches proposées.

Dans cette perspective, les enseignants sont invités à adopter une approche flexible, de même qu'une perspective ouverte et flexible sur l'apprentissage d'une langue. En effet, dans plusieurs contextes éducationnels, les enseignants revendiquent une autonomie dans certaines pratiques.

D'ailleurs, les domaines d'apprentissage des langues ont énormément évolué : FLE, FL2, FOS, FOU, FLI, entre autres, lesquels exigent des approches didactiques spécifiques dans leur enseignement.

Chapitre IV

4. De la didactique des langues à la didactique de la production écrite

Le chapitre précédent a permis de décrire le parcours de l'enseignement-apprentissage des langues au cours de l'histoire. Également, nous avons discerné la place accordée à l'écrit dans les méthodologies qui caractérisent le parcours historique de l'enseignement-apprentissage des langues. L'approche descriptive et analytique que nous venons de faire a permis de retenir que l'écrit a toujours figuré dans la liste des objectifs d'enseignement-apprentissage des langues. Or, cette habileté langagière est traitée différemment en fonction du contexte où l'apprentissage de la prend place. C'est dans cette perspective que nous trouvons une approche de l'écrit en classes initiales (préscolaire), au lycée, à l'université, dans une formation professionnelle, entre autres. D'ailleurs, chaque secteur social est caractérisé par un ensemble de littéracies spécifiques qui exigent un traitement didactique particulier.

Pour apporter des réponses adaptées aux spécificités de l'enseignement/apprentissage des langues en contexte scolaire, les sciences du langage (SDL) se sont investies dans la création de champs spécialisés en la matière, c'est-à-dire des didactiques spécifiques ou disciplinaires. C'est ainsi que d'un côté, à l'intérieur de la didactique des langues se sont constituées de sous-domaines qui abordent l'enseignement des langues en fonction du contexte institutionnel et/ou géographique. Dès lors, les sous-domaines (didactiques spécifiques) constitués se sont ramifiés en d'autres disciplines, chacune abordant des questions liées à un aspect particulier qui compose la compétence langagière : l'oral, l'écrit, la grammaire, la morphologie, le lexique, la prononciation, entre autres. C'est dans cette visée que les didacticiens attachés à la langue française (Français Langue Maternelle et Français Langue Étrangère et Seconde) ont pu concevoir une didactique qui aborde spécifiquement les questions liées à l'enseignement-apprentissage de la production écrite, désormais didactique de l'écrit en français, une sous-discipline de la didactique du français.

D'autre côté, l'évolution des publics apprenant les langues ainsi que la massification de contextes d'apprentissage des langues ont fait émerger d'autres champs de recherche liés à l'apprentissage des langues. Pour le cas du français, nous trouvons par exemple, le Français sur objectifs spécifiques (ci-après FOS) qui à son tour a donné lieu à la conception du Français sur objectifs universitaires (ci-après FOU), deux nouveaux champs de la didactique du français langue étrangère (DFLE). Toujours dans la spécificité des écrits en fonction du contexte où ils sont

pratiqués, nous trouvons un champ de recherche qui a trait aux écrits dans l'enseignement supérieur, les écrits universitaires ou littéracies universitaires/académiques¹⁴⁶.

Dans le chapitre qui s'ouvre, nous allons tenter de préciser les aspects précédemment avancés. Autrement dit, nous allons mettre en exergue les contributions des sciences du langage et des didactiques des langues au sujet de la production écrite dans le contexte scolaire. A ce propos, il sera question de ce chapitre, de faire un bref aperçu du processus de constitution de la didactique du français en tant que champ de recherche au sein des didactiques des langues ainsi que de l'évolution de celle-ci vers la didactique de l'écrit. En effet, partant du principe que le sujet de cette recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues et des cultures, nous ne saurions pas conduire cette réflexion sans faire un petit arrêt pour un petit aperçu sur la didactique des langues, surtout la didactique de l'écrit.

En ce qui concerne plus concrètement la production écrite, nous allons aborder quelques apports didactiques par rapport à cette compétence langagière. Également, nous aborderons les modèles descriptifs de l'acquisition de l'écrit les plus reconnus. Il s'agira de conceptualiser la pratique de l'écrit dans une perspective didactique et de cerner quelques pistes didactiques en faveur de la production écrite dans le processus d'enseignement-apprentissage.

4.1. De la didactique des langues à la didactique du français langue étrangère

Pour mener à bien cette réflexion, il s'avère pertinent de, tout d'abord, rappeler ce que le terme « didactique » veut dire.

A ce sujet, Jean-Pierre CUQ¹⁴⁷ affirme que par son origine grecque (*didaskhein* : enseigner), le terme "didactique" désigne de façon générale ce qui vise à enseigner, ce qui est propre à instruire. Comme nom, il a d'abord désigné le genre rhétorique destiné à instruire, puis l'ensemble des théories d'enseignement et d'apprentissage (Comenius, XVII^e siècle), précise encore CUQ.

A son tour, Anselmo Desideiro M. ILUNGA¹⁴⁸ écrit que la didactique est apparue en 1964 grâce à Comenius avec l'ouvrage *Didactica Magna*. Cet auteur emprunte les mots de Comenius pour affirmer que la didactique est une science d'enseigner, cela veut dire qui s'interroge sur la façon d'enseigner. Ce n'est que quelques siècles plus tard que naît la didactique comme science et qui vise la transmission des savoirs ou des connaissances.

¹⁴⁶. Nous reviendrons sur le FOS-FOU et les littéracies universitaires dans le prochain chapitre.

¹⁴⁷. Jean-Pierre CUQ (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international, p. 69.

¹⁴⁸. Anselmo Desideiro M. ILUNGA (2018) *L'enseignement du français langue étrangère (FLE) dans le contexte lusophone de l'Angola en milieu universitaire : cas de la FLUAN et de l'ISCED/Luanda*. Thèse pour obtenir le grade de docteur en sciences de l'éducation, Aix Marseille université, p. 97.

Chez Pierre MARTINEZ¹⁴⁹ le substantif didactique recouvre :

« un ensemble de moyens, techniques et procédés, qui concourent à l'appropriation, par un sujet donné, d'éléments nouveaux de tous ordres, parmi lesquels nous pouvons discerner : des savoirs, bien sûr, le lexique, la grammaire, les éléments et les règles de fonctionnement de la langue ; des savoir-faire, des moyens d'agir sur le réel (manières d'ordonner, d'approuver, de se présenter, d'informer...) ; un savoir être, des comportements culturels souvent indissociables de la langue, car inscrits dans la langue même : par exemple, dans toutes les langues, la ritualisation du discours emprunte des traits spécifiques (paroles apparemment inutiles, formes de politesse), correspondant à des valeurs, un code social déterminant pour l'échange interculturel ».

La conception de Pierre MARTINEZ sur la didactique nous amène à concevoir cette discipline comme étant attachée au secteur éducationnel. En effet, les mots-clés des définitions que nous venons de recenser mettent l'accent sur les termes comme « enseigner », « instruire », « apprentissage », « appropriation », « savoirs », etc., tous liés au domaine de l'enseignement-apprentissage en contexte institutionnel ou scolaire.

Ainsi, à notre sens, la didactique sera envisagée comme une discipline théorique voire pratique, qui vise à munir les enseignants d'outils et de stratégies nécessaires à la mise en place de l'acte d'enseigner une certaine matière scolaire, dans un contexte précis, en vue d'atteindre un objectif préalablement défini. En effet, c'est la didactique qui permet à l'enseignant de faire un bon choix de techniques à utiliser en classe, en fonction du public apprenant et de ses besoins éducatifs, pour assurer une réussite scolaire. Également, il appartient à la didactique d'aider l'enseignant dans la sélection et choix des matériaux appropriés pour conduire efficacement son enseignement.

C'est dans cette perspective que Claudine GARCIA-DEBANC (1991)¹⁵⁰, soutient que la didactique peut être définie comme l'« étude des conditions, des modalités de mise en œuvre et des effets d'interventions d'enseignement favorisant les apprentissages dans des classes ordinaires ».

D'après Bernard SCHNEUWLY *et al.*¹⁵¹, la didactique a toujours trait à la pratique d'enseignement et d'apprentissage d'un objet. Elle peut dès lors se décrire en trois plans liés entre eux : l'agir (de l'enseignant, du formateur-chercheur) ; la théorie pour agir ; la description et explication de l'agir. Le lien entre ces trois plans se redéfinit constamment en fonction d'une

¹⁴⁹. Pierre MARTINEZ (1998) *La Didactique des Langues Etrangères*. Paris: Presses Universitaires de France, Col° "Que sais-je?" N° 3199, pp. 3-4.

¹⁵⁰. *Apud* Claudine GARCIA-DEBANC et Michel FAYOL (2002). *Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite*. In : Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n° 26-27, 2002. L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire. p. 301.

¹⁵¹. Bernard SCHNEUWLY, Thérèse THEVENAZ-CHRISTIAN et Sandrine Aeby DAGHÉ (2010) *La didactique du français : entre modélisation pour agir et expliquer/comprendre. Disciplinarisation d'une pratique professionnelle*. p. 24. In Dominique MACAIRE, Jean-Paul NARCY-COMBES et Henri PORTINE (2010) *Interrogations épistémologiques en didactique des langues*. Paris : CLE International & Le Français dans le monde, Coll° Recherches et applications, Juillet 2010.

tension entre, d'une part, les demandes institutionnelles de formation des élèves et des enseignants qui évoluent avec la société et qui appellent des propositions didactiques efficaces et, d'autre part, les exigences de la recherche académique pour développer des savoirs à la hauteur des exigences institutionnelles. L'objet de la didactique, du français comme des autres, se construit dans cette tension(*ibid.*).

En ce qui concerne le processus de constitution de la discipline (didactique), Jean-Pierre CUQ (*Ibid.*, p. 70) assure que dans une première approche, on peut dire que la didactique est issue de la pédagogie qui en est la plus ancienne et la plus courante dénomination. Mais dans les années 1970, ce terme qui concerne à l'origine l'enseignement aux enfants est apparu à beaucoup au mieux comme une sorte de philosophie de l'éducation ou comme une psychologie appliquée, et au pire comme l'art d'enseigner sans véritable ambition scientifique, précise encore CUQ.

Selon Jean-Luc DORIER *et al.*¹⁵², jusque dans les années 1960, le terme « didactique » est plutôt connoté négativement en France. Il est cependant couramment utilisé en Suisse, sans doute sous l'influence allemande. En effet, dans les pays francophones, on parle plus volontiers de psychopédagogie, mot probablement utilisé la première fois par Claparède en 1905 (Sarremejane, 2001), avec pour but d'utiliser les connaissances de la psychologie pour la pédagogie, affirme Antoine LÉON (1966)¹⁵³.

Chantal AMADE-ESCOT (*Apud* Jean-Luc DORIER *et al.*, p. 14.), dans son survol des didactiques disciplinaires en France, affirme que l'origine des didactiques francophones est souvent liée à des institutions autres que les universités (INRP, Écoles Normales) et c'est, pour beaucoup, la création des IUFM¹⁵⁴ dans les années 1990 qui a permis leur essor, d'où résulte d'ailleurs leur relative autonomie par rapport aux sciences de référence.

Jean-Luc DORIER *et al.* (*Ibid.*, p. 14), précisent que le terme didactique apparaît dès le début des années 1970 dans le contexte des sciences de l'éducation.

Les didactiques suivent deux lignes de recherches, correspondant à deux phases de développement : d'abord, comme le signale Chantal AMADE-ESCOT (*Apud* Jean-Luc DORIER, *ibid.*), « des recherches à visée d'action sur le système d'enseignement-apprentissage des contenus disciplinaires fondées sur l'expérimentation en classe de nouveaux dispositifs didactiques, puis, des recherches descriptives sur l'analyse des pratiques didactiques des

¹⁵². Jean-Luc DORIER, Francia LEUTENEGGER & Bernard SCHNEUWLY (2013) *Introduction – Le didactique, les didactiques, la didactique*. Dans *Didactique en construction, constructions des didactiques*. Bruxelles : De Boeck, pp. 7-35, p. 13.

¹⁵³. *Apud* Jean-Luc DORIER *et al.*, *op. cit.*, p. 13.

¹⁵⁴. Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

enseignants débutants et expérimentés au sein desquelles les problématiques du développement professionnel prennent le devant de la scène ».

Pour Anselmo ILUNGA (*Op. cit.*, p. 99), la didactique présente deux axes selon les didacticiens : la *didactique générale* et la *didactique spécifique* ou *disciplinaire*.

La *didactique générale* s'occupe des principes essentiels de l'enseignement et les différentes façons de procéder de l'enseignement. A son tour, la didactique disciplinaire vise le savoir à apprendre dans le cadre de l'enseignement/apprentissage dans un domaine déterminé. La *didactique spécifique* ou *disciplinaire* est celle qui s'appuie sur une discipline donnée : tel est le cas de la didactique des langues, des mathématiques, d'histoire, etc., explique ILUNGA.

Pour Jean-Pierre CUQ (*Op. cit.*, pp. 69-79) la didactique des disciplines fait référence à des discours sur des corps de pratiques et à un travail de réflexion sur l'ensemble des disciplines scolaires, y compris les langues vivantes. En effet, dans le domaine scolaire, toutes les disciplines enseignables possèdent une didactique qui mène de réflexions sur le savoir-faire des enseignants dans leurs interventions en salle de classe.

Selon Jean-Luc DORIER *et al.* (*Op. cit.*, p. 9), l'apparition des didactiques des disciplines est un phénomène européen, plus précisément d'Europe continentale. D'après ces auteurs, deux moteurs peuvent être décelés de l'émergence des didactiques comme champs disciplinaires, tous deux liés aux transformations fondamentales du système scolaire à partir des années 1950 et souvent décrites comme massification du secondaire (Suisse : Criblez & Magnin, 2001 ; France : Prost, 1992 ; Allemagne : Tenorth, 2008). Cette massification a eu pour effet la nécessité d'une refonte profonde des plans d'études dans toutes les matières et, avec un certain décalage, une réforme de la formation des enseignants.

De nombreux auteurs considèrent en effet que la réforme des plans d'études et la transformation des contenus liés au changement du système scolaire constituent le point de départ de la constitution des didactiques comme disciplines académiques : les « mathématiques modernes » (Margolinas, 2005 ; Dorier, 2008), le « tournant communicatif » en enseignement des langues (Bronckart, 1985), la « dominance du modèle humaniste » dans l'enseignement des arts (Rickmann & Mili, 2005) en sont quelques exemples, affirment encore Jean-Luc DORIER *et al.* (*Ibid.*, pp. 9-10).

Après avoir saisi le concept de didactique, son apparition ainsi que les deux axes qui la composent (didactique générale et didactique disciplinaire), nous allons, dans les pages qui suivent, aborder une didactique disciplinaire, de manière particulière. Il s'agit de la didactique des langues (désormais DDL). A cet égard, nous allons tenter d'aborder le contexte de constitution de la discipline ainsi que son évolution vers la didactique du français langue étrangère et seconde.

4.2. La didactique des langues (DDL)

En nous appuyant sur des conceptions précédemment évoquées, notamment la notion de didactique comme une discipline scolaire, qui articule les actions d'enseignement et d'appropriation des savoirs disciplinaires dans un contexte institutionnel donné, nous pouvons envisager la didactique des langues comme un champ de recherche attaché à l'enseignement-apprentissage des langues. Dès lors, son objectif serait de fournir aux enseignants de langues, des moyens méthodologiques pour mener à bien leurs pratiques de classe en vue de favoriser l'appropriation langagière, dans les meilleures conditions.

Pour Michel DABENE¹⁵⁵, la didactique des langues est une discipline spécifique prenant en considération la nature et la finalité de l'enseignement des langues et pas seulement la nature et le fonctionnement du langage. Cet auteur précise encore qu'élaborant ses propres hypothèses théoriques à partir des apports constamment renouvelés et diversifiés de la linguistique, de la psychologie, de la pédagogie, de la sociologie, de l'ethnologie... et portant en elle-même les conditions de sa propre application, la théorie didactique se définit compte tenu aussi de la nature de l'acte pédagogique mis en œuvre dans l'enseignement d'une langue (*Ibid.*).

Chez Christian PUREN (*ibid.*), le concept de « didactique des langues » est apparu parmi les spécialistes français de français langue étrangère au tout début des années 70, et s'est rapidement imposé parmi eux aux dépens de celui de « linguistique appliquée », que les didacticiens anglo-saxons ont maintenu jusqu'à nos jours [...].

En effet, il est indéniable que l'histoire de constitution de la didactique des langues en tant que discipline a été marquée par des recherches de la linguistique, de la psychologie ainsi que d'autres sciences humaines. C'est justement pour cette raison que dans le contexte américain la discipline a été, pendant longtemps nommée « Linguistique Appliquée ».

D'ailleurs, la Didactique est née de la Linguistique Appliquée et la Linguistique Appliquée est née de la Linguistique, puis elle s'est enrichie de la Sociolinguistique, de la Psychologie, de la Psychopédagogie et des Technologies. Autrement dit, le domaine de la didactique des langues est un lieu de collaboration des plusieurs disciplines voisines. C'est ce qui explique la difficulté à définir cette discipline carrefour. C'est donc à travers son objet, son champ, ses concepts et des

¹⁵⁵. *Apud* Christian PUREN (s/d) « L'émergence du concept de « Didactique des Langues » en France – Trois citations de publications de l'année 1972 : M. Dabène, D. Girard, W.F. Mackey. <http://www.christianpuren.com> Bibliothèque de travail, Document 043, cours en ligne « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche ». p. 1.

domaines interpellés, qu'une définition de la Didactique est réellement envisageable, soutient Zoubeida BENHAMLIA¹⁵⁶.

Sur ce point, Zoubeida BEANHAMLIA (*Ibid.*), attire l'attention sur le fait que la didactique a connu deux historiques dans son parcours correspondant à des renversements de perspective tant épistémologique que conceptuelle. Le premier renversement correspond au passage de la Pédagogie à la Linguistique Appliquée et le deuxième renversement correspond au passage de la Linguistique Appliquée à la Didactique/Didactologie des Langues et des Cultures.

En effet, précise Michel DABENE¹⁵⁷, la didactique des langues s'est d'abord dénommée "linguistique appliquée".

C'est un parcours long et productif en théories linguistiques et en application à l'enseignement des langues, avec l'élaboration de différentes méthodologies constituées, première et deuxième génération, qu'elles soient d'origine américaine ou d'origine française (Zoubeida BEANHAMLIA, *Ibid.*).

En raison de ce parcours historique de la constitution de la discipline, la didactique des langues a rencontré des difficultés à s'affirmer comme science autonome au sein des sciences du langage. Elle devrait donc justifier la pertinence de son existence dans un terrain déjà influencé, notamment par la linguistique appliquée et par d'autres disciplines liées aux sciences de l'éducation.

C'est dans cette perspective que Jean-Claude BEACCO¹⁵⁸ considère que le champ dit de la « didactique des langues et des cultures » n'est pas de nature foncièrement épistémologique, mais il comprend à un ensemble des domaines d'intervention sociaux, ceux de l'enseignement des langues, sous toutes ses formes, et des politiques linguistiques éducatives que celui-ci met en œuvre.

En vue de créer des jalons pour la fondation de la discipline, il a fallu un certain mouvement épistémologique des acteurs francophones attachés aux sciences du langage. A cet égard, plusieurs réflexions en faveur de l'autonomie de la didactique des langues ont été menées au début des années soixante-dix. De didacticiens comme Michel DABENE, Denis GIRARD, pour n'en citer que quelques-uns, ont été des principaux fondateurs de cette discipline.

¹⁵⁶. Zoubeida BENHAMLIA (2012) De la pédagogie à la didactologie : histoire d'une discipline ou histoire de concepts ? In **Synergies Algérie** n° 15 – 2012 pp. 13-23, p. 14.

¹⁵⁷. Michel DABENE (1987) *L'adulte et l'écriture : Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Buxelles : De Boeck-Wesmael s.a., p.11.

¹⁵⁸. Jean-Claude BEACCO (2011) *Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures*. In Philippe BLANCHET et Patrick CHARDENET (Dir.) *Guide pour la didactique des langues et des cultures – Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines (EAC) & Agence Universitaire de la Francophonie, p. 31.

En effet, en 1972, DABENE¹⁵⁹ s'exprimait en ces termes en faveur de la reconnaissance de la didactique des langues comme une discipline autonome :

« [...]il faut cesser de considérer l'enseignement des langues comme l'application de quoi que ce soit. C'est une discipline comme une autre, qui doit se définir comme telle et comme telle aussi emprunter aux autres disciplines les éclairages dont elle a besoin. C'est à elle qu'il appartient de poser sa propre problématique et non à la linguistique d'élaborer des modèles dont on se demande ensuite comment ils vont être appliqués ».

Pour sa part, Denis GIRARD¹⁶⁰, dans un chapitre introductif de son ouvrage, affirmait ceci :

« Il est certain que c'est en s'appuyant le plus possible sur la recherche linguistique que cet enseignement a pu réaliser au cours des dernières décennies les immenses progrès que nous connaissons. Il est non moins certain, cependant, que la méthodologie de l'enseignement des langues est tout autre chose qu'une sous-branche de la linguistique. La psychologie lui est tout aussi utile. L'enseignement des langues a le droit d'exister indépendamment non plus seulement comme un art, mais comme une science qui n'hésite pas à emprunter à diverses autres sciences humaines ce qu'elles peuvent lui apporter ».

En examinant les réflexions de DABENE et celles de GIRARD, nous comprenons sans doute, une reconnaissance de la contribution de la linguistique, des sciences cognitives et d'autres disciplines connexes pour la constitution de la didactique des langues. Pourtant, les deux auteurs réclament une autonomie pour leur nouvelle discipline en construction. Outre, les deux auteurs soulignent l'importance de la linguistique et de la psychologie pour la constitution de la DDL mais ils soutiennent l'existence de la DDL comme une science qui fait appel aux apports d'autres disciplines pour réussir dans l'accomplissement de ses missions.

En effet, la DDL élabore ses propres hypothèses théoriques à partir des apports d'autres disciplines du domaine des sciences humaines. Le trait principal qui distingue la DDL de la linguistique est l'acquisition naturelle et l'acquisition non naturelle de la langue. C'est-à-dire la linguistique est plus attachée à des recherches sur l'acquisition naturelle de la langue alors que la didactique des langues s'intéresse à des recherches sur l'acquisition des langues en contexte scolaire ou institutionnel.

D'après Jean-Claude BEACCO (*Op. cit.*, p. 31), dans l'espace francophone, ce champ est né d'une didactique « didactique du français langue étrangère », puis « didactique du français langue étrangère et langue seconde », qui s'intéresse à la réflexion sur l'enseignement du français. Elle est également destinée à accompagner la diffusion du français à l'étranger et à améliorer la qualité et l'efficacité de son enseignement, comme langue étrangère, seconde ou de scolarisation.

En ce qui regarde la spécificité de cette didactique face à d'autres didactiques disciplinaires, Francine CICUREL¹⁶¹ affirme que la didactique des langues se distingue de la didactique des

¹⁵⁹. Apud Christian PUREN (*op. cit.*).

¹⁶⁰. Denis GIRARD (1972) *Linguistique appliquée et didactique des langues*. Paris : Armand Colin-Longman, p. 9.

autres disciplines par deux traits principaux. D'un côté, la didactique des langues n'a pas de discipline objet au contraire, par exemple, de la didactique de chimie qui a la chimie comme discipline objet et est pour cette dernière une discipline outil. D'autre côté, le mode d'appropriation d'une langue est double : elle se fait par l'appropriation naturelle ou par apprentissage institutionnel. Outre, contrairement aux autres didactiques, qui ont la quasi-exclusivité des modes d'appropriation de leur discipline objet, la DDL est en concurrence avec le mode d'appropriation naturel, l'acquisition. Selon Oscar VALENZUELA¹⁶², cet argument permet d'aborder une étape fondamentale dans la démarche de fondation scientifique de la discipline, qui est la délimitation stricte de son objet.

Oscar VALENZUELA (*Ibid.*) attire l'attention sur le fait que, dans la mesure où la frontière entre les situations dites en milieu naturel et les situations dites en milieu non naturel n'est pas bien définie, certains aspects de la recherche en acquisition concernent soit la Didactique des langues, soit la linguistique, ou plus précisément la psycholinguistique. A ce propos, l'auteur soutient que le but de la didactique des langues est celui de fournir sa contribution à la connaissance du langage par le biais de l'enseignement/apprentissage, qui est son angle d'étude propre¹⁶³.

Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA¹⁶⁴, dans leur ouvrage intitulé « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* », considèrent que la didactique des langues (DDL) a pour objet l'étude des conditions et des modalités d'enseignement et d'appropriation des langues en milieu non naturel. En son sein, la didactique du français langue étrangère et seconde (DFLES) a pour objet l'étude des conditions et modalités d'enseignement et d'appropriation du français en milieu non naturel, affirment les deux didacticiens.

Pour ce qui est le domaine d'appartenance de la didactique des langues, Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA (*Ibid.*, p. 61) affirment ceci :

« [...] parce qu'elle se propose d'étudier les langues, même si c'est sous l'angle particulier de leur apprentissage, cette discipline, appartient a priori aux sciences du langage, qui se construisent perpétuellement depuis que les hommes réfléchissent sur l'activité qui les définit : le langage articulé ».

De son côté, Oscar VALENZUELA (*Op. cit.*, p. 74), se base sur la dichotomie saussurienne pour justifier l'appartenance de la DDL aux sciences du langage :

¹⁶¹ Apud Fabrice BARTHÉLÉMY, Dominique GROUX et Louis PORCHER (2011) *Le français langue étrangère*. Paris : L'Harmattan, Col° « Cent mots pour », p. 61.

¹⁶² Oscar VALENZUELA (2010) *La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/apprentissage*. In Synergies Chili n° 6 – 2010, p. 73.

¹⁶³ *Ibid.*, p. 75.

¹⁶⁴ Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA (2017) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. 4^{ème} édition, PUG, p. 49.

« La dichotomie saussurienne de langue/parole (dualité essentielle à la langue) permet d'affirmer que la Didactique des langues fait bien partie des Sciences du langage. Tout premièrement parce qu'elle fait de la langue un objet d'enseignement et d'apprentissage (phonétique, phonologique, morphologique, syntaxique, lexical, sémantique, diachronique, synchronique) ; ensuite parce que l'aspect culturel de la langue fait désormais partie intégrante de la didactique, aujourd'hui érigée en didactique des langues et des cultures. Il y a donc bien, en didactique, nécessité d'implication réciproque de la langue et de la culture ».

En effet, dans plusieurs institutions d'enseignement supérieur, les filières de formation en didactiques des langues sont dans les facultés ou départements des sciences du langage, à l'intérieur des UFR Lettres sciences humaines et sociales. Néanmoins, force est de constater que dans certaines universités il y a une tendance de créer des UFR des sciences du langage détachées des UFR sciences humaines et sociales¹⁶⁵.

D'après Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA (*Op.cit.*, 2017 : 61), toutes les langues enseignées peuvent faire l'objet d'une didactique. Il y aura donc, à un premier niveau, autant de sous-ensembles possibles que de langues proposées comme objet d'enseignement : didactique de l'anglais, de l'espagnol, de l'arabe, etc. ; parmi ces langues le français ne représente qu'un cas particulier.

Également, en fonction du statut juridique attribué à la langue apprise (LM, LE, LS, entre autres), compte tenu de son milieu d'apprentissage, les didactiques des langues peuvent générer d'autres didactiques spécialisées. C'est dans ces circonstances que nous trouvons les didactiques des langues maternelles et celles des langues non maternelles (didactique des langues étrangères ou secondes), tel est le cas de la didactique du français langue étrangère, désormais DFLE.

D. Coste (1976 :53)¹⁶⁶, définit la didactique des langues étrangères, comme « ensemble de discours (écrits et oraux) tenus sur l'enseignement/apprentissage de ce complexe de savoirs et de savoir-faire qu'est la connaissance/maîtrise d'une langue non maternelle ».

En effet, on n'enseigne pas la langue étrangère comme on enseigne la langue maternelle. C'est dans cette perspective que dans le champ de la didactique des langues il s'est avéré nécessaire de constituer des didactiques qui puissent s'interroger sur l'enseignement des langues en fonction du statut attribué à celles-ci.

Selon Pierre MARTINEZ¹⁶⁷, la didactique des langues étrangères a été proposée en France par Robert GALISSON vers la fin des années 1970. Dans les grandes lignes, indique à l'époque

¹⁶⁵. Au Mozambique, par l'exemple, l'Université Pédagogique de Maputo il y a une Faculté des Sciences du Langage, de la Communication et des Arts et une autre de Sciences Sociales et Philosophiques. Au sein de l'université Licungo, les professionnels de la Faculté des Lettres et Humanités mènent déjà une réflexion sur la possibilité de constitution d'une Faculté des langues séparé des Sciences Sociales.

¹⁶⁶. *Apud* Zoubeida BENHAMLA, *Op. cit.*, p. 14.

¹⁶⁷. Pierre MARTINEZ (1996) *La didactique des langues étrangères*. France : Presses Universitaires de France, Col^o « Que sais-Je ? », pp. 127, p. 25.

GALISSON, la didactique se construit d'une part sur la méthodologie des langues étrangères, de l'autre sur la linguistique appliquée à l'enseignement des langues étrangères.

La notion de didactique des langues étrangères a permis aux didacticiens français attachés à la langue française de concevoir une didactique du français langue non maternelle, désormais DFLE¹⁶⁸. Les pages qui suivent seront consacrées, particulièrement, à une approche sur cette filière des sciences du langage.

4.3. De la didactique du français langue étrangère (DFLE)

Dans la partie supra, nous avons donné quelques éclairages sur la notion de didactique, son champ d'intervention ainsi que ses possibles ramifications vers des didactiques disciplinaires. A propos de la ramification, nous avons discerné la constitution de la didactique des langues en tant que champ de recherche au sein des sciences du langage. A son tour, la didactique des langues est aussi composée par des sous-disciplines liées à des langues spécifiques, tel est le cas notamment de la didactique du français. La didactique du français peut aussi acquérir des spécificités en fonction du public apprenant, du statut de langue ainsi que du contexte d'apprentissage.

En effet, comme l'affirme Anselmo ILUNGA¹⁶⁹, au sein de la didactique des langues enseignées, et plus précisément du français, nous avons deux types de didactique à savoir : la didactique du français langue maternelle (DFLM) et la didactique du français langue étrangère et seconde (DFLES).

Pour la présente partie, nous allons parler particulièrement de la didactique du français langue étrangère (désormais DFLE). Plus précisément, nous allons tenter d'élucider le contexte de son émergence en tant que discipline, ses contextes d'intervention ainsi que son évolution depuis son apparition jusqu'à nos jours.

4.3.1. Un aperçu sur l'émergence de la filière FLE

Comme nous l'avons précisé ci-dessus, toutes les langues enseignées, et parmi elles le français, peuvent faire l'objet d'une didactique spécifique. C'est dans cette perspective qu'on a vu apparaître, dans le contexte français, une didactique traitant des questions liées à l'enseignement-apprentissage de la langue française.

¹⁶⁸. Didactique du Français Langue Étrangère.

¹⁶⁹. *Op. cit.*, p. 100.

Jean-François Halté (1992)¹⁷⁰, dans le « *Que sais-je ?* », définit la didactique du français comme : « la discipline de référence des pratiques d'enseignement », « une discipline théorico-pratique » dont « l'objectif essentiel est de produire des argumentations « savantes », étayées et cohérentes, susceptibles d'orienter efficacement les pratiques d'enseignement »

Pour Bernard SCHNEUWLY *et al.* (*Op. cit.*, p. 27) l'émergence de la didactique du français en France, est indissociable de l'avancée des sciences du langage, mais le moteur en est surtout la réforme de l'enseignement du français et les nouvelles exigences de formation des enseignants.

Le développement du champ de recherche fait apparaître un lien étroit avec le développement de la profession enseignante. Dans le mouvement de création de l'école publique et avec la massification de l'école, l'État et, plus tard, les associations professionnelles ont adressé des demandes de formation qui ont largement contribué au développement de la didactique et des sciences de l'éducation (*Ibid.*). Il s'est agi d'assurer une formation à des professionnels et de leur décerner une qualification officiellement reconnue. La didactique du français est en quelque sorte une réponse à différentes demandes sociales (*Ibid.*).

Chez Suzanne-G CHARTRAND¹⁷¹, la didactique de français en tant que discipline à vocation scientifique est très jeune si on la compare à d'autres, comme la psychologie ou la linguistique. Elle a peine 30 ans, et encore moins sous sa désignation actuelle, qui date de création, à Namur en 1986, d'une association internationale de chercheurs et de formateurs en DF, dont le nom actuel est l'Association internationale pour la recherche en Didactique du Français (AIRDF). On parlait jusque-là de linguistique appliquée, de pédagogie du français, voire de pédagogie scientifique du français.

Au cours des deux dernières décennies, cette jeune discipline s'est institutionnalisée à des degrés variables en France, en Suisse romande, en Communauté française de Belgique et au Québec. Elle s'est dotée d'une association internationale et de revues, l'institution universitaire de certains pays la reconnaît, délivrant des diplômes de didactique (maîtrise, doctorat), et les futurs enseignants de français doivent généralement suivre des cours de didactique pendant leur formation. Mais cette institutionnalisation est fragile et les didacticiens du français (comme ceux

¹⁷⁰. *Apud* Claudine GARCIA-DEBANC (2008) « De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte : trente ans de didactique du français avec Jean-François Halté », *Pratiques* [En ligne], 137-138 I 2008, mis en ligne le 15 juin 2008, consulté le 03 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1151> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1151> , p. 17.

¹⁷¹. Suzanne-G CHARTRAND (2006) *L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants*, p.12. In Jacqueline Lafont-TERRANOVA & Didier COLIN (éds) *Didactique de l'écrit : la construction des savoirs et le sujet-écrivain*. Actes de la Journée d'étude du 13 mai 2005, CORAL, Université d'Orléans, IUFM d'Orléans-Tours (France), CEDOCEF, Presses Universitaires de Namur.

des autres disciplines scolaires) n'ont ni l'influence ni le statut des autres spécialités des « sciences de l'éducation », écrit Chez Suzanne-G CHARTRAND¹⁷².

A l'image des sciences de l'éducation, la didactique du français, tout comme les autres didactiques inscrites dans ce champ de recherche (Schubauer-Leoni, 1998), trouve son origine dans la professionnalisation toujours plus poussée des enseignants. Mais ce sont les professionnels eux-mêmes qui œuvrent aussi au développement de leur champ disciplinaire¹⁷³.

La contribution du corps enseignant du secondaire au développement de la didactique a été particulièrement active. En effet, le rapport spécifique et familier à la discipline scientifique des enseignants du secondaire, conjugué à leur expérience d'enseignement, a joué un rôle de premier plan dans la fondation des didactiques disciplinaires (Goodson, Hopmann & Riquarts, 1999 ; Tonorth, 2009 ; pour le français ; Reuter, 2005 : 225)¹⁷⁴. Ainsi, pour diffuser leurs propositions et conceptions didactiques, les enseignants ont souvent participé à la création de revues spécialisées. Devenus enseignants-formateurs, leur expertise reconnue s'est traduite en nomination universitaire (pour la France, David, 2005 : 188-189)¹⁷⁵.

Grosso modo, le processus de disciplinarisation de la didactique du français peut se décrire comme le produit d'une tension entre demandes éducatives et contributions de la profession et spécification et autonomisation conceptuelle, le poids des demandes l'emportant sur celui de l'élaboration théorique (*Ibid.*).

Pour Bruno MAURER¹⁷⁶, l'amélioration des pratiques d'enseignement-apprentissage des langues, pour le domaine africain francophone, est l'objet de recherches étroitement liées à la didactique du français sur un terrain où cette langue est dite, parfois improprement vu son importance, langue seconde.

Suzanne-G CHARTRAND (*Op. cit.*, p.13) soutient qu'à cause sans doute de l'origine des chercheurs (principalement des linguistes, des psychologues et des littéraires) et de la complexité de son objet (la discipline scolaire français), la didactique comme domaine de recherche est, de plus, morcelée en plusieurs champs (grammaire, littérature, communication orale, lecture, écriture, lexicque, etc.), ce qui rend difficile son unification et fragilise sa cohésion sur les questions épistémologiques et méthodologiques.

¹⁷². *Ibid.*

¹⁷³. Bernard SCHNEUWLY, Thérèse THEVENAZ-CHRISTIAN et Sandrine Aeby DAGHÉ, *op. cit.*, p. 27.

¹⁷⁴. *Apud* Bernard SCHNEUWLY, Thérèse THEVENAZ-CHRISTIAN et Sandrine Aeby DAGHÉ, *Ibid.*

¹⁷⁵. *Ibid.*

¹⁷⁶. Bruno MAURER (2011) *La contextualisation : l'exemple francophone africain*. In Philippe BLANCHET et Patrick CHARDENET (Dir.) Guide pour la didactique des langues et des cultures – Approches contextualisées. Paris : Éditions des archives contemporaines (EAC) & Agence Universitaire de la Francophonie, p. 225.

D'après Jean-Pierre CUQ (*Op. cit.*, p. 71), l'enseignement du français ne saurait lui-même être saisi comme un ensemble homogène, et la première distinction utilisée est fondée non pas sur la langue mais sur l'apprenant. Si celui-ci s'est approprié cette langue de façon naturelle au cours de sa première socialisation, on le dira locuteur de langue maternelle (LM). Si au contraire le français n'est pas pour lui une langue première, on le dira locuteur de langue étrangère ou seconde (LS), explique CUQ.

Cette différence est prise en compte dans la constitution de deux sous-ensembles de la didactique du français : la didactique du français langue maternelle (DFLM) et la didactique du français langue étrangère et seconde (DFLES). Mais la DFLM entretient des liens de nature didactique et non pas linguistiques avec la didactique des autres langues maternelles et il en va de même de la DFLES avec la didactique des autres langues étrangères.

Chez Claudine GARCIA-DEBANC (*Op. cit.*, p. 39), la didactique du français est une discipline récente, puisque l'utilisation de ce terme s'impose au début des années 80, et est encore en voie d'institutionnalisation, dans la mesure où les didactiques des disciplines ont, en France, des inscriptions institutionnelles différentes et n'ont pas encore leur autonomie.

En effet, comme l'écrit Valérie SPAËTH¹⁷⁷, la didactique du français langue étrangère est née en France, dans la décennie 1980-1990, à travers la mise en place d'une filière de formation et la création des premiers diplômes du domaine (maîtrise FLE, DEA et, dans certaines universités dont la Sorbonne Nouvelle, doctorat de didactologie des langues et des cultures).

Parmi les principaux contributeurs pour la fondation de la discipline, figurent Louis PORCHER, Daniel COSTE, Christian PUREN, pour n'en citer que quelques-uns.

Louis PORCHER (1987 : 8)¹⁷⁸, par exemple, décrit la didactique de français en ces mots : Un champ avec des enjeux et des acteurs, c'est-à-dire des biens (matériels et symboliques) et des agents (individus, groupes, institutions) qui les poursuivent selon des stratégies réglées.

Dans la même période, Daniel COSTE a dirigé, en 1984, un ouvrage déterminant pour ce propos : « *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945 : matériaux pour une histoire* ».

Pour sa part, Christian PUREN, en 1988, publie une volumineuse « *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* »¹⁷⁹.

¹⁷⁷. Valérie SPAËTH (2020) Présentation. Didactique du français langue étrangère et seconde : histoire et historicités. Armand Colin I « Langue française », CAIRN.INFO – Matières à Réflexion 2020/4 n° 208 I pages 7 à 20, p. 7, [en ligne] <https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2020-4-page-7.htm>

¹⁷⁸. *Apud* Valérie SPAËTH, *ibid.*

¹⁷⁹. Christian PUREN (1988) *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan – CLE International, 448pp.

Également, en 1987, de manière presque parallèle, quelques-uns des membres fondateurs du FLE (REBOULLET, COSTE, entre autres) créent la Société International pour l'Histoire du Français Langue Étrangère et Seconde (la SIHFLES). Une société savante qui regroupe très vite des enseignants et des chercheurs du monde entier, signe intéressant d'un grand intérêt pour une histoire contextualisée et du besoin de construire des connaissances pour chaque pays concerné. Dès 1988, la SIHFLES publie sa revue « *Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde* » qui reste à ce jour la seule du domaine (Valérie SPAËTH, *op. cit.*, p. 9).

Selon Valérie SPAËTH (*Ibid.*, p. 7), l'acquisition d'une forme d'autonomie académique permet aux fondateurs de ce nouveau champ de définir ces années quatre-vingt comme la période historique de référence pour sa formation, l'après Seconde Guerre mondiale constitue sa préhistoire et tout ce qui précède relève d'une situation historique.

Le FLE se présente donc, au début des années quatre-vingt-dix, comme une nouvelle discipline qui ne semble plus avoir de lien avec une histoire de la diffusion et de l'enseignement du français, marquée par l'impérialisme et la colonisation auxquels on ne fait que très peu référence.

Avec l'introduction du concept de « français langue seconde » (FLS), la discipline s'élargit et fait bouger les lignes du côté de l'histoire et de l'épistémologie (*Ibid.*, p. 9).

Sur ce point, Valérie SPAËTH (*Ibid.*, p. 10) constate que la didactique du FLE est ainsi confrontée à une question épistémologique importante avec la prise en compte du FLS : le français est une langue non maternelle, mais elle joue un rôle social et collectif majeur (c'est une langue officielle) et construit en partie la personne (c'est la langue de l'école, la langue d'enseignement). C'est bien une langue étrangère du point de vue du locuteur, de l'apprenant, mais pas du point de vue institutionnel et collectif. La réalité complexe des contextes éducatifs s'impose et oblige à repenser un cadre théorique et méthodologique désormais inadapté.

Durant cette deuxième étape de construction disciplinaire, la sociolinguistique joue un rôle important. Le travail autour de la diversité, de la variation, du plurilinguisme et le focus porté sur les interactions dans la classe vont permettre de rattacher la discipline aux problématiques sociétales les plus contemporaines, tout en affirmant sa place au sein des sciences du langage (Valérie SPAËTH, *op. cit.*, p.10)

Les premières thèses de didactique des langues et des cultures consacrées à l'histoire du FLE sont finalement soutenues à la fin de cette période (Spaëth, 1997 ; Cortier 1998)¹⁸⁰.

La discipline s'est déjà transformée sous pression exercée par le concept de « FLS », les questions d'épistémologie et d'histoire commencent aussi à renforcer le plan théorique. La donne change

¹⁸⁰. *Apud* Valérie SPAËTH, *op. cit.* p. 10.

encore au début des années deux mille, quand le concept est transposé dans le domaine de l'école française pour désigner la situation d'enseignement des élèves issus d'immigration (Valérie SPAËTH, *op. cit.*, p. 11). Le FLS en France est progressivement spécifié, puis remplacé, dans la première décennie 2010, par le terme « français langue de scolarisation ». Ces éléments vont permettre de renouveler les recherches sur l'enseignement de la lecture-écriture, sur la grammaire, sur la littérature, en les croisant avec celles qui concernent la didactique du français langue maternelle (FLM). Pour comprendre les enjeux de ce nouveau contexte de pratiques et d'études, les éclairages historiques concernant l'intégration par l'école et la langue et les situations d'immigration, qui renvoient au passé colonial, sont nécessaires. Des auteurs du champ vont ainsi développer des recherches historiques à la croisée du FLM, du FLE et du FLS (BESSE 2000 ; PUREN 2004 ; SPAËTH 2007 ; CHISS 2020)¹⁸¹.

Ce bref descriptif de la construction et la circulation du concept de FLS permet de comprendre la manière de constitution de la discipline qui est devenue aujourd'hui de la Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde (désormais DFLES).

La fin de cette période voit apparaître de nouvelles recherches qui à la fois élargissent l'approche historique en DFLES et l'approfondissent (CHISS 2015, 2018 ; BERRE & SAVATOVSK (éds) 2010 ; SPAËTH 2010, 2014, 2016). Le groupe de recherche CLIODIL (histoire en didactique des langues) du DILTEC, à la Sorbonne Nouvelle, les thèses d'I. CROS (2016), C. RUBIO (2018) et A. BURROWS (2018), la mise en place de séminaires consacrés à l'histoire de la didactique du FLES dans la formation de master et de doctorat de didactique des langues, laissent penser que la thématique de l'histoire fait désormais partie intégrante de la discipline (Valérie SPAËTH, *ibid.*).

D'ailleurs, c'est dans cette période qu'apparaissent les publications du « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* » de Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, du « *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde* » coordonné par Jean-Pierre CUQ et l'ouvrage dirigé par Véronique CASTELLOTTI et Hocine CHALABI « *Le français langue étrangère et seconde – Des paysages didactiques en contexte* », pour n'en citer que quelques-unes. Ces publications viennent notamment donner une légitimité à cette didactique nouvellement constituée.

Selon Claudine GARCIA-DEBANC (*Op. cit.*, p. 43), on peut aujourd'hui s'accorder sur le fait que la didactique du français est une discipline scientifique qui a pour objet l'étude des interventions d'enseignement permettant l'appropriation par les élèves, au sein de l'institution scolaire, dans des classes ordinaires aménagées selon des dispositifs adéquats, de pratiques culturelles, de compétences et de notions se rapportant à la pratique et à l'analyse de la langue et des discours.

¹⁸¹. *Apud* Valérie SPAËTH, *Ibid.*, p. 11.

Cette définition affirme à la fois la visée descriptive et scientifique des recherches en didactique du français et son articulation avec l'institution scolaire.

Claudine GARCIA-DEBANC (*Ibid.*, p. 43-44) précise que les recherches en didactique du français portent sur diverses dimensions : analyse historique et épistémologique des programmes et des matériels d'enseignement, description des objets enseignés dans la classe, observation des pratiques professionnelles des enseignants dans les divers domaines de l'enseignement du français et analyse des productions orales et écrites des élèves en contexte scolaire. Également, les recherches portent sur l'évaluation des connaissances et compétences des élèves, la mise en relation entre les pratiques d'enseignement et l'évolution des connaissances et des conceptions des élèves, écarts entre contenus d'enseignement prévus et contenus enseignés, avance encore l'auteure (*Ibid.*).

Comme le postulent Bertrand DAUNAY et Yves REUTER¹⁸², c'est également au sein de la didactique que peut prendre sens la modélisation de séquences didactiques ou l'analyse de situations didactiques que la discipline peut formaliser, par emprunt au cadre théorique d'autres didactiques ou par construction de modèles propres.

Pour Jean-Paul BRONCKART¹⁸³, la didactique du français vise à l'action et à la décision sur le plan des programmes, des stratégies d'enseignement et des techniques d'évaluation, et elle développe à ces fins des recherches centrées sur la description des pratiques scolaires, l'analyse des processus d'apprentissage mis en œuvre par les élèves et l'expérimentation de nouvelles modalités d'enseignement.

En ce qui concerne les tâches assignées à cette discipline, Claudine GARCIA-DEBANC (*Op. cit.*, p. 42) considère les suivantes :

- Décrire les processus de transposition didactique dans la relation entre les contenus d'enseignement et les connaissances scientifiques de référence, voire participer activement à cette transposition ;
- Décrire, mettre au point et expérimenter des curricula formels (programmes d'enseignement) ou réels (pratiques d'enseignement) pour les divers niveaux de la scolarité ;
- Analyser les matériels d'enseignement existants (manuels, ouvrages de vulgarisation, revues pédagogiques), voire en produire ;
- Construire, expérimenter et mettre au point des séquences d'enseignement sur divers contenus ;
- Proposer des épreuves d'évaluation assorties des critères de correction et analyser les productions des élèves ;

¹⁸². Bertrand DAUNAY et Yves REUTER (2008) « La didactique du français : questions d'enjeux et de méthodes », Pratiques [En ligne], 137-138 | 2008, mis en ligne le 15 juin 2008, consulté le 03 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1152> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1152>, p. 65.

¹⁸³. *Apud* Roulet EDDY (1989) *Des didactiques du français à la didactique des langues*. In : « Langue française, n° 82, 1989. Vers une didactique du français ? » pp. 3-7, P. 5.

Doi : <https://doi.org/10.3406/Ifr.1989.6376> https://www.persee.fr/doc/Ifr_0023-8368_num_82_1_6376

- Définir des contenus de formation d'enseignants et élaborer des séquences et des matériels de formation sur les notions considérées.

A son tour, Daniel MODARD¹⁸⁴, pour soutenir les tâches assignées à la DFLES, affirme que les secteurs investis par les didacticiens du FLE/FLS, ces dernières années, témoignent amplement de ce mouvement : les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (TICE) au sens large du terme. Pour cet auteur, les TICE incluent les travaux menés autour du multimédia en ligne ou hors ligne, de l'audiovisuel et de l'autonomisation des apprentissages, l'enseignement précoce du FLE avec, en particulier, le vaste chantier des classes bilingues, les questions liées à l'enseignement/apprentissage en milieu francophone, le français sur objectifs spécifiques (FOS), l'interculturel, pour ne citer que ces quelques exemples.

Les recherches actuelles en didactique du français langue étrangère /langue seconde, notamment en milieu universitaire, se caractérisent surtout par une volonté clairement affirmée d'autonomisation. D'après Daniel MODARD (*Ibid.*, p. 28), l'autonomisation de la DFLES est inscrite dans les axes suivants :

- *Autonomisation vis-à-vis des politiques linguistiques mises en place de façon institutionnelle par le ministère des Affaires Étrangères.* D'autres opérateurs, en particulier dans le champ de la francophonie, jouent aujourd'hui un rôle prépondérant en matière de diffusion du français. A titre d'exemple, les Instances francophones (Agence intergouvernementale de la Francophonie et Agence universitaire de la Francophonie, notamment) dont les actions autour du français langue seconde s'inscrivent dans un vaste projet en faveur d'une plus grande diversité linguistique et culturelle. Les travaux que ces opérateurs soutiennent, le plus souvent sur la base d'appels d'offres, concernent aussi bien des problèmes éducatifs de base (l'enseignement du et en français dans un contexte multilingue, par exemple) que des questions sociolinguistiques (les politiques africaines d'aménagement linguistique, par exemple).

- *Autonomisation par rapport aux disciplines auxquelles le français langue étrangère était traditionnellement rattaché (les Sciences du Langage).* La plupart des spécialistes du FLE intervenant aujourd'hui en milieu universitaires ont des parcours personnels très diversifiés (Sciences du Langage, Sociologie, Sciences de l'Information et de la Communication, Sciences de l'Éducation...) et sont donc, *a priori*, les acteurs les mieux placés à s'engager dans des démarches faisant la part belle à la pluridisciplinarité. Toutefois, l'inféodation à la linguistique (celle-ci n'étant elle-même qu'un des ensembles constituant les Sciences du Langage) dans laquelle on maintient la didactique du FLE/FLS au sein des Départements de Sciences du Langage amène le plus souvent les

¹⁸⁴. Daniel MODARD (2004) *La didactique du français langue seconde/langue étrangère : entre idéologie et pragmatisme*. In « Éla. Études de linguistique appliquée », CAIRN – Matières à Réflexion, 2004/1 n° 133Ipages 27-32., p. 27-28.

enseignants concernés à se retrouver, à leur corps défendant, dans la position de batailler pour sauvegarder leur « pré-carré », attitude qu'ils ressentent eux-mêmes comme un enfermement préjudiciable au développement de leur discipline (*Ibid.*, p. 29).

Sur le sujet d'autonomisation de la discipline, Daniel MODARD (*Ibid.*, p. 30) précise que :

« L'institutionnalisation universitaire de la didactique du français langue étrangère, la montée en puissance des filières FLE au sein des U.F.R. de Lettres, la multiplication des recherches liées à l'enseignement/apprentissage des langues, montrent à l'évidence que l'on s'achemine vers une autonomisation et une légitimation de ce domaine dans les années à venir ».

La DFLES est compris de nos jours comme faisant partie de la didactique des langues étrangères et secondes par rapport à la didactique du français, c'est-à-dire une sous-discipline (Anselmo Desideiro M. ILUNGA, *op. cit.*, p. 100).

Comme nous l'avons précisé précédemment dans ce chapitre, chaque sous-discipline (FLM, FLS, FLE, FLI, FOU)¹⁸⁵ recourt pour sa part aux différents outils de la langue tels que : la grammaire, la conjugaison, l'orthographe, le vocabulaire, la lecture, l'oral, l'écrit, etc. (Anselmo Desideiro M. ILUNGA, *op. cit.*, p. 100). C'est ainsi qu'émergent des sous-didactiques traitant spécifiquement chaque outil de la langue. A cet égard, nous trouvons la didactique de l'écrit en français, une sous-branche inscrite dans les disciplines qui traitent de l'enseignement de la langue française. C'est à propos de cette didactique que nous occuperons les prochaines lignes de cette réflexion.

4.3.2. La didactique de français et la production écrite

Après avoir fait un survol théorique autour de la didactique des langues et de la didactique du français langue étrangère et seconde, nous passerons à un point qui touche le noyau de cette recherche, c'est-à-dire la didactique de la production écrite. Comme nous l'avons avancé dans la partie précédente, chaque didactique d'une langue spécifique recourt aux différents outils de la langue pour étudier son fonctionnement et proposer une transposition didactique tout en fonction du contexte où la langue est enseignée. C'est dans cette perspective qu'au sein de la didactique du français ainsi que du français langue étrangère et seconde il y a de sous-champs qui s'intéressent aux composantes spécifiques de la langue. L'une des composantes qui fait partie de l'apprentissage de la langue est l'écrit. C'est sur la base de cette composante qu'une sous-didactique s'est vue constituée : la didactique de la production écrite.

¹⁸⁵. **FLM** – Français Langue Maternelle ; **FLS** – Français Langue Seconde ; **FLE** – Français Langue Étrangère ; **FOU** – Français sur Objectifs Universitaires.

Dans cette partie, nous allons dresser une approche théorique sur cette discipline. Autrement dit, nous allons aborder la production écrite dans une perspective didactique. Concrètement, nous allons parler de la didactique de l'écrit (son origine, son objet et son objectif), de la production écrite en situation scolaire, du rôle de l'écrit dans le processus d'enseignement-apprentissage, de la position de la didactique par rapport à la production écrite, des modèles pour l'enseignement de la production écrite, de la production écrite en langue étrangère et seconde, entre autres.

4.3.2.1. La didactique de la production écrite

D'après Michel DABENE¹⁸⁶, toute démarche didactique passe par une définition préalable de la spécificité de la matière qui est son objet. Cet auteur affirme également que le domaine de l'écrit a longtemps été le lieu d'approximations de toutes sortes. En effet, le domaine de l'écrit a été pendant des années, caractérisé par les confusions suivantes :

- Oppositions hâtives entre écrit et oral, soit en termes qualitatifs ("niveaux" de langue), l'écrit étant seul domaine d'études légitime ; soit en termes fonctionnels, l'écrit étant considéré comme fonctionnel "hors situation" et comme le lieu de manifestation de la "langue" par opposition à l'oral, domaine de la "parole". (*Ibid.*)
- Confusions systématiques entre écrit et littérature, les seuls écrits dignes d'attention étant ceux qui bénéficient du label littéraire.
- Séparations non moins systématiques entre production ("écriture") et réception ("lecture"), ces deux activités étant la plupart du temps, dissociées, même si elles ont fait l'objet d'apprentissages contemporains et si elles sont généralement perçues comme intrinsèquement liées à la scolarisation. (*Ibid.*)

Pour Michel DABENE, les conséquences didactiques de ces confusions ont freiné pendant longtemps toute évolution et expliquent en partie le retard pris par l'écrit sur l'oral dans sa rénovation méthodologique des années 60.

Effectivement, comme nous l'avons retenu dans le chapitre précédent, il a fallu attendre avènement des approches communicatives et de la perspective actionnelle pour que l'écrit attire l'attention des didacticiens des langues vivantes. C'est dans cette période que l'écrit commence à prendre place dans les programmes d'enseignement des langues.

¹⁸⁶. Michel DABENE (1987) *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles : De Boeck université, col° PRISME, 1^{ère} édition, p. 17.

Au sujet de la didactique qui étudie la production écrite, Sylvie PLANE¹⁸⁷ affirme que dans le contexte français, la didactique de l'écrit s'est constituée comme discipline à part entière au moment où les sciences contributives – linguistique structurale, pragmatique, sociolinguistique, psycholinguistique, psychologie cognitive et développementale, entre autres – étaient en plein essor.

Dans la même perspective, Suzanne-G. CHARTRAND¹⁸⁸ affirme que dans le champ de l'écriture, la Didactique du Français bénéficie des avancées théoriques de plusieurs domaines. Nous avons la linguistique (structures de la langue et système d'écriture), la psychologie cognitive (modèles du processus rédactionnel), la psycholinguistique (évolution des capacités des scripteurs), la génétique textuelle (construction du sujet-scripteur et conception de l'acte d'écrire), l'anthropologie et la sociologie de la culture (rapport à l'écrit et rôle des écrits), la didactique des mathématiques ou des sciences (concepts de situation didactique, de milieu, de conception). Cette auteure précise aussi que la didactique de l'écriture ne se construit pas seulement en rapport avec d'autres sciences, mais également avec les pratiques et les discours sur l'enseignement de l'écrit qui, eux, ont plusieurs siècles d'existence (*Ibid.*). Cette discipline trouve donc son origine dans l'intersection entre les sciences du langage et la didactique du français.

En effet, comme nous l'avons avancé dans la partie dédiée à la didactique du français langue étrangère et seconde, la linguistique, les sciences cognitives ainsi que d'autres disciplines voisines, ont eu une contribution non négligeable dans la constitution des didactiques liées à l'enseignement-apprentissage des langues.

D'après J.-F. Halté (2000)¹⁸⁹, qui est l'un des premiers et des principaux didacticiens de l'écriture, la didactique de l'écriture « *apparaît comme multidimensionnelle, composite, une sorte de vaste continent regroupant toutes sortes de préoccupations, des plus didactiques aux plus pédagogiques, et toutes sortes d'enjeux, des plus cognitifs aux plus sociologiques* ».

Pour une précision sur les modalités d'intervention de cette didactique pour les questions liées à la production écrite, voyons dans la partie suivante quelques principales recherches.

¹⁸⁷. Sylvie PLANE (1994) *Didactique et Pratiques d'Écriture : Écrire au collège*. Coll° Perspectives didactiques, Paris : Nathan Pédagogie, p. 13.

¹⁸⁸. Suzanne-G CHARTRAND (2006) *L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants*, p. 14. In Jacqueline Lafont-TERRANOVA & Didier COLIN (éds) *Didactique de l'écrit : la construction des savoirs et le sujet-écrivain*. Actes de la Journée d'étude du 13 mai 2005, CORAL, Université d'Orléans, IUFM d'Orléans-Tours (France), CEDOCEF, Presses Universitaires de Namur.

¹⁸⁹. *Apud* Suzanne-G CHARTRAND (2006, *op. cit.* pp. 19-20).

4.3.2.2. Principales recherches sur l'enseignement-apprentissage de la production écrite

Plusieurs recherches ont été conduites autour de l'enseignement-apprentissage de la production écrite en contexte scolaire. Les recherches ont été menées dans plusieurs champs de savoir : les sciences humaines et sociales, les sciences cognitives ainsi que les sciences du langage.

D'après Jean-Paul BRONCKART¹⁹⁰ c'est à partir des années 80 que se sont particulièrement développés les travaux ayant trait à l'expression écrite.

A leur tour, Roxane GAGNON & Joaquim DOLZ¹⁹¹, précisent que les travaux des années 1980 et 1990 s'avèrent utiles pour situer historiquement et socialement l'enseignement-apprentissage de l'écrit, ainsi que pour cibler ses enjeux particuliers.

Nombre de ces travaux explorent en détail l'histoire de l'enseignement de l'écriture en France (Boutan, 1996 ; Chartier & Hébrard, 2000 ; Cherval, 2006 ; Petitjean & Privat, 1999 ; Vourzay, 1996) et en Suisse (Schneuwly, 1988 ; Dolz & Schneuwly, 1996a ; Monnier, 2015). Les travaux réalisés dans le domaine de l'enseignement de l'écriture dans une perspective didactique ont été synthétisés dans divers ouvrages (entre autres, Dabène, 1987 ; Halté, 2002 ; David & Plane, 1996 ; Garcia-Debanc, 1993 ; Plane, 1994 ; Barré de Miniac, 2007 ; Chartrand, 2005). Ces synthèses donnent une vision élargie du champ, retracent l'évolution de la didactique de l'écriture et dressent un état des connaissances nouvelles. Elles renferment des pistes didactiques éclairantes pour penser la formation (Roxane GAGNON & Joaquim DOLZ, *ibid.*).

Trois grandes sources théoriques ont permis l'évolution de ces travaux en didactique. Le paradigme socioculturel initié au début du XXe siècle par Vygotski (1934/1985), Voloshinov (1930/1981) et Bakhtine (1979/1984) a été développé notamment par Bronckart (Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud & Pasquier, 1985 ; Bronckart, 1997) sous le nom d'interactionnisme sociodiscursif (*Ibid.*, p. 28).

La reprise des thèses vygotkiennes a donné lieu à toute une série de travaux sur les opérations sous-jacentes à la production textuelle (*Ibid.*, pp. 2_-29).

D'autre côté, les travaux anthropologiques de Goody (1977¹⁹²/1979¹⁹³) sur l'écriture ont eu pour conséquence d'intégrer dans le champ didactique une approche sociologique des pratiques

¹⁹⁰. Jean-Paul BRONCKART (2011) *Un demi-siècle de didactique de l'écrit dans les pays francophones : bilan et perspectives*. Belo Horizonte : SCRIPTA, v. 15, n. 28, p. 13-36, 1^o sem., p. 16.

¹⁹¹. Roxane GAGNON & Joaquim DOLZ, (2018) Les objectifs de la formation à l'enseignement de la production écrite. In Joaquim DOLZ & Roxane GAGNON (dir.) *Former à enseigner la production écrite*. France, Presses Universitaires du Septentrion, p. 28.

¹⁹². Jack GOODY (1977) *Mémoire et apprentissage dans les sociétés avec et sans écriture : la transmission du Bagre*. In : L'Homme, tome n° 1, pp. 29-52.

¹⁹³. Jack GOODY (1979) *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*. Paris, les Éditions Minuit, 274pp.

culturelles de l'écriture (Barré-DE MINIAC, 1996 ; REUTER, 1996). Enfin, les travaux en psychologie cognitive (FAYOL, 1997) et en psycholinguistique, centrés sur le sujet scripteur et sur les processus impliqués dans l'écriture (notamment Hayes & Flower, 1980 ; Levelt, 1989 ; Garret, 1980)¹⁹⁴, ont ouvert des perspectives nouvelles à l'analyse des activités rédactionnelles (Charolles, 1986) : comment des processus cognitifs généraux tels que l'abstraction, la généralisation, la différenciation, la mise en relation s'élaborent-ils progressivement ? comment conceptualiser l'appropriation de l'écrit en situation scolaire ? (Besse, 1995 ; Fijalkow, 1995 ; Garcia-Debanc, 1993)¹⁹⁵.

Grâce aux modèles s'efforçant de décrire le processus rédactionnel, un dialogue a été ouvert entre psycholinguistique et didacticiens (Garcia-Debanc & Fayol, 2002), montrant les apports et les limites de ces modèles pour la didactique de l'écriture (cf. 4.4). Les étapes de l'acquisition de l'écrit (Frith, 1980 ; Ferreiro, 2000 ; David & Morin, 2008) et du code orthographique (Catach, 1980/1986 ; Jaffré, 1995) sont connues. Ces modèles constituent un repère fort qui influe sur l'ensemble des travaux relatifs à l'enseignement et à l'apprentissage de l'écrit (*Ibid.*).

En ce qui concerne le FLE, comme nous l'avons témoigné dans le chapitre précédent, le souci de l'enseignement/apprentissage de compétences de communication écrite est très récent. En effet, il a fallu attendre avènement des approches communicatives et surtout de la perspective actionnelle pour que l'écrit gagne un essor dans le processus d'enseignement-apprentissage de la langue. Les méthodes antérieures donnaient leur priorité au code oral sur l'écrit.

D'ailleurs, comme l'affirment Victor ALLOUCHE & Bruno MAURER¹⁹⁶, les approches communicatives, parce qu'elles mettaient l'accent sur l'importance des situations de communication, sur les stratégies des sujets et sur la nécessité d'adapter les formes de discours aux différents paramètres situationnels, ont rendu indispensable une réflexion sur les spécificités de la chose écrite et permis de penser les conditions de son apprentissage. On s'est alors préoccupé de « types de textes », de « structures textuelles » et on a eu à cœur d'enseigner aux élèves à écrire et pas seulement de leur demander de le faire.

De plus, poursuivent les auteurs, dans les approches communicatives, l'entrée dans la langue se fait par la prise en compte de situations de communication censées correspondre aux besoins des apprenants. Placé par le biais d'une séquence d'enseignement dans une situation requérant de lui

¹⁹⁴. Nous reviendrons postérieurement sur ces aspects dans la partie réservée aux modèles de production écrite.

¹⁹⁵. *Apud* Roxane GAGNON & Joaquim DOLZ, *ibid.*, p. 29.

¹⁹⁶. Victor ALLOUCHE & Bruno MAURER (2010) *L'écrit en FLE. Travail du style et Maîtrise de la langue. France*, Col^o Sciences du Langage, Presses Universitaires de la Méditerranée, p. 10.

un comportement communicatif, l'apprenant doit acquérir les compétences, linguistiques et culturelles, lui permettant de faire face et d'adopter le comportement adéquat (*Ibid.*, p. 14).

Historiquement, la légitimité de l'écrit et son importance se sont trouvées accrues par le souci de procéder à un enseignement fonctionnel du français, marqué, dans les approches communicatives, par la célèbre formule de « centration sur l'apprenant ». Au premier plan des préoccupations des concepteurs de cours et de méthodes de FLE figuraient les « besoins langagiers » des apprenants, auxquels les cours devaient prioritairement répondre (Victor ALLOUCHE & Bruno MAURER, *ibid.*, p. 15).

Avec la perspective actionnelle, la réflexion sur l'écrit gagne un espace d'ampleur dans l'apprentissage du FLE. En effet, comme l'écrit bien Marie-Odile HIDDEN¹⁹⁷, en lisant le chapitre 2 du Cadre européen commun de référence, on remarque tout d'abord que la production écrite y est présentée sur le même plan que les autres modes d'activité langagière. En plus, l'écrit y est définie comme un des modes d'activités langagières réalisées par l'apprenant lorsqu'il met en œuvre sa compétence à communiquer langagièrement, les autres modes d'activités langagières étant la production orale, la réception écrite ou orale, l'interaction écrite ou orale et enfin la médiation écrite ou orale.

Grosso modo, les recherches sur l'écrit se sont centrées précisément sur :

- Le statut de l'écrit dans la société (les enjeux du développement de la place de l'écrit, les activités d'écriture dans les systèmes scolaires) ;
- La conceptualisation des formes d'organisation de l'écrit en ces unités langagières supra-ordonnées que constituent les textes et/ou discours ;
- Les capacités que mettent en œuvre les apprenants pour maîtriser les règles et difficultés de l'expression écrite. (Jean-Paul BRONCKART, *op. cit.*, p. 19)

L'ensemble de ces travaux a permis d'élaborer une conception théorique qui a permis de fonder la didactique de l'écrit.

4.3.2.3. La conception de la production écrite en contexte scolaire

Selon Jack GOODY¹⁹⁸ l'école et l'écriture sont inextricablement liées depuis leurs origines (d'où la difficulté de les séparer à des fins d'analyse. En effet, différemment du code oral, l'écrit s'acquiert dans un processus d'apprentissage.

¹⁹⁷. Marie-Odile HIDDEN (2013) *Pratiques d'écriture : Apprendre à rédiger en langue étrangère*. Hachette Français Langue Étrangère. Paris, p. 19.

¹⁹⁸. Jack GOODY (1977) *Mémoire et apprentissage dans les sociétés avec et sans écriture : La transmission du Bagre*. In L'Homme, Tome 17 n°1, p. 42.

Chez Sophie MOIRAND(dir.)¹⁹⁹, dans la terminologie de Halliday (Halliday, 1978 ; Halliday et Hasan, 1989 ; reprise dans le cadre de la didactique de l'écrit par Swales, 1990), l'écrit en situation scolaire constitue un « genre » en soi : il appartient à une communauté de discours particulière et peut se caractériser en termes de *champs*, de *teneurs* et de *modes*.

Au niveau des opérations discursives et énonciatives, on peut noter le double fonctionnement de l'écrit en situation d'apprentissage : il est toujours *argumentatif* puisque le but est, quel que soit le sujet traité, d'exhiber connaissances et compétences de manière à convaincre le lecteur-évaluateur ; en même temps, un aspect important de ces connaissances/compétences concerne précisément le respect des conventions liées au type de texte exigé par le sujet (implicitement ou explicitement) : « raconter », « discuter », « décrire », etc. (*ibid.*)

Gérard VIGNER (*Op. cit.*, p. 22) décrit le processus d'écriture en ces termes :

- a) le mot « écriture » sert à désigner le système de signes graphiques qui assure la génération du texte écrit (ce qui constitue l'orthographe proprement dite).
- b) il comprend encore au mode d'organisation spatiale des signes sur la page. Il s'agit de l'acte graphique proprement dit, tel qu'il est appris par exemple à l'école élémentaire.
- c) il désigne le texte écrit produit par l'action d'écrire.

Dans le contexte scolaire, l'écrit est une discipline instrumentale qu'on trouve dans toutes les matières. La transmission des connaissances se fait par la réception de discours oraux et écrits, mais le contrôle des connaissances, en histoire ou en biologie ou en toute autre discipline, se fait de façon très majoritairement par la production d'écrits [...]. C'est pourquoi l'enseignement de l'écriture ne peut se limiter à la pratique autotélique d'exercices ponctuels et limités ; il doit aussi viser au développement de compétences transversales qui s'expriment lors de *la production de textes à visée informative, explicative ou argumentative* et trouvent leur application à l'occasion de la rédaction de devoirs ou d'exposés écrits dans toutes les disciplines : apprendre à écrire, c'est donc se donner de chances de réussir dans toutes les disciplines, affirme Sylvie PLANE (*Op. cit.*, p. 8).

Effectivement, l'écrit est un outil indispensable dans le contexte scolaire ou éducationnel. Elèves et professeurs font tous recours à l'écrit pour accomplir leurs tâches et pour la réussite de leur contrat didactique. Le professeur écrit pour exposer et transmettre les contenus aux élèves et ces derniers écrivent pour conserver la matière ou pour répondre aux évaluations proposées par le professeur. Dans les deux situations, les scripteurs respectent un certain nombre de principes pour assurer la communication : utilisation d'un même code linguistique ; respect du contexte de production, des genres textuels, entre autres.

¹⁹⁹. Sophie MOIRAND (dir.), Marie-Paule Péry-woodley (1993) *Les écrits dans l'apprentissage*, HACHETTE F.L.E, Paris, p. 100.

Dans cette perspective, il serait donc inutile de parler du processus d'enseignement-apprentissage sans faire référence à l'écrit. *Grosso modo*, la vie scolaire est faite d'un va-et-vient entre l'écrit et l'oral. L'historique scolaire des individus est souvent marqué par des traces écrites, c'est pour cette raison qu'on associe souvent l'illettrisme à la non-scolarisation. Donc l'écrit est une compétence acquise sur la base d'un apprentissage scolaire. Pourtant, il y a des positionnements psychologiques qui soutiennent l'accès extrascolaire de l'écrit (Emilia FERREIRO, 2000).

D'après Yves REUTER²⁰⁰:

« L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre, tendanciellement conflictuelle, de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support, dans un espace socio-institutionnel donné ».

Dans la définition supra, REUTER souligne le caractère social et institutionnel de l'écrit. En effet, l'écrit est une pratique partagée dans des contextes sociaux précis et dans une interaction de pairs. Parmi les contextes sociaux où l'écrit est socialement partagé, figure notamment l'école.

BUCHETON, ALEXANDRE & JURADO (2014)²⁰¹, dans leur ouvrage *« Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée »* définissent l'écriture comme un processus de gestion conjointe de multiples dimensions : cognitives, linguistiques, psychologiques, socioaffectives, identitaires et expérientielles. Pour ces auteurs, il s'agit d'une activité de résolution de problèmes qui s'articule autour de deux pôles : le pôle de la référence et le pôle linguistique et textuel. Le pôle de la référence inclut les choix énonciatifs et les représentations du ou des destinataires. Le pôle linguistique et textuel comprend la gestion de segments narratifs, descriptifs, argumentatifs – ce qu'ils appellent *l'hétérogénéité discursive* – le choix du lexique, la gestion de la syntaxe et le choix d'un genre textuel.

La conception de ces auteurs sur l'écrit rend explicite que toute pratique d'écriture s'inscrit dans un certain domaine de référence et que les scripteurs sont censés posséder un certain nombre de conventions scripturales pour entrer dans le monde de l'écrit. Les conventions en question vont dès la maîtrise de contexte d'énonciation, du code, du genre textuel ainsi que de la structuration textuelle.

C'est ainsi que Halté (2002 : 15)²⁰², affirme que « toute production discursive, à fortiori d'écrit, investi nécessairement les différentes dimensions de l'expérience humaine ».

²⁰⁰. Yves REUTER (1996) *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF, 1996, p. 181.

²⁰¹. *Apud* Roxane GAGNON & Joaquim DOLZ, *ibid.*, p. 27.

²⁰². *Apud* Roxane GAGNON & Joaquim DOLZ, *op. cit.*, p. 27.

SIMARD (1992)²⁰³ présente les trois dimensions de cette activité complexe en ces termes : l'écriture prise comme *phénomène psychologique* engage la pensée, les affects et le corps (par le geste graphique) du scripteur. L'écriture vue comme *phénomène langagier* implique les dimensions pragmatiques, énonciatives, textuelles, syntaxiques, lexicales et orthographiques. En tant que *phénomène social*, l'écriture, dont le statut varie selon les sphères de la vie publique, intègre les dimensions interactionnelle et culturelle.

D'ailleurs, l'enseignement-apprentissage de l'écrit est abordé sous différents angles. La sociologie, la psychologie, la linguistique, les sciences de l'éducation et les didactiques des langues se sont intéressées aux dimensions culturelles, sociales, cognitives, affectives, identitaires, professionnelles, ergonomiques, et bien sûr scolaires de cette activité. (*Ibid.*).

4.3.2.4. Le rôle de l'écrit dans le processus d'enseignement-apprentissage

Comme nous l'avons précisé précédemment, l'écrit est une pratique incontournable dans le contexte de formation scolaire. L'écrit est presque présent dans toutes les matières scolaires, soit en disciplines linguistiques ainsi qu'en disciplines non linguistiques.

Depuis les travaux de l'anthropologue Jack GOODY (1979), il est admis que l'écriture joue un rôle déterminant dans l'apprentissage. En effet, loin d'être comparable à un canal à travers lequel couleraient les idées, l'écriture agit plutôt, selon les situations, comme un instrument d'élaboration de la pensée, car elle permet de mettre celle-ci à distance pour mieux l'examiner, la structurer, la critiquer. On pourrait dire de l'écriture qu'elle a un potentiel *épistémique* au sens où elle favorise l'appropriation de la connaissance et la construction des savoirs (Barré-De Miniac et Reuter, 2006 ; Chabanne et Bucheton, 2002 ; Schneuwly, 1995)²⁰⁴ ; elle a aussi un potentiel *heuristique* au sens où elle favorise la découverte, la création, l'invention. Ces fonctions sont particulièrement importantes dans le contexte scolaire, quels que soient le niveau d'enseignement, et la matière ou le métier étudiés²⁰⁵.

Cependant, comme le remarquent CHABANNE et BUCHETON²⁰⁶, toutes les tâches d'écriture n'ont pas le même potentiel épistémique ou heuristique, toutes les situations d'écriture ne favorisent pas également l'apprentissage ni la formation des savoirs. Il appartient donc aux

²⁰³. *Apud* Roxane GAGNON & Joaquim DOLZ, *ibid.*, p. 27-28.

²⁰⁴ *Apud* Christiane BLASER, Roselyne LAMPRON & Erika SIMARD-DEUPEUIS (2015), Le rapport à l'écrit : un outil au service de la formation des futurs enseignants. In LETTRUNE n° 3 – 2015, p. 51.

²⁰⁵. Christiane BLASER, Roselyne LAMPRON & Erika SIMARD-DEUPEUIS (2015), Le rapport à l'écrit : un outil au service de la formation des futurs enseignants. In LETTRUNE n° 3 – 2015, p. 51.

²⁰⁶. Jean-Charles CHABANNE et Dominique BUCHETON (dir) (2002) *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : Presses Universitaires de France, Col° l'Éducateur.

enseignants de guider les élèves dans l'utilisation de l'écriture pour créer et apprendre de telle sorte qu'au terme du cheminement scolaire ou professionnel, ces derniers aient suffisamment expérimenté le potentiel épistémique et heuristique de l'écriture pour souhaiter à l'utiliser dans leur vie active et ils poursuivront leur développement intellectuel et langagier (OUELLON et BÉDARD, 2008)²⁰⁷. En effet, il ne suffit pas d'être inscrit dans un programme scolaire pour développer des compétences scripturales prévues dans les programmes d'études mis en œuvre, en revanche, il faut également que les activités d'apprentissage proposées par l'enseignant soient capables de favoriser l'appropriation de telles compétences. Ainsi, nous pouvons trouver que deux groupes d'apprenants inscrits dans un même niveau d'études, en classes ou institutions différents, peuvent ne pas développer les mêmes compétences scripturales, en fonction des enseignants à la charge de chaque groupe d'apprenants. Cela arrive du fait que chaque enseignant est susceptible de conduire une classe différemment de ses collègues exerçant la même tâche tout dépendant des conditions d'apprentissage offertes par les institutions scolaires et les activités d'apprentissage mises en place par celui-ci dans ses classes.

Barré-DE MINIAC, BRISSAUD et RISPAIL (2004)²⁰⁸, affirment que la pratique d'écriture contribue au maintien et à l'augmentation du niveau de littéracie. Effectivement, la pratique assidue de l'écriture pourra permettre au scripteur de se familiariser avec les conventions scripturales et des genres textuels, d'améliorer son écriture et de s'approprier des stratégies rédactionnelles nécessaires au processus d'écriture. Dans cette perspective, les enseignants sont censés créer des situations d'apprentissage susceptibles de favoriser le développement des habiletés rédactionnelles au sein des apprenants.

A ce sujet, BLASER (2007, 2009)²⁰⁹ soutient que pour préparer des situations d'écriture permettant aux élèves d'apprendre, les enseignants doivent d'abord eux-mêmes être convaincus de l'importance du rôle de l'écrit dans l'apprentissage, ils doivent aussi être des scripteurs compétents et avoir de bonnes connaissances sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture, puisque de leurs convictions et de leurs compétences dépendent les interventions qu'ils feront autour des tâches de lecture et d'écriture qu'ils proposeront à leurs élèves.

Pourtant, la préparation des apprenants à l'écriture ne dépend pas exclusivement de l'engagement pédagogique des enseignants. Force est de rappeler que l'intervention réussie des enseignants en classe dépend aussi de leur préparation pédagogique au cours de leur formation et des conditions institutionnelles offertes pour le processus d'enseignement-apprentissage. Il ne faut pas oublier

²⁰⁷. *Apud* Christiane BLASER, Roselyne LAMPRON & Erika SIMARD-DEUPOUIS, *ibid.*

²⁰⁸. *Apud* Christiane BLASER, Roselyne LAMPRON & Erika SIMARD-DEUPOUIS, *ibid.*

²⁰⁹. *Apud* Christiane BLASER, Roselyne LAMPRON & Erika SIMARD-DEUPOUIS (2015), *ibid.*, pp. 51-52.

aussi la motivation des apprenants à apprendre à écrire. Ainsi, il s'avère important que, dans les programmes de formation des futurs enseignants il y ait une sensibilisation ou préparation de ceux derniers par rapport à la production écrite dans le processus d'enseignement-apprentissage. C'est en fonction de telle sensibilisation que les futurs enseignants seront à même d'apprendre et de motiver leurs apprenants à écrire. Ils seront également capables de créer, dans leurs classes, un environnement favorable à l'appropriation de la compétence scripturale.

Christine BARRE-DE MINIAC²¹⁰, reprenant les mots de Jack GOODY (1979 : 10) à propos de l'importance de l'écriture dans le contexte scolaire, affirme que :

« Parce que l'écriture ne reproduit pas seulement le flux de parole, mais que, « elle en permet la dissection », l'écriture est étroitement liée au développement de la logique, à l'accroissement du savoir, et plus généralement à la progression de la science. L'écriture permet la pensée réflexive, parce qu'elle permet le détachement par rapport à la communication orale et rend possible l'examen du discours produit (de la trace) ».

En effet, il y a un rapport direct entre le développement de l'écrit chez l'individu et sa structuration intellectuelle. C'est en écrivant qu'on développe notre capacité de réflexion sur de sujets divers. C'est également par l'écrit que la communauté scientifique, dans divers domaines, partage les savoirs et les résultats de recherche. D'ailleurs, l'écrit permet d'archiver d'informations pour une réutilisation postérieure.

4.3.2.5. L'entrée dans la production écrite

Le sujet d'entrée dans l'écrit alimente des positionnements épistémologiques divergentes entre les chercheurs. D'un côté, nous avons ceux qui considèrent que l'entrée dans l'écrit est un phénomène extrascolaire et de l'autre, ceux qui préconisent la scolarisation comme condition nécessaire pour l'accès au code écrit.

Sur ce point, la psychologue Emilia FERREIRO²¹¹, par exemple, soutient que l'écriture existe avant qu'elle ne devienne une matière scolaire incontournable, avant que l'enfant ne soit initié aux rituels de l'alphabétisation. Cette auteure ajoute aussi que, d'un point de vue historique, l'écriture a une origine extrascolaire et le début de son organisation en tant qu'objet de connaissance précède les pratiques scolaires. D'ailleurs, l'auteure souligne que l'écriture effective évolue chez l'enfant à travers des modes d'organisation que l'école méconnaît parce qu'elle a hérité du temps

²¹⁰. Christine BARRE-DE-MINIAC (2011) *La littéracie*. In Philippe BLANCHET et Patrick CHARDENET (Dir.) Guide pour la didactique des langues et des cultures – Approches contextualisées. Paris : Éditions des archives contemporaines (EAC) & Agence Universitaire de la Francophonie, p. 216.

²¹¹. Emilia FERREIRO (2000) *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette Éducation, p. 65

où l'on formait les scribes dans le souci de la reproduction fidèle, parce que, ne sachant pas comment traiter les écritures qui s'écartent de la norme, elle les ignore ou les réprime. (*Ibid.*).

FERREIRO (*Ibid.*) fait savoir aussi que l'écriture est intégrée dans de multiples objets physiques de l'environnement de l'enfant citoyen (même lorsque cet enfant fait partie des milieux les plus démunis de la société urbaine). L'écriture est intégrée dans un ensemble complexe de relations sociales. A sa manière et selon ses possibilités, l'enfant essaie de comprendre la nature de ces marques graphiques, ainsi que les conditions de leur utilisation. Cette auteure soutient donc une entrée naturelle dans l'écrit.

L'approche de FERREIRO au sujet de l'entrée dans l'écrit présente à notre sens quelques lacunes. L'auteure soutient son positionnement sur des enfants du milieu urbain, qui se trouvent dans un environnement favorable à une exposition effective à de supports écrits. En effet, ces enfants sont exposés à une diversité de supports écrits tels que les médias, les pamphlets publicitaires, les signaux routiers, entre autres. En revanche, les enfants des milieux ruraux n'ont pas la même chance des citoyens. Pour la plupart de ces derniers, l'école est le lieu de premier contact avec l'écrit. Donc la visée de FERREIRO exclue l'existence d'un public non citoyen ayant besoin d'entrer dans le monde scriptural.

De leur part, les didacticiens des sciences du langage, Victor ALLOUCHE et Bruno MAURER²¹² considèrent que l'écrit est lié de manière quasi substantielle à l'univers scolaire. Chez B. LAHIRE (1993 : 39)²¹³ la forme scolaire de relations sociales est la forme de ce que l'on peut appeler un rapport scriptural-scolaire au langage et au monde.

La perspective de FERREIRO et celle des didacticiens des langues convergent dans le sens où elles envisagent l'entrée dans l'écrit par le biais de la socialisation ou interaction sociale.

Comme l'affirme SCHNEUWLY (1995)²¹⁴, bien que souvent solitaire, cette pratique est d'abord sociale, car elle est toujours inscrite dans un espace socio-institutionnel et se réalise grâce à l'usage d'outils sociaux, dont la langue et les genres textuels, qui sont des « méga-outils » sémiotiques.

En effet, pour acquérir une certaine compétence langagière il est primordial d'être inséré dans un environnement social caractérisé par des interactions.

Pier Carlo BOCCHID²¹⁵ écrit que, dans une perspective constructiviste, on envisage l'apprentissage de l'écrit comme étant le produit d'un développement génétique et d'une

²¹². Victor ALLOUCHE et Bruno MAURER (2010) *L'écrit en FLE. Travail du style et Maîtrise de la langue*. France : Presses Universitaires de la Méditerranée (PULM), col° Sciences du Langage, p. 9.

²¹³. *Apud* Victor ALLOUCHE et Bruno MAURER, *ibid.*

²¹⁴. *Apud* Suzanne-G CHARTRAND, *op. cit.*, p. 15.

²¹⁵. Pier Carlo BOCCHI (2015) *Gestes d'enseignement : l'agir didactique dans les premières pratiques d'écrit*. Berne : Peter LANG SA – Editions scientifiques internationales, p. 30-31.

évolution universelle reposant sur la réflexion de l'enfant relative à la langue écrite. Pour l'approche socioconstructiviste l'entrée dans l'écrit est plutôt une construction sociale, dont le développement peut varier sensiblement en fonction du contexte social. D'ailleurs, les constructivistes soutiennent également qu'il peut y avoir différentes manières d'entrer dans l'écrit (*Ibid.*).

De plus, d'après la perspective socioconstructiviste, l'acquisition des compétences en lecture/écriture prend son sens en considérant le contexte social dans lequel se joue cet apprentissage et en inscrivant le sujet dans un processus d'acculturation ou d'intégration culturelle. L'approche socioconstructiviste, en prenant en compte à la fois le rôle des interactions sociales et celui du contexte culturel, ne considère pas les apprentissages comme des processus essentiellement individuels et internes aux élèves eux-mêmes (*Ibid.*).

En effet, tout apprentissage prend sens dans un contexte pédagogique d'interaction sociale où interviennent deux pôles, notamment le pôle enseignant et le pôle apprenant. Pourtant, cela n'exclue pas la possibilité d'auto-apprentissage qui est plus pratique pour les niveaux plus avancés de scolarisation. De plus, il ne suffit pas d'avoir une composition génétique pour pouvoir maîtriser l'écrit mais il faut, également, être inséré dans un environnement socioculturel (institution scolaire, salle de cours, entre autres) pour pouvoir développer cette compétence langagière.

D'après Gérard VIGNER²¹⁶, de toutes les étapes qui jalonnent le parcours d'apprentissage en langue étrangère comme d'ailleurs en langue maternelle, le passage à l'écrit a toujours été considéré comme le plus délicat à franchir.

Certainement, le passage du code l'oral à l'écrit constitue un des enjeux les plus délicats pour les apprenants, surtout en langue étrangère. Effectivement, s'agissant de deux codes différents (oral et écrit), l'apprenant-scripteur doit être en mesure de distinguer le fonctionnement de l'un et de l'autre pour pouvoir réussir dans ses démarches scripturales. C'est pourquoi, la maîtrise continue de l'écrit exige un apprentissage interminable qui se déroule pendant presque toute la vie. L'apprentissage de l'écrit est interminable du fait qu'on est quotidiennement confronté à des écrits diversifiés imposés par la dynamique de la société.

A ce sujet, Jacques BERNARDIN²¹⁷, considère qu'entrer dans monde de l'écrit, c'est se confronter à un apprentissage chargé d'enjeux dans les discours parentaux. Quels que soient les

²¹⁶. Gérard VIGNER (1982) *Éléments pour une pédagogie de la production écrite*. Paris : CLE International, Col° Didactique des langues étrangères, p. 3.

²¹⁷. Jacques BERNARDIN (2011) *L'entrée dans le monde de l'écrit*, p. 27. In Bénédicte Etienne & Annie Portelette (Coord.) *Penser à l'écrit*. Coll° Le Français aujourd'hui. Armand Colin, 2011, 144pp.

milieux, l'enfant le vit comme un rite promettant l'accès à l'univers des adultes et à l'autonomie : « c'était entrer dans le circuit des grands » ; « on lui a dit qu'il allait grandir, que ça allait être une très grande étape pour lui, parce qu'il allait devenir indépendant ».

En effet, l'écrit est un moyen de marquage social qui permet de distinguer le lettrisme de l'illettrisme. Dans le contexte scolaire, par exemple, le fait d'atteindre un certain degré d'études sans posséder un certain niveau en matière de compétences scripturales est jugé comme un handicap ou un manquement pédagogique. La maîtrise de l'écrit est donc un moyen pour évaluer la qualité de la formation scolaire.

A son tour, REUTER (2001)²¹⁸, écrit que pour l'enfant, entrer dans l'écrit implique une rupture avec l'oralité (toujours inscrite dans l'interaction), donc une transformation profonde de son fonctionnement langagier. L'écriture est une pratique qui exige de l'individu la gestion de tensions entre les différentes dimensions de l'activité scripturale.

Dans cette perspective, enseigner l'écriture de textes, c'est, d'après Suzanne-G CHARTRAND (*Op. cit.*, p. 16), d'abord amener les élèves à entrer dans la culture de l'écrit et tenir compte de leur rapport à l'écrit sur les plans affectif, cognitif, axiologique et praxéologique (plans des pratiques). C'est en outre amener les élèves à différencier l'oral et l'écrit par un enseignement contrasté à partir d'activités de production spécifiquement orales (par exemple, un débat) ou spécifiquement écrites (par exemple, une lettre d'opinion).

En effet, alors que parler est une activité qui s'apprend dans le milieu naturel par l'interaction avec l'entourage, écrire est une activité hautement spécialisée qui demande des apprentissages formels, diversifiés et nombreux, du temps, un enseignement adapté. Un des premiers apports des recherches en DF est d'avoir expliqué, en rupture avec l'idéologie du don, que l'écriture s'enseigne et s'apprend (REUTER, 1996)²¹⁹.

D'après Pier Carlo BOCCHI (*Op. cit.*, p. 47), l'entrée dans l'écrit est un processus complexe et multidimensionnel. Cet auteur distingue trois dimensions de savoirs faisant l'objet d'enseignement et d'apprentissage : la *dimension métacognitive*, la *dimension textuelle* et la *dimension scripturale*. BOCCHI affirme que la *dimension métacognitive* renvoie davantage aux représentations de la langue écrite, de ses pratiques et de son apprentissage. La *dimension textuelle* a trait aux aspects communicatifs : lire et écrire sont des activités qui supposent un énonciateur dont l'intention est de communiquer un message à un destinataire dans un contexte culturel particulier. Quant à la *dimension scripturale*, l'auteur considère qu'elle renvoie aux règles formelles en rapport avec l'organisation du discours.

²¹⁸. *Apud* Suzanne-G CHARTRAND, *op. cit.*, p. 15.

²¹⁹. *Apud* Suzanne-G CHARTRAND, *op. cit.*, p. 16.

Dans cette perspective, Gérard VIGNER (*Op. cit.*, p. 23) considère que la situation d'écriture définit les conditions matérielles, psychologiques et sociales qui régissent l'acte d'écrire. On n'écrit pas n'importe où, n'importe quand, n'importe comment. La communication écrite peut, en définitive, d'après cet auteur, être envisagée sous trois aspects fondamentaux. Elle sera tout à la fois :

Tout d'abord, *une communication différée* : dans la mesure où on écrit pour transmettre un message à un interlocuteur ou récepteur absent qui recevra le message postérieurement. Ainsi, pour rendre facile la compréhension du récepteur, il va falloir observer les aspects suivants :

a) tous les signaux d'accompagnement et d'étalement de la parole (traits supra-segmentaux, gestes, mimiques, postures, etc.) devront être convertis en unités graphiques, si du moins l'information qu'ils véhiculent est jugée essentielle ;

b) la situation d'énonciation n'étant pas partagée, le référent du message étant absent, il sera nécessaire d'explicitier tout ce qui, dans un dialogue, pouvait être laissé à l'implicite ou se suffire de simples déictiques ;

c) les statuts d'émetteur et de récepteur restent stables tout au long de la phase de production écrite, alors qu'à l'oral l'émetteur à tout moment peut devenir récepteur et vice-versa. La possibilité ainsi offerte à l'écrit de produire un discours continu se traduira par une forme plus élaborée, un degré de complexité syntaxique plus élevé.

d) l'impossibilité dans laquelle se trouve le scripteur de contrôler les réactions de son lecteur au moment de la réception du message interdit toute possibilité de correction, de reprise ou de redite. Le message doit être construit, une fois pour toute, de manière à prévenir tout malentendu à la réception. (*Ibid.*)

Ecrire dans cette perspective c'est s'efforcer de compenser, par des procédures discursives et linguistiques spécifiques, le fait que les deux interlocuteurs ne puissent être présents au moment de la communication, précise Gérard VIGNER (*Ibid.*, p.24).

Ensuite, *une communication contrôlée* : toute communication est par nature porteuse d'incertitude. En communication orale, les possibilités d'interaction permettent au locuteur de corriger, de préciser son message en fonction des réactions de son interlocuteur (Gérard VIGNER, *ibid.*, p. 26). Comme le précise VIGNER (*Ibid.*), l'absence de rétroaction en communication écrite accroît considérablement les risques de malentendus. Le scripteur doit donc s'efforcer de les prévenir en dotant son texte d'un dispositif réducteur d'ambiguïté. Le texte doit disposer de son propre système d'interprétation auquel le lecteur pourra se référer en cas de nécessité. D'où l'importance prise par les opérations métalinguistiques en communication écrite.

SCARDAMALIA et BEREITER (1986)²²⁰ rappellent que la différence entre la production orale et la production écrite n'est pas simplement due au média employé (comme le confirme l'existence de la littérature orale, en particulier la littérature épique), mais elle réside dans le passage d'une production langagière bénéficiant du contrôle exercé par un partenaire à une production autonome.

Lisible, le texte devra l'être aussi par l'agencement interne du sens. Le parcours de lecture devra être balisé au moyen de mots-thèmes ou mots-clés. Par leur occurrence (sous des formes diverses) ils dessineront un arrière-plan thématique qui signalera la permanence du sens sur toute l'étendue du texte (Gérard VIGNER, *op. cit.*, pp. 26-27).

L'articulation transphrastique, l'enchaînement des paragraphes seront organisés conformément aux conventions du genre et aux principes d'une bonne construction textuelle, de manière à éviter discontinuités et errements dans l'activité d'élucidation du lecteur. L'essentiel pour le scripteur est de s'assurer par avance, grâce à ces différents procédés, que le lecteur se soumettra au protocole de lecture ainsi proposé. Ecrire un texte, c'est incorporer au message son propre programme de lecture. (*Ibid.*)

Dans la tâche rédactionnelle, les apprenants sont contraints à un certain nombre de règles scripturales. Ce sont des contraintes qui permettent aux lecteurs et/ou évaluateurs d'attribuer une certaine qualité ou recevabilité aux productions des apprenants.

D'après Sylvie PLANE²²¹, différents chercheurs font mention de trois types de contraintes :

- Des règles procédurales qui prescrivent des conduites à tenir. Ainsi, un manuel destiné à des élèves de quatrième enjoint aux jeunes scripteurs de faire un brouillon propre et aéré pour pouvoir se relire (tout en illustrant le chapitre par la reproduction d'un manuscrit de George Sand enfant, dans lequel on peut voir que le futur écrivain ne s'astreignait pas à faire en sorte que son brouillon soit aussi propre que les recommandations du manuel l'exigent...);
- Des préceptes définissant des normes linguistiques, rhétoriques ou stylistiques. Ainsi, certains ouvrages comportent des listes d'expressions proscrites ou des conseils pour construire des plans de devoirs adaptés à la diversité des types de sujets que les élèves auront à traiter ;

²²⁰. *Apud* Sylvie PLANE (1994, *op. cit.*, p. 51).

²²¹. Sylvie PLANE (2006) *Singularités et constantes de la production d'écrit : l'écriture comme traitement de contraintes*, pp. 47. In Jacqueline Lafont-TERRANOVA & Didier COLIN (éds) *Didactique de l'écrit : la construction des savoirs et le sujet-écrivain*. Actes de la Journée d'étude du 13 mai 2005, CORAL, Université d'Orléans, IUFM d'Orléans-Tours (France), CEDOCEF, Presses Universitaires de Namur.

- Des consignes imposant un thème, et, selon les cas, des orientations axiologiques, ou des formes discursives, formalisées par les libellés de sujet de rédaction.

Dans cette perspective, Sylvie PALNE (*Ibid.*) soutient que pour des raisons d'ordre théorique et méthodologique, l'écriture est une activité qui oblige le scripteur à gérer cinq catégories de contraintes différenciées par l'instance qui les impose et par le degré de liberté qu'elles lui laissent.

a) Des contraintes d'ordre linguistique

Il s'agit des modes de linéarisation, d'organisation et de différenciation imposés par la langue et par les particularités du système d'écriture employé. Comme l'a montré Nølke (1999)²²², les règles qui régissent les fonctionnements syntaxiques, sémantiques, morphologiques, prosodiques, etc. d'une langue ne s'organisent pas en un système hiérarchisé, et peuvent même entrer en concurrence les unes avec les autres (Sylvie PLANE, 2006, *ibid.*, p. 48).

b) Des contraintes d'ordre psycholinguistique imposées par les limites des ressources cognitives du scripteur

La production d'écrit est une activité cognitivement coûteuse, comme l'ont montré les travaux dont Fayol (1997) (*Apud* Sylvie PLANE, *ibid.*) a fait synthèse, car le scripteur doit réaliser des opérations complexes, de différents niveaux, qui exigent la mobilisation de ressources dédiées aux fonctions attentionnelles et exécutives. Or les limites des capacités de maintien et de traitement de l'information (synthèse in Gaonac'h & Larigauderie, 2000) constituent des contraintes qui s'exercent sur l'activité du scripteur²²³. Le poids de ces contraintes a été mis en évidence notamment par Olive (2004, *apud* Sylvie PLANE, 2006, *ibid.*, pp. 48-49) qui a montré que des scripteurs adultes peuvent activer les processus de conceptualisation et/ou de formulation en même temps qu'ils transcrivent leur texte alors que des scripteurs enfants ne peuvent qu'activer ces processus les uns à la suite des autres.

c) Des contraintes résultant de prescriptions imposées par la consigne ou que le scripteur s'impose

Dans cette catégorie, Sylvie PLANE (*Ibid.*, p. 49) affirme qu'on regroupe les contraintes qui ont pour point commun de pouvoir être formalisées, et de soumettre à une décision consciente l'espace de liberté qu'elles ouvrent. Elles relèvent de différents ordres (linguistiques, thématiques, stylistiques, pragmatiques...) et peuvent porter sur toutes les dimensions de la production (aspect matériel, quantité à produire, visée à atteindre...). Cette catégorie recouvre non seulement les prescriptions ou consignes traditionnelles, mais aussi celles que le scripteur décide de s'imposer à

²²². *Apud* Sylvie PLANE (2006).

²²³. Sylvie PLANE (2006, *ibid.*, pp. 48.)

lui-même (l'exemple le plus parlant est celui de l'écriture de textes poétiques dits à contraintes), notamment pour se plier aux règles du genre discursif qu'il a choisi (*Ibid.*).

d) Des contraintes imposées par le médium de production

Les techniques et les outils employés pour l'écriture ont des conséquences sur le mode de symbolisation et par là même sur l'activité sémiotique du scripteur (Gelb, 1963 ; Goody, 1977)²²⁴. Ainsi, par exemple, l'espace ouvert par la page ou par l'écran d'ordinateur configure pour une certaine part la production du texte à venir. Tout cela nous incite à voir dans les médias de production non pas des objets inertes, mais au contraire des instruments qui exercent une influence sur l'activité du scripteur (*Ibid.*).

e) Des contraintes imposées par le texte produit

Le texte produit génère un ensemble de contraintes qui limitent l'espace de liberté offert au scripteur. Ces contraintes sont nécessairement évolutives et cumulatives, puisqu'elles dépendent de l'avancée du texte : au fur et à mesure que le texte est produit, il restreint les choix possibles pour rédiger la suite (Sylvie PLANE, *ibid.*, p. 50).

4.3.2.6. Les principaux obstacles à l'écriture et son apprentissage

Comme nous l'avons décrit précédemment, les scripteurs novices ainsi qu'expérimentés sont confrontés à un certain nombre de contraintes scripturales qui conditionnent l'acceptabilité de leurs productions langagières par la voie de l'écrit. En raison des contraintes supra, l'écrit est souvent source de difficultés pour les apprenants au cours de leur apprentissage scolaire. Les difficultés peuvent être au niveau de réception ainsi qu'au niveau de la production. Pour cette partie nous allons parler précisément des obstacles liés à la production.

A ce sujet, écrit Sylvie PLANE²²⁵, les principales difficultés rencontrées par les élèves et signalées par les enseignants comme par les chercheurs concernent la *révision* en cours de production et la *réécriture*. En effet, la production d'écrits, dans le cadre scolaire, est une pratique au cours de laquelle les élèves sont appelés à « travailler » leurs textes. Les attentes sont donc de deux ordres :

- Que l'élève soit capable d'utiliser toutes sortes de ressources, de stratégies, *en cours de production* pour faire en sorte que son texte satisfasse les exigences posées en prémisses ;

²²⁴. *Apud* Sylvie PLANE, *ibid.*

²²⁵. Sylvie PLANE (1994, *op. cit.*, p. 49)

- Que l'élève soit capable d'*améliorer par la réécriture* un premier jet pour le rendre conforme à ces exigences, si tel n'était pas le cas.

De nombreuses études font apparaître que les scripteurs novices procèdent à des révisions beaucoup plus limitées que celles mises en œuvre par des scripteurs expérimentés (Hayes, Flower, Schriver, Stratman et Carey 1987 ; Préfontaine, 1991). Ces révisions sont très localisées et concernent peu la structure du texte.

D'après Sylvie PLANE²²⁶, ces difficultés incitent donc à formuler des hypothèses concernant les obstacles à la révision, obstacles épistémologiques, psychologiques et didactiques qu'il importe d'analyser pour construire des situations d'apprentissage.

a) Obstacles épistémologiques

Il y a des obstacles empêchant le scripteur d'intervenir sur son texte, ou rendant inefficaces ses interventions et qui tiennent aux représentations que le scripteur se fait de l'écriture et de son produit. En effet, les représentations que les enfants et les scripteurs malhabiles se font de l'écriture, deux caractéristiques ne sont pas prises en compte :

- *La possibilité d'écart entre l'ordre de la production et l'ordre du produit ;*
- *La mutabilité permanente du texte.*

Sylvie PLANE (1994, *op. cit.*, p. 50) soutient que la confusion entre l'ordre de la production et l'ordre du produit s'explique notamment par les analogies que le scripteur établit entre la production d'écrit et la production de l'oral, analogies qui influencent sa représentation de l'écrit. En effet, la production orale se déploie linéairement dans le temps, sans permettre à la révision de se manifester autrement que par une reprise adjointe du discours produit : on ne peut pas corriger ce qu'on a dit, on ne peut pas « effacer » un lapsus, une erreur ; on peut juste prolonger son discours par des paroles qui atténuent la portée de ce qu'on a malencontreusement dit. D'ailleurs, dans la production écrite, qui s'inscrit comme tout événement dans le déroulement temporel, la révision affecte l'ordre du produit, ce qui complexifie les processus en jeu (*Ibid.*).

Les études de brouillons d'écrivains (Grésillon et Lebrave, 1982 ; Boie et Ferrer, 1993)²²⁷ ont mis en évidence que chez les scripteurs experts, le manuscrit est un « lieu de conflits discursifs », ainsi qu'en témoignent les recadrages énonciatifs signalés par les ratures : l'expert en écriture est celui qui sait être lecteur critique de son texte.

b) Obstacles psychocognitifs et affectifs

²²⁶. *Ibid.*

²²⁷. *Apud* Sylvie PLANE, 1994, *ibid.*, p. 51.

En termes d'opérations cognitives, il semble que chacun des sous-processus en jeu dans la révision présente des difficultés pour les élèves aussi bien en ce qui concerne le repérage des problèmes posés par le texte que le choix des stratégies de résolution à employer : la production d'écrits est une situation de résolution de problèmes.

En ce qui concerne plus précisément la détection par les scripteurs inexpérimentés de dysfonctionnements dans leurs propres textes, Bisaillon (1989)²²⁸ note que cela constitue une difficulté importante qu'elle attribue au fait que la lecture a pour fonction d'informer sur le contenu d'un texte : *le scripteur –réviseur est détourné de son activité de contrôle par la lecture focalisée sur le sens qu'il opère.*

Cela explique en partie que les lectures destinées à vérifier et à corriger l'orthographe perdent de leur efficacité au fur et à mesure que le correcteur avance dans sa lecture : il se laisse emporter par l'intérêt sémantique de ce qu'il lit et sa vigilance orthographique s'atténue progressivement.

Selon bon nombre d'études, la difficulté de relecture de son propre texte tient aussi à la *nécessité de neutraliser des informations privilégiées que détient le scripteur* et que ne possède pas le lecteur virtuel, afin de se construire une représentation du texte n'intégrant pas ces savoirs.

Sylvie PLANE (1994, *ibid.*, p. 52) affirme que dans bon nombre de textes d'élèves, des informations n'ont pas été fournies parce que leur auteur n'a pas pu se représenter l'ignorance de celui qui le lirait : il manque la présentation d'un personnage qui survient inopinément dans une histoire, un détail qui expliquerait le raisonnement menant à la solution ; l'auteur, lui, savait tout cela, mais il ignorait qu'il fallait le dire.

Sylvie PLANE (*Ibid.*, p. 52) précise encore que la production d'écrit exige également un *investissement affectif* important de la part du scripteur, alors que la révision requiert au contraire une distanciation vis-à-vis du produit qu'on élabore.

Finalement, écrit Sylvie PLANE (*Ibid.*), il apparaît que la nécessité de fournir au destinataire un texte respectant les normes de présentation scolaires ou sociales impose un travail de réécriture souvent dissuasif pour les scripteurs malhabiles, et qui risque de surcroît de constituer une surcharge cognitive détournant du travail de révision : obligés de gérer tout à la fois les contraintes textuelles, la syntaxe, la morphologie, l'orthographe, certains élèves sont amenés à faire des choix qui ne sont pas toujours les plus pertinents.

c) Obstacles didactiques et pédagogiques

²²⁸. *Apud* Sylvie PLANE (1994, *op. cit.*, p. 51).

D'après Sylvie PLANE (1994, *op. cit.*, pp. 52-53), la production de l'écrit est une pratique culturelle qui relève d'un apprentissage : les représentations que les enfants se font de l'écrit ne sont pas innées, elles sont au contraire largement conditionnées par l'enseignement reçu. Cela signifie que les obstacles épistémologiques et psychocognitifs signalés plus haut sont en partie tributaires des pratiques pédagogiques et didactiques.

Effectivement, le type d'enseignement vécu par les apprenants dans leur contexte de la classe est un élément crucial dans la construction des représentations de ces derniers par rapport aux contenus transmis. Pour ce qui est précisément la production écrite, les activités scripturales proposées par les enseignants dans leurs cours, peuvent influencer positive ou négativement le regard des apprenants envers l'acte d'écriture.

Dans cette perspective, Sylvie PLANE (*Ibid.*, p. 53) attire l'attention sur le fait que certaines pratiques scolaires courantes, certains usages peuvent constituer des obstacles à l'apprentissage de la révision.

Le premier aspect cité par cette auteure concerne la centration sur des *aspects locaux* de la production d'écrits sans prise en compte ni mise en relation des différents points de vue (pragmatique, sémantique, morpho-syntaxique).

Un deuxième aspect qui peut handicaper la production écrite chez les apprenants est lié à des *pratiques transmissives* sans recours à la mise en situation de résolution de problèmes. Ces pratiques sont liées à certaines conceptions de l'apprentissage qui privilégient une démarche unique de travail, au détriment de l'instauration de stratégies diversifiées de production. Il n'y a pas une recette pour écrire, il y a sans doute des « trucs » qui conviennent dans certains cas, des astuces qui permettent de débloquer une situation, mais pas de procédé universel qui soit valable pour tous et en toutes circonstances. Apprendre à écrire, ce n'est donc pas chercher le moyen infaillible de réussir, c'est apprendre à résoudre des problèmes toujours nouveaux, dont la solution ne préexiste pas à l'écriture, affirme Sylvie PLANE (*Ibid.*).

Troisièmement, Sylvie PLANE (*Ibid.*) fait référence à la mise en place d'une démarche d'enseignement fondée sur une homologie entre l'ordre des opérations et l'ordre des apprentissages. Ce peut être une tendance rationalisatrice que de penser que l'ordre des apprentissages à mettre en place doit s'inspirer de l'ordre des opérations visibles en jeu dans l'écriture ; mais l'apprentissage est en fait plus complexe et ne se réduit pas à une succession d'actions. Il est fait d'une perpétuelle réorganisation des savoirs déjà acquis et déstabilisés par l'acquisition d'un nouveau savoir. Ainsi, il est illusoire de penser qu'il convient d'apprendre d'abord à formuler des phrases par écrit avant de passer à l'écriture d'un texte : la phrase n'existe

pas isolément en dehors du texte qui la génère ; de même qu'elle n'a de sens que dans un contexte, son apprentissage n'a de sens que dans celui du texte (*Ibid.*).

Dans la visée de FAYOL et GARCIA-DEBANC (2002)²²⁹, les apprenants ont de difficultés à mobiliser un ensemble de connaissances situées à des niveaux différents pour faire leurs productions écrites, donc des difficultés d'ordre cognitif. Dans l'ensemble de ces difficultés figurent les questions pragmatiques (choix d'une structure en fonction de la finalité du texte), choix sémantiques (connaissances sur la langue, connaissances sur la structure des différents discours, etc.).

En ce qui concerne spécifiquement les apprenants du FLE, Victor ALLOUCHE & Bruno MAURER²³⁰ considèrent que ceux-ci ont affaire au problème de manque de modèles écrits de production, manque de modèles linguistiques pour l'évaluation, un enseignement de grammaire inadapté aux exigences rédactionnelles.

Pour une approche plus précise des difficultés des étudiants à écrire en langue non maternelle, nous avons réservé la partie qui suit pour parler de la production écrite en langue étrangère ou seconde.

4.3.2.7. La production écrite en langue étrangère ou seconde

Tout d'abord, reprenons les propos de Denis GIRARD (*Op. cit.*, p. 10) par rapport à la difficulté d'enseigner une langue étrangère à un public allophone. Selon cet auteur, le professeur de langue étrangère se trouve très handicapé par rapport à son collègue qui enseigne la langue maternelle. Denis GIRARD identifie quatre difficultés principales auxquelles le professeur de langue étrangère doit faire face pendant son acte d'enseigner.

La première difficulté citée par Denis GIRARD (*Ibid.*) c'est que, généralement, le professeur de langue étrangère dispose d'un horaire limité si comparé aux dix ou douze heures par jour au cours desquelles tout élève a la possibilité de pratiquer sa langue maternelle. Il est donc difficile de créer et de développer des habitudes linguistiques à raison de trois ou quatre heures par semaine d'enseignement collectif.

Une deuxième difficulté avancée par GIRARD tient au manque de motivation profonde de la plupart des élèves dès que s'est émoussé l'attrait de la nouveauté. Les apprenants se posent

²²⁹. Apud Victor ALLOUCHE & Bruno MAURER (2010), *L'écrit en FLE. Travail du style et Maîtrise de la langue*. France, Col^o Sciences du Langage, Presses Universitaires de la Méditerranée, p. 18.

²³⁰. Victor ALLOUCHE & Bruno MAURER (2010), *L'écrit en FLE. Travail du style et Maîtrise de la langue*. France, Col^o Sciences du Langage, Presses Universitaires de la Méditerranée, p. 18.

souvent de questions sur la raison d'apprendre une langue étrangère à l'école. Quant à cette difficulté, GIRARD propose de conduire des enquêtes sociologiques sur une assez vaste échelle, dans chaque pays, pour avoir une idée des critères variés auxquels le choix d'une langue obéit.

En troisième lieu, c'est la difficulté qui vient de l'âge choisi pour le début de l'apprentissage : 11 ou 12 ans, un âge qui correspond, selon les psychologues, à la fin de la période la plus favorable pendant laquelle la faculté d'imitation de l'enfant est considérable. (*Ibid.*)

La dernière difficulté nommée par GIRARD c'est le fait que lorsqu'on se met à enseigner une langue étrangère, on doit combattre chez nos élèves des habitudes linguistiques déjà fortement ancrées qui sont celles de la langue maternelle. Le principal problème des enseignants de langue étrangère sera de vaincre des habitudes d'audition et de phonation, voire des structures mentales, pour leur substituer de nouvelles habitudes : c'est le fameux problème d'interférences. (*Ibid.*, pp. 10-11).

Les difficultés supra, avancées par GIRARD, montrent évidemment que l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère est une tâche laborieuse pour l'enseignant aussi bien que pour les apprenants. Donc il en va de même pour l'enseignement-apprentissage de la production écrite.

En effet, comme l'écrit Eva SCHAEFFER-LACROIX²³¹, dans le cadre d'une institution scolaire, l'activité d'écriture peut être ressentie comme contraignante, surtout si les apprenants ont une obligation de présence.

D'après cette auteure (*Ibid.*), l'apprentissage de la production écrite en langue étrangère est parfois la scène de questionnements, de conflits et d'émotions diverses, souvent difficiles à identifier et à gérer par les enseignants.

De chercheurs considèrent que les difficultés d'enseignement-apprentissage de la production écrite en langue étrangère sont dûes, d'une part, à l'insuffisance voire manque de modélisations spécifiques de la production écrite en langue étrangère ou seconde. De l'autre part, la plupart des modélisations existantes sont liées à la production écrite en langue maternelle.

Au manque de modèles textuels relatifs à l'écrit s'ajoute un manque de modèles linguistiques qui fait particulièrement défaut au moment de la mise en mots ainsi qu'au cours de la phase dite de révision, quand le scripteur revient sur son texte. (Victor ALLOUCHE & Bruno MAURER, op. cit. p. 20).

²³¹. Eva SCHAEFFER-LACROIX (2009) *Corpus numériques en production écrite en langue étrangère. Une recherche avec des apprenants d'allemand*. Thèse en sciences du langage – Tome 1, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, Ecole Doctorale 268, p. 91.

En effet, comme le précisent Victor ALLOUCHE & Bruno MAURER (*Ibid.*), revenir sur son texte pour le modifier suppose :

- l'existence de modèles par rapport auxquels comparer sa production, et
- une capacité à évaluer comparativement les différentes solutions, celle qui figure sur le papier et celles qui appartiennent au même paradigme et avec lesquelles il y a concurrence.

M.-M. de GAULMYN (1992)²³² affirme que dans les études de langue, la compétence d'expression écrite suppose acquises la compréhension écrite ainsi que la compréhension et la production orale. Pourtant, force est d'affirmer que dans plusieurs contextes d'apprentissage des langues étrangères, l'apprentissage de l'oral et de l'écrit se déroulent simultanément.

M.-M. de GAULMYN (1992) (*Apud* Victor ALLOUCHE & Bruno MAURER, *ibid.*) souligne aussi que les étudiants ne disposent d'aucun guide pour assurer le passage de l'oral vers l'écrit, plus souvent effectués en termes de « traduction », l'apprenant n'ayant à sa disposition que des modèles oraux de langue et s'efforçant de les adapter à ce qu'il pense être les contraintes de la langue écrite.

Victor ALLOUCHE & Bruno MAURER (*Ibid.*), affirment, par exemple, que rédiger en FLE, c'est « traduire » non d'une langue parlée dans l'autre mais d'une formulation directement transcrite de l'usage parlé dans une autre conforme aux attentes d'un lecteur, raison pour laquelle on aboutit souvent à des jugements du type « ça peut se dire, mais ne s'écrit pas », précisent les deux auteurs. Effectivement, l'entrée dans l'écrit ou le passage à l'écrit dans une langue étrangère n'est pas souvent aisé pour les apprenants en raison de leur crible linguistique qui est préalablement formaté dans une autre langue.

Un autre aspect qui fait écran aux apprenants dans la production écrite, d'après M.-M. de GAULMYN (1992) (*Apud* Victor ALLOUCHE & Bruno MAURER, *ibid.*, p. 21), est la prédominance d'un enseignement de la grammaire inadapté aux exigences rédactionnelles. D'après cet auteur, il existe des « trous » dans l'apprentissage de la compétence écrite de communication, du fait que le savoir-faire grammatical est enseigné et exercé sur des phrases isolées. Pour faire face à ce défaut, l'auteur suppose une possibilité de transfert de compétences scripturales de la langue maternelle vers la langue étrangère. Or, nous trouvons des cas où les apprenants n'ont pas un bagage scriptural en langue maternelle transférable vers la langue étrangère.

²³². *Apud* Victor ALLOUCHE & Bruno MAURER, *ibid.*

Chez BARBIER (2003) (*Apud* Eva SCHAEFFER-LACROIX, *ibid.*), "l'absence dans la littérature de modélisations spécifiques de la production écrite de textes en L2" se justifie par les parallélismes que de nombreux chercheurs ont observés dans le domaine du processus de production écrite en langue maternelle et en langue étrangère. Grade et Kaplan (1996 :1)²³³ soulignent, en effet, que, dans de nombreux sous-domaines, les recherches concernant les deux domaines se superposent.

BARBIER (2003) et GUNNARSON (2006)²³⁴ constatent que :

« Les recherches qui comparent les processus rédactionnelles en L1 (ou langue maternelle) et en L2 (ou langue étrangère) s'accordent pour montrer que s'il existe des différences, celles-ci sont plus quantitatives que qualitatives : autrement dit, les processus sont fondamentalement de même nature ».

Pourtant, nous sommes d'avis qu'un scripteur en langue étrangère n'est pas dans une situation très aisée comme celui qui rédige en langue maternelle une fois que le scripteur en langue étrangère doit gérer plusieurs opérations pour accomplir son activité rédactionnelle. Le scripteur en langue étrangère doit faire face à deux types de compétences essentielles pour l'activité d'écriture: la maîtrise de la langue (choix lexicaux, morphosyntaxiques, etc.) et la compétence rédactionnelle (planifier, rédiger et se relire pour s'auto-corriger).

D'après Marie-Odile HIDDEN (*Ibid.*, p. 35), il existe une interdépendance entre ces deux types de compétences : pour que le scripteur s'appuie sur les compétences rédactionnelles qu'il a acquises dans sa langue maternelle, il faut qu'il ait atteint un certain niveau linguistique en L2. Si ce n'est pas le cas, on observe chez lui une forme de « régression », ce qu'on pourrait appeler un « recul » des aptitudes rédactionnelles, car il semble ne plus être capable de recourir à des stratégies qu'il met pourtant en œuvre quand il rédige en L1. En d'autres termes, il est normal que l'apprenant adulte débutant ait du mal à planifier ou réviser son texte en L2 parce qu'il est accaparé par ses limites linguistiques : il cherche les mots en L2, il doit réfléchir pour construire des phrases adaptées à la syntaxe de la L2, etc., précise encore l'auteure.

En raison de ces contraintes rédactionnelles, les textes produits en langue étrangère présentent, généralement, les caractéristiques suivantes :

A. Des textes plus courts

HALL (1990) ; SILVA (1992)²³⁵, en étudiant les productions écrites des apprenants de langue seconde, ont constaté que les énoncés produits sont en général assez courts. Ces textes

²³³. *Apud* Eva SCHAEFFER-LACROIX, *op. cit.*, p. 91.

²³⁴. *Apud* Marie-Odile HIDDEN (2013), *op. cit.*, p. 34.

contiennent moins d'information et donc moins de contenu. Effectivement, la plupart des productions écrites des étudiants en langue étrangère, présentent des caractéristiques similaires en ce qui concerne la longueur et l'apport d'informations nécessaires aux genres textuels qu'ils sont sollicités à rédiger.

B. Un vocabulaire restreint

Le vocabulaire utilisé par les apprenants en langue seconde est assez restreint et, qui plus est, il y a davantage de redondance lexicale, car les mêmes mots ont tendance à répéter (CANNOR, 1987) (*Apud* Claudette CORNAIRE & Patricia Mary RAYMOND, *op. cit.*, p. 64). En effet, les étudiants des langues étrangères ont une certaine limitation en ce qui regarde le vocabulaire de la langue apprise, d'une part parce qu'ils apprennent la langue dans un contexte qui ne favorise pas une pratique fréquente et quotidienne de la langue. Dans le pire, les apprenants ne pratiquent la langue étrangère que dans le contexte de la salle de classe. D'autre part, les établissements scolaires ne disposent pas de ressources diversifiées pour l'apprentissage de langue étrangère. *Grosso modo*, les apprenants sont moins exposés à une pratique effective de la langue apprise.

C. Une syntaxe simple

D'après WOODLEY (1985) (*Apud* Claudette CORNAIRE & Patricia Mary RAYMOND, *op. cit.*, p. 64), les textes en langue étrangère se caractérisent par rapport aux textes en langue maternelle par une syntaxe moins complexe et moins d'enchâssements au moyen de conjonctions de subordination. Les productions écrites en langue seconde témoignent donc d'une syntaxe qui se veulent « à l'abri des risques » (CARSON, 1988 ; SCARCELLE, 1984)²³⁶.

D. Davantage d'erreurs

En règle général, il y a davantage d'erreurs dans les productions écrites en langue seconde qu'en langue maternelle (HALL, 1990), erreurs qui relèvent aussi bien de la forme globale du texte, qu'il soit narratif, causatif, comparatif, que de la syntaxe, des marques de cohésion ou d'autres aspects (Claudette CORNAIRE & Patricia Mary RAYMOND, *op. cit.*, p. 65).

E. Un temps de rédaction plus long

²³⁵. *Apud* Claudette CORNAIRE & Patricia Mary RAYMOND (1999) *La production écrite*.CLE International, Coll° Didactique des Langues Étrangères, Paris, p. Claudette, p. 64.

²³⁶. *Apud* Claudette CORNAIRE & Patricia Mary RAYMOND, *ibid.* p. 65.

Pour diverses raisons, le scripteur en langue seconde consacre plus de temps à l'écriture. Il s'arrête souvent après chaque mot ou une règle de grammaire (HALL, 1990)²³⁷. Parfois, il prononce à haute voix chaque mot écrit, un peu comme l'enfant qui apprend à écrire, ce qui contribue à le ralentir davantage.

Le scripteur en langue seconde a plus de difficultés à traduire ses pensées en langue seconde qu'en langue maternelle et il en résulte que la révision en langue seconde est plus laborieuse, exigeant plus de temps de la part du scripteur (*Ibid.*, p. 66.).

F. Un répertoire de stratégies limité ou inadéquat

Un grand nombre de scripteurs en langue seconde possèdent un répertoire de stratégies limité et, en cela, ils ressemblent beaucoup aux scripteurs inexpérimentés en langue maternelle. Comme ces derniers, ils n'écrivent pas en fonction de lecteurs éventuels ou d'un public déterminé, ils écrivent uniquement pour eux-mêmes, ce qui limite d'autant leur production (*Writer-based prose* ; Flower 1990)²³⁸.

Par ailleurs, les scripteurs inexpérimentés produisent des textes qui reflètent le processus qu'ils ont suivi pour les rédiger, c'est-à-dire quelques idées rapidement jetées sur le papier, associées à deux ou trois renseignements retrouvés dans la mémoire et regroupés dans un plan assez rigide qui ne sera jamais modifié.

Cette forme d'écriture plutôt élémentaire a un caractère de narration, de monologue intérieur de nature égocentrique. En d'autres mots, il s'agit d'un texte assez elliptique, assez court, où les idées sont surtout juxtaposées. Selon Claudette CORNAIRE & Patricia Mary RAYMOND, *ibid. cit.*, p. 67), de tels textes, écrits au fil de la plume, sont souvent incompréhensibles pour le lecteur.

G. Une compétence linguistique limitée

A la suite de recherches menées auprès d'enfants et d'adultes immigrants ou bilingues, ou les deux, CUMMINS (1980)²³⁹ a remarqué qu'il existe un seuil linguistique, ou un niveau de compétence minimale en deçà duquel l'apprenant éprouve des difficultés à fonctionner convenablement.

D'après certaines études, l'apprentissage de l'écriture en langue seconde demande que le scripteur ait déjà acquis un certain degré de compétence linguistique qui lui permettrait de transférer de

²³⁷. *Apud* Claudette CORNAIRE & Patricia Mary RAYMOND, *op. cit.*, p. 66.

²³⁸. *Apud* Claudette CORNAIRE & Patricia Mary RAYMOND, *ibid.*

²³⁹. *Apud* Claudette CORNAIRE & Patricia Mary RAYMOND, p. 67

nombreuses habiletés et stratégies de la langue maternelle à la langue seconde, entre autres en ce qui a trait à la planification et la révision.

A son tour, ZAMEL (1983)²⁴⁰, dans une expérience menée avec six étudiants en anglais langue seconde, a constaté que les scripteurs les plus compétents se préoccupaient de leurs idées, tandis que les moins habiles se préoccupaient trop du vocabulaire et de la grammaire. On constate aussi que *la compétence linguistique influe sur la qualité des productions écrites en langue seconde*.

Dans une expérience menée auprès de sujets adultes francophones, CUMMING (1989)²⁴¹ a montré que les étudiants qui ont atteint un niveau avancé en écriture dans leur langue maternelle écrivent de meilleures compositions en anglais langue seconde. Sans doute, ces apprenants ont transféré leur compétence de bons rédacteurs à la langue seconde.

En effet, comme le fait remarquer Marie-Odile HIDDEN (*Op. cit.*, p. 35), pour faciliter la rédaction en L2, le scripteur peu expert a fréquemment recours à sa langue maternelle.

C'est ainsi que WANG et WEN (*Apud* Marie-Odile HIDDEN, *ibid.*, p. 36) soutiennent que le processus de rédaction en langue étrangère est fondamentalement bilingue dans la mesure où le scripteur a recours aux deux langues dont il dispose (L1 et L2) quand il rédige en langue étrangère. On observe de plus que le recours à la langue maternelle diminue au fur et à mesure que le niveau en langue étrangère augmente.

Le recours à la langue maternelle a donc lieu principalement lors de la planification et de la révision, mais n'est pas pour autant absent du processus de formulation (génération de texte) : la plupart des apprenants utilisent en effet la traduction de L1 en L2 (Marie-Odile HIDDEN, *ibidem*, p. 37). Effectivement, les productions écrites en L2 présentent fréquemment des traces de la L1, soit au niveau morphologique, ainsi qu'au niveau syntaxique et pragmatique.

Pour ce qui est l'impact de la traduction sur la qualité du texte rédigé, les idées des chercheurs divergent : certains considèrent que la traduction permet la rédaction de textes de meilleure qualité, lorsque L1 et L2 sont proches ; d'autres pensent que cela n'a pas vraiment d'incidence ; d'autres en revanche disent que l'utilisation de la L1 a un effet négatif sur les textes rédigés par les débutants (*ibid.*). En définitif, le plus important c'est le recours rationnel à la langue maternelle dans l'apprentissage de la langue étrangère ou seconde.

Pour bien cibler les opérations mises en place dans une activité rédactionnelle, nous allons dans la partie qui suit, aborder les modèles explicatifs de la production écrite.

²⁴⁰. *Apud* Claudette CORNAIRE & Patricia Mary RAYMOND, *op. cit.*, p. 68

²⁴¹. *Apud* Claudette CORNAIRE & Patricia Mary RAYMOND, *ibid.*

4.4. Les modèles explicatifs de la production écrite

Comme nous l'avons précisé dans le chapitre précédent, depuis l'avènement de la perspective actionnelle, la production écrite fait désormais partie des composantes de la compétence de communication langagière envisagées dans l'apprentissage d'une langue vivante. Pour rendre compte des opérations mises en place pour assurer cette composante langagière, de recherches ont été menées pour trouver des modèles explicatifs. Ainsi, la didactique de l'écrit a compté sur la collaboration d'autres disciplines voisines pour la définition de modèles permettant de décrire les opérations mises en œuvre lors d'une activité rédactionnelle. En effet, à partir des années 1980 plusieurs chercheurs commencent à proposer des modèles explicatifs qui permettent de décrire le processus rédactionnel. Les recherches à ce sujet ont été préalablement menées en sciences cognitives (psychologie et psycholinguistique). C'est dans cette perspective que les modèles du processus rédactionnel les plus reconnus sont le résultat d'un dialogue entre la psycholinguistique et la didactique. D'ailleurs, comme le précise Suzanne – G. CHARTRAND (2006, *op. cit.*, p. 17), au cours de la dernière décennie, la didactique du français affranchie des modèles hérités de la psychologie cognitive et de la psycholinguistique, élabore, valide et diffuse différents modèles didactiques et stratégies d'intervention. Donc, les modèles didactiques du processus rédactionnel se sont inspirés des modèles découverts par les sciences cognitives.

Pour cette partie de notre travail, nous avons l'objectif principal de présenter quelques modèles qui permettent d'explicitier les opérations mises en place dans une activité de rédaction en langue maternelle ainsi qu'en langue étrangère ou seconde. A ce propos, en premier lieu, nous allons aborder des modèles qui résultent des recherches en sciences cognitives. En deuxième lieu, nous aborderons les modèles dits didactiques. A propos des modèles didactiques, nous allons mettre l'accent sur les modèles de production écrite en langue étrangère et seconde.

Avant d'entrer dans le vif du sujet, précisons que les modèles de production écrite peuvent être regroupés en deux groupes : les modèles linéaires et les modèles non linéaires ou récursifs. Dans un premier abord, voyons les modèles linéaires ou unidirectionnels.

4.4.1. Modèles linéaires ou unidirectionnels

Les modèles linéaires proposent des étapes très marquées et séquentielles dans le processus rédactionnel. Le modèle linéaire le plus reconnu est celui de Rohmer (1965).

4.4.1.1. Le modèle de Rohmer (1965)

D'après Claudette CORNAIRE & Patricia Mary RAYMOND (*Op. cit.*, p. 26), la plupart des auteurs s'accordent pour affirmer que Rohmer (1965) serait l'un des premiers à avoir analysé le processus de production écrite pour l'anglais langue maternelle. Son modèle, élaboré à la suite d'expériences menées auprès d'adultes, se subdivise en trois grandes étapes : **la préécriture**, **l'écriture** et **la réécriture**. Chaque étape est distincte et le produit final, c'est-à-dire le texte, est le résultat des différentes opérations effectuées au cours de chacune de ces étapes, précisent encore les deux auteures.

Pour Nguyen Viet ANH²⁴², le modèle de Rohmer est considéré comme étant un modèle unidirectionnel dans la mesure où le scripteur doit obligatoirement respecter l'ordre des trois étapes précédemment énumérées. Il n'y a pas donc d'aller et retour entre les activités de différents niveaux.

La première étape du processus rédactionnel de ce modèle, la **préécriture** comprend des activités comme la *planification* et la *recherche d'idées*, qui se caractérisent par l'*écriture*, c'est-à-dire la rédaction du texte. Durant l'étape finale, la **réécriture**, le scripteur retravaillerait son texte en y apportant des corrections de forme ou de fond (Claudette CORNAIRE & Patricia Mary RAYMOND, *Ibid.*, p. 26)

Selon Mohammed Amine BELKACEM²⁴³, le modèle unidirectionnel de Rohmer a eu l'avantage d'avoir permis de mettre en place les premiers jalons de la conceptualisation de la production écrite nécessaires pour comprendre les différents processus à l'œuvre en écriture, notamment chez les scripteurs débutants ou novices. D'ailleurs, comme l'écrit Nguyen Viet ANH (*Ibid.*, p. 257), le modèle de Rohmer a fondé, dans une certaine mesure, le socle de la production écrite.

Pourtant, le modèle de Rohmer a subi quelques critiques des auteurs comme Hayes et Flower (*apud* Goanac'h D., 1999) le qualifiant de simpliste et réductionniste. Ces auteurs considèrent que l'activité d'écriture étant interactive par définition, le scripteur réussit à produire des énoncés grâce aux nombreux allers retours entre les étapes susmentionnées qui se chevauchent et s'imbriquent (*Ibid.*). En effet, nous croyons aussi que la production écrite ne peut pas être envisagée dans une perspective unidirectionnelle dans la mesure où à chaque fois qu'on avance dans une rédaction textuelle ou activité d'écriture quelconque, on se rend compte d'un besoin de revenir sur des parties précédentes pour rechercher quelques idées ou reprendre quelques

²⁴². Nguyen Viet ANH (2011) *La compétence de production écrite dans l'approche par compétences*. In : VNU Journal of sciences, Foreign languages 27(2011) 256-264, p. 257.

²⁴³. Mohammed Amine BELKACEM (2021) *Didactique de l'écrit*. Université Batna 2, Faculté des Lettres et Langues Étrangères, Département de Français, 2^{ème} année de Master, p. 16.

informations nécessaires à la progression du texte en rédaction. D'ailleurs, dans les textes longs ou dans des écrits de recherche (Mémoire, dissertation, thèse, entre autres), il serait impossible de faire une écriture dans une perspective unidirectionnelle comme le prétend Rohmer. Donc Rohmer n'a pas tenu compte de diverses activités cognitives effectuées durant le processus rédactionnel²⁴⁴. Un autre aspect qui pourrait susciter une critique, c'est que le modèle de Rohmer serait idéal pour un public ayant déjà une bonne maîtrise de la pratique scripturale ainsi que de la langue utilisée pour l'écriture, donc des scripteurs plus expérimentés.

Les critiques faites au modèle de Rohmer ont donné lieu à des recherches qui sont parvenues à d'autres modèles non unidirectionnels, les modèles non linéaires. L'un des premiers modèles qui fonde les modèles non linéaires est le modèle de Hayes et Flower (1980). Pourtant, avant le modèle de Hayes et Flower il y a un modèle moins abordé par les chercheurs, mais qu'à notre avis, il propose une description que nous la jugeons importante pour la compréhension d'une activité d'écriture, il s'agit du modèle en spirale, proposé par Oriol-Boyer.

4.4.1.2. Le modèle en spirale

Selon Salim OUAHAB²⁴⁵, le modèle en spirale intervient entre le modèle linéaire et celui de Hayes et Flower (1981). Ce modèle concentre toute son attention sur le principe de la spirale 'd'écriture – lecture – écriture' du texte produit, sur les interactions *lecture – écriture*, en écartant le scripteur lui-même ainsi que les conditions de production (*Ibid.*).

Comme le souligne Alain André (2007 : 39)²⁴⁶, 'à l'exception de la métatextualité, les ateliers que l'auteur Oriol-Boyer nous présente se concentrent sur un texte pris en dehors de tout contexte quoi qu'il soit'.

Ce modèle d'écriture peut servir amplement l'élève en phase d'apprentissage de l'écrit, dans la mesure où il permet de suivre les étapes du processus d'écriture et de réviser au fur et à mesure ce qu'il écrit (**Fig.1**). En d'autres termes et contrairement au premier modèle (linéaire), ce modèle d'écriture permet à l'élève d'effectuer simultanément plusieurs opérations scripturales tel qu'il est proposé par l'auteur Claudette Oriol-Boyer (1990 :69) à la communauté scientifique tout en introduisant un principe de récursivité (*Apud* Salim OUAHAB, *ibid.*)

²⁴⁴. Nguyen Viet ANH, *Ibid.*

²⁴⁵. Salim OUAHAB (2011) *L'apprentissage de l'écrit en classe de FLE au secondaire : Analyse morphosyntaxique, sémantique et pragmatique des erreurs en expression écrite chez les apprenants algériens en classe terminale lettres et philosophie*. Mémoire élaboré pour l'obtention du diplôme de Magistère – Option : Didactique, Université Larbi Ben M'hidi – Oum-el-Bouaghi. p. 25.

²⁴⁶. *Apud* Salim OUAHAB, p. 25.

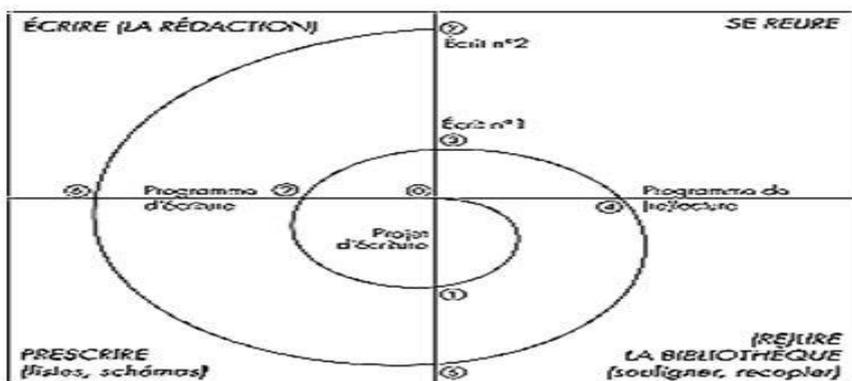


Figure 2: Le modèle en spirale - Claudette Oriol-Boyer

Ce principe de répétitivité, comme illustre la figure supra, divise le processus “écriture – lecture – écriture” en quatre opérations qu’on peut distinguer sur le schéma et qui sont représentées par quatre secteurs du carré.

En outre, le modèle nous précise aussi, qu’il peut y avoir des transpositions le long de la spirale et au cours même de la progression scripturale, néanmoins, des critiques reprochent à ce modèle l’apparition de temps en temps des phénomènes de réécriture ponctuels et qui peuvent conduire l’élève à l’échec de son projet d’écriture.

D’après Claudette Oriol-Boyer (1990 : 69-82)²⁴⁷, pour l’interprétation du schéma ci-dessus, “le secteur (1) de la spirale renvoie d’abord au circuit d’une lecture antécédente que le scripteur possède déjà, ce qui permet à son projet d’écriture d’émerger”.

Puis, au second plan, arrive la mise en œuvre du programme d’écriture sur la base de plusieurs activités scripturales, telles que la conception de listes de mots, de fragments de textes, de représentations et d’agencements.

Ensuite, selon le même auteur (1990 : 70)²⁴⁸,

“Le secteur suivant (4-5) répond à une phase de nouvelles lectures (textes d’appui) et conduit à d’autres écrits préalables (prise de notes, structuration des idées) permettant la production d’une nouvelle version du texte (1), qui entre temps est devenu partie incorporée dans le répertoire ainsi, le parcours se poursuit jusqu’au moment où les versions successives se ressemblent autant que le découpage en phases se transforme en spirale”.

En effet, certains spécialistes des ateliers d’écriture dont Isabelle Rossignol (1997)²⁴⁹ pensent que le modèle en spirale ne correspond pas en grande partie à la réalité d’une production autonome que l’élève parvient à conduire en classe, il semble plutôt que ce modèle favorise l’apprentissage de l’écriture.

²⁴⁷. Apud Salim OUAHAB, *Ibid*.

²⁴⁸. Apud Salim OUAHAB, *Ibid*.

²⁴⁹. Apud Salim OUAHAB, p. 26.

De plus, selon les propos d'Isabelle Rossignol (1997 :112)²⁵⁰, *“le modèle en question permet surtout de mettre en lumière les multiples interactions constantes entre la lecture et l'écriture, dans la mesure où les deux applications se complètent simultanément”*

A ce propos, Claudette Oriol-Boyer (1990)²⁵¹ explique dans son modèle : *“si lire apprend à mieux écrire, écrire apprend toujours à mieux lire car dans l'écriture, la rencontre avec le matériau langage est plus forte que dans la lecture. Les tentatives d'écriture ne s'oublent jamais et entretiennent le besoin de lire”*.

Quant à nous, ce modèle est idéal pour un scripteur expérimenté, capable de prendre distance face à son texte pour faire une autocorrection et apporter des retouches possibles. Pour un scripteur novice, il devient presque impossible de revenir sur son écrit pour le relire, sauf dans des cas où cette activité est guidée ou surveillée par un scripteur expert, donc l'enseignant.

4.4.2. Les modèles non linéaires

Différent des modèles linéaires, les modèles non linéaires insistent sur le fait que le texte s'élabore à partir de la mise en correspondance d'activités à niveaux différents. En effet, dans les modèles non linéaires, l'écriture ne constitue plus en une démarche linéaire du fait qu'elle s'appuie sur l'interrelation d'activités cognitives présentes à diverses étapes ou sous-étapes du processus de la production écrite. Les modèles non linéaires s'intéressent à une démarche de résolution de problèmes.

4.4.2.1. Le modèle de Hayes et Flower (1980)

Pour Claudine GARCIA-DEBANC & Michel FAYOL²⁵², le premier modèle non linéaire, qui est aussi le plus connu et celui à partir duquel tous les autres ont cherché à se définir, émane des travaux de Flower et Hayes (1980) et Hayes & Flower (1980).

Tout en conservant les grandes étapes proposées par Rohmer, Hayes et Flower présentent un système d'analyses très différent, en ce sens que l'écriture ne consiste plus en une démarche linéaire mais s'appuie, au contraire, sur interrelation d'activités cognitives présentes à divers niveaux ou, plus précisément, qui ont lieu à diverses étapes ou sous-étapes du processus rédactionnel (Claudette CORNAIRE & Patricia Mary RAYMOND, *op. cit.*, p. 27).

²⁵⁰. *Apud* Salim OUAHAB, p. 26.

²⁵¹. *Apud* Salim OUAHAB, pp. 26-27.

²⁵². Claudine GARCIA-DEBANC & Michel FAYOL (2002) *Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite*. In : Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n° 26-27. L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire. p. 297.

Ce modèle est fondé sur des études menées en psychologie. A ce propos, Hayes et Flower (1980), à la suite d'expériences effectuées auprès de sujets adultes anglophones, ont mis au point un modèle qui avait l'ambition de décrire les divers processus qui interviennent et se combinent au cours de l'activité d'écriture (*Ibid.*).

Etabli à partir d'une analyse de protocoles verbaux et ayant pour objectif d'identifier les origines des difficultés afin d'envisager l'amélioration des productions, ce modèle a conduit ses auteurs à distinguer trois composantes du processus rédactionnel : *l'environnement de la tâche*, *les connaissances conceptuelles*, situationnelles et *le processus de production lui-même* (Fig. 3).

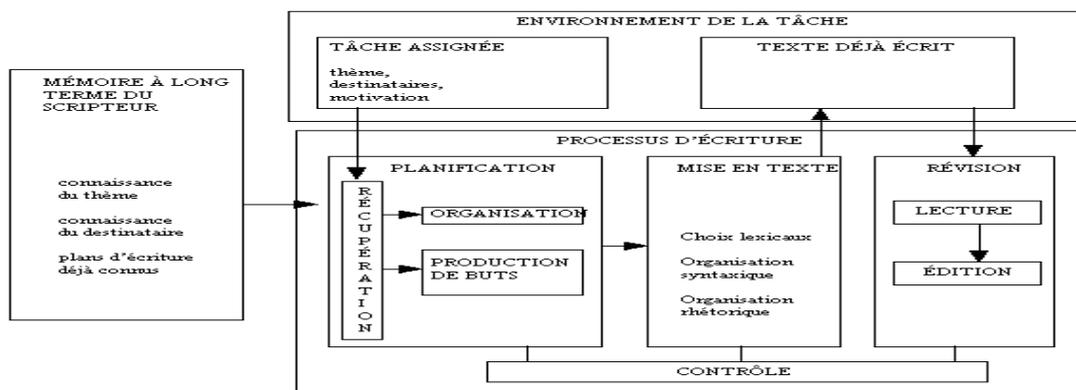


Figure 3: Représentation schématique du processus d'écriture selon Hayes & Flower.

- **L'environnement de la tâche** (incluant le texte déjà produit) c'est la trace sur laquelle le scripteur peut s'appuyer, et les consignes de composition précisant le thème, le destinataire et les motivations de l'écrit à réaliser) ;
- **Les connaissances conceptuelles, situationnelles** (notamment relatives au destinataire) et **rhétoriques** (types de textes) stockées en mémoire à long terme ;
- **Le processus de production lui-même**, décomposé en trois sous-processus : la *planification conceptuelle* (récupération, organisation et cadrage finalisé des connaissances), la *mise en texte* et la *révision*/retour sur le texte (re-lecture et éventuelle mise au point) (Claudine GARCIA-DEBANC & Michel FAYOL, 2002 : 297 ; Saoussen BOUCHEMAA, 2019 : 142 ; Claudette CORNAIRE & Patricia Mary RAYMOND, 1999 : 127).

La *planification* s'organise en trois sous-processus : la *conception* (*generating*), l'*organisation* (*organizing*), et le *recadrage* (*goal setting*).

La *conception* permet au scripteur d'aller puiser dans sa mémoire à long terme les informations qu'il juge nécessaires pour produire le texte (ou une partie du texte). C'est durant cette phase que le scripteur peut jeter quelques idées sur un papier de brouillon ou dresser sommairement un plan.

L'*organisation* lui donne l'occasion de tirer l'information selon des critères propres : chronologie, pertinence des idées, hiérarchisation des thèmes... Le scripteur peut être amené à mettre en relation différentes informations à l'aide de flèches ou de liaisons.

Enfin, le *recadrage* permet d'évaluer la pertinence des deux processus précédents en fonction des buts fixés.

D'après Sylvie PLANE (1994, *op. cit.*, pp. 44-45) la *planification* sert à guider le processus rédactionnel dans son ensemble : met en œuvre des activités de représentation du destinataire, du but poursuivi, du texte à produire et son contenu référentiel.

La *textualisation* (*translating*) ou *mise en texte* permet de linéariser les différents éléments de la mémoire de travail en un texte, respectant les principes de la langue (cohésion, connexité et cohérence du discours).

A son tour, le processus de *révision* vise, d'une part, à l'évaluation de la production et d'autre part, à l'adéquation du plan de composition aux buts définis durant la planification. Le scripteur est ainsi amené à effectuer deux sous-processus : le premier consiste en la relecture (*reading*) du texte produit en vue de détecter des éventuelles erreurs ou manquements, le deuxième engage le sujet à corriger (*editing*) le texte selon des règles de production (Saoussen BOUCHEMAA, 2019 : 143-144).

Sylvie PLANE (*Ibid.*, p. 44) attire l'attention sur le fait que les trois opérations du processus rédactionnel, notamment la *planification*, la *mise en texte* et la *révision* ne se suivent pas de façon linéaire mais interviennent tout au long du processus.

Pour Claudine GARCIA-DEBANC & Michel FAYOL (2002, *op. cit.*, p. 304), le modèle de Hayes et Flower a été le plus diffusé en didactique et il a permis des avancées incontestables, notamment sur trois points : un déplacement de l'attention de l'analyse linguistique des écrits produits à la prise en compte du processus rédactionnel ; la conception d'aides pour l'écriture et la réécriture et la régulation des activités d'écriture en classe.

En effet, comme le font remarquer ces auteurs, avant 1980, la seule méthode retenue pour analyser l'activité d'écriture d'élèves était l'analyse linguistique de textes d'enfants, dont les méthodologies ont été affinées tout au long des années 1970-1980. Le mérite du modèle de Hayes et Flower a été d'attirer l'attention des enseignants sur l'observation de ce qui se produit en cours d'écriture, précisent encore les deux auteurs.

Pourtant, ce modèle a eu quelques points aveugles identifiés par Claudine GARCIA-DEBANC & Michel FAYOL (*Ibid.*). Le premier point cité par ces auteurs est lié à la dimension linguistique dans l'élaboration du texte. D'après ces auteurs, si les opérations de planification et révision sont largement développées dans le modèle de Hayes et Flower, il n'en est pas de même pour les

opérations de mise en texte, qui restent floues. Deuxièmement, les auteurs font référence à l'effet de la tâche sur les processus rédactionnels mobilisés. Quant à ce point, GARCIA-DEBANC et FAYOL (*Ibid.*, p. 305) affirment que Hayes et Flower s'intéressent principalement à des tâches de rédaction d'essais ou de textes argumentatifs, sans prendre en compte la spécificité des tâches d'écriture. Ces auteurs affirment à ce propos, qu'il est probable que ce ne sont pas exactement les mêmes opérations qui soient requises pour la rédaction d'une justification écrite et pour l'écriture d'un texte poétique utilisant un matériau verbal contraint. Il faut vérifier que le poids et l'ordre des opérations en jeu dans chacun de ces deux cas sont identiques pour de mêmes sujets.

D'ailleurs, GARCIA-DEBANC et FAYOL (*Ibid.*, p. 298) considèrent que le modèle de Hayes et Flower met essentiellement l'accent sur les aspects conceptuels de la production (connaissances du domaine, organisation des connaissances correspondantes en mémoire, mobilisation de celles-ci en fonction du but...). Il les envisage dans un cadre très particulier, qui est celui de la résolution de problèmes. Il s'attache très peu à l'analyse des traitements langagiers.

Le modèle de Hayes & Flower a donné lieu à de nombreux prolongements. Il a, en particulier, amené d'autres chercheurs à se poser le problème des stratégies de production, qu'il n'abordait pas directement. Bereiter & Scardamalia (1988), Scardamalia & Bereiter (1986) ont ainsi opposé deux modes de composition : la stratégie d'énonciation des connaissances, qui consiste à formuler les informations au fur et à mesure qu'elles sont retrouvées en mémoire et la stratégie de transformation des connaissances, qui prend en compte les contraintes provenant à la fois des connaissances conceptuelles et de l'organisation rhétorique, pour élaborer le texte²⁵³.

Selon Saoussen BOUCHEMAA²⁵⁴, les critiques subies par le modèle de Hayes et Flower (1980) ont conduit Hayes à élaborer un second modèle en 1996 pour apporter des réponses aux questions posées et pallier aux insuffisances constatées dans le modèle antérieur. Pourtant, le modèle de Hayes (1996) n'a pas apporté beaucoup de changements par rapport au modèle antérieur. C'est ainsi que nous ne nous attarderons pas à donner beaucoup de détails sur ce modèle dans ce travail. Ceci étant, passons au modèle de Bereiter et Scardamalia.

²⁵³. Claudine GARCIA-DEBANC & Michel FAYOL, *op. cit.*, p. 298.

²⁵⁴. Saoussen BOUCHEMAA (2019) *Le processus d'évaluation de la production écrite chez les étudiants du Centre d'Enseignement Intensif des Langues de l'université Constantine 1. Cas des niveaux 3 et 4*. Thèse Présentée en vue d'obtention du diplôme de doctorat ès sciences, Option didactique du FLE, Université Frères Mentouri Constantine 1, Faculté des Lettres et des Langues, Ecole Doctorale Algéro-française. p. 144.

4.4.2.2. Le modèle de Bereiter et Scardamalia

Quelques années après la proposition du modèle de Hayes et Flower (1980), Bereiter et Scardamalia (1987) proposent deux descriptions basées sur l'analyse des comportements d'enfants et d'adultes pendant l'acte d'écriture (Fig. 4)²⁵⁵.

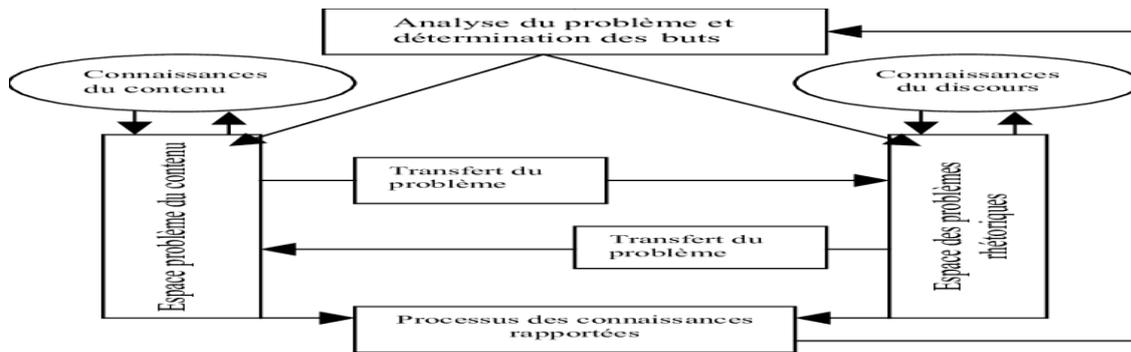


Figure 4: Modèle de Bereiter et Scardamalia.

Selon Samir BENARDELKOU²⁵⁶ le modèle de Scardamalia & Bereiter a pour objet de comparer des cheminements de scripteurs novices et de scripteurs habiles.

La première description (*knowledge-telling model*, traduit par Claudette CORNAIRE & Patricia Mary RAYMOND « connaissances-expression ») décrit la démarche de scripteurs novices ou d'enfants, centrés sur eux-mêmes et éprouvant des difficultés à se distancier de leur mode de pensée, qui commencent à rédiger un texte sans trop se préoccuper de recueillir des renseignements préliminaires précis sur le sujet qu'ils vont traiter, mais qui se fient uniquement à leurs champs d'expérience ou à leurs connaissances. Ces scripteurs malhabiles n'ont pas davantage le souci de vouloir connaître leurs lecteurs, d'en cerner les attentes, et par conséquent de présenter un contenu bien organisé et compréhensible (*Ibid.*).

Une analyse faite aux textes produits par les sujets en question (scripteurs novices), au cours de tâches d'écriture imposées, a permis de constater que les textes s'apparentent au type narratif, qu'ils sont construits à partir d'associations de structures simples, de mots connus ou courants, et qu'ils se caractérisent le plus souvent par un manque d'organisation, de cohérence interne en ce qui a trait à l'enchaînement des idées. Autant d'éléments qui concourent à rendre la lecture de ces textes difficile et peu significative, affirment Claudette CORNAIRE & Patricia Mary RAYMOND (*Ibid.*, p. 29).

²⁵⁵. Claudette CORNAIRE & Patricia Mary RAYMOND, *op. cit.*, p. 29.

²⁵⁶. Samir BERNARDELKOU (2019) *Pour une amélioration des pratiques scripturales en classe de FLE. L'atelier d'écriture : un modèle didactique pour apprendre à écrire*. Thèse de doctorat en didactique, Université Mostefa BENBOULAID – Batna2, École doctorale Algéro-Française, p. 43.

En effet, comme le souligne Mehdi AMIR²⁵⁷, cette stratégie se contente de la surface textuelle où le scripteur n'active aucune récupération des informations implicites relatives au texte, elle se définit comme l'usage identique des informations textuelles sans procéder au retraitement.

Par contre, la deuxième description (*knowledge-transforming model*, traduit par « connaissances-transformation ») présente la démarche d'un scripteur qui, durant des tâches d'écriture imposées, sait ajuster son fonctionnement cognitif à la tâche à accomplir et parvient à détecter ses propres difficultés et à y apporter des solutions (Claudette CORNAIRE & Patricia Mary RAYMOND, *Ibid.*).

Cette stratégie différencie le scripteur expert du scripteur novice. Elle concerne plutôt le scripteur expert, qui procède par la refonte et la réélaboration du contenu textuel, c'est-à-dire l'expert s'approprie le texte en le réélaborant en fonction des objectifs attribués à l'activité rédactionnelle. (Mehdi AMIR, *Ibid.*, p. 32).

Il s'agit en fait d'un scripteur habile qui ne se contente pas, dans une première étape, de retrouver dans sa mémoire à long terme quelques bribes de connaissances qu'il posséderait sur un sujet ou un auteur, mais qui sait que la recherche de matériel est une étape essentielle à la construction du message. Cette recherche des documents disponibles est guidée par un objectif général à atteindre : il faut parvenir à réjoindre ses lecteurs en s'assurant qu'ils réussiront à capter suffisamment bien le message. Cette réception efficace par le destinataire est en grande partie fonction de l'organisation du texte et, à cet égard, le scripteur habile décrit ici travaille et retravaille son plan, de la même façon qu'il polit et repolit son texte en révisant à maintes reprises la forme et le contenu. (Claudette CORNAIRE & Patricia Mary RAYMOND, *ibid.*, p. 30)

Comme l'affirment Marin & Legros (2008 : 122)²⁵⁸ :

« Cette stratégie met en œuvre des opérations mentales complexes, comme la résolution de problème, qui le conduit à reconceptualiser son texte pour en effectuer la traduction linguistique en fonction de sa représentation mentale des instructions et ses différents registres de connaissances ».

Ces auteurs précisent aussi que le recours à cette stratégie est conditionné par les capacités du scripteur expert à réélaborer et à réorganiser les connaissances tout en préservant la compatibilité avec « *les contraintes thématiques et rhétoriques qui sont liées à une intention spécifique* » (Marin & Legros, 2008, p. 105)²⁵⁹.

²⁵⁷. Mehdi AMIR (2017) *Effet des connecteurs temporels et adversatifs sur la compréhension d'un texte scientifique en L2 en contexte universitaire algérien : Cas des étudiants inscrits au CEIL – Université de Tiaret*. Thèse de Doctorat, Spécialité : Didactique, Université Abdelhamid Ibn Badis – Mostaganem, Faculté des lettres et des arts, p. 31.

²⁵⁸. *Apud* Mehdi AMIR, p. 32.

²⁵⁹. *Ibid.*

L'acquisition de '*Knowledge transforming strategy*' se fait au fur et à mesure et devient fiable vers l'âge de 16 ans, à cet âge, les scripteurs sont en mesure de relever toutes les contraintes rencontrées et parviennent à produire des textes structurés et plus élaborés (*Ibid.*, p. 33).

D'après Claudette CORNAIRE & Patricia Mary RAYMOND (*Ibid.*, p. 30), ces deux descriptions ou stratégies (désignées sous le nom de modèles par les auteurs) sont intéressantes dans la mesure où elles nous laissent entrevoir les deux extrêmes de la production écrite : d'une part, un scripteur inexpérimenté qui ne sait trop comment s'y prendre pour rédiger un texte lisible qui renseignera le lecteur ou lui plaira et, à l'opposé, un scripteur dont les objectifs sont bien définis et qui est « maître » de son texte.

4.4.2.3. Le modèle de Bronckart

Comparativement aux exemples de modèles de production écrite proposés par Hayes et Flower (1980) et Hayes (1996) ou Bereiter et Scardamalia (1987), le modèle conçu par Bronckart et ses collaborateurs (1985, 1996) expose des solutions pour l'enseignement-apprentissage de la production textuelle. Le modèle de Bronckart présente une catégorisation des discours sur un classement des textes en rapport avec des marques linguistiques spécifiques. (Samir BERNABDELKOUÏ, *op. cit.*, p. 49).

Selon Bronckart (1996 : 102)²⁶⁰, l'activité langagière se représente comme « *une forme spécifique d'activité humaine* » qui se passe dans un lieu social sous forme d'actions langagières. Ces actions langagières sont définies comme « *des ensembles de conduites verbales orientées par des buts communicatifs déterminés* », qui se produisent dans un lieu social caractérisé, entre autres par un cadre spatio-temporel et par un contenu thématique donné. Ainsi, « *une action langagière peut en conséquence être définie sans faire référence aux caractéristiques linguistiques du texte qui va la concrétiser ou la sémiotiser* ».

D'après Claudette GARCIA-DEBANC et Michel FAYOL (2002 : 95)²⁶¹, le contexte social de production textuelle – appelé aussi "contexte situationnel" – répond à « *la situation d'interaction sociale dans laquelle l'agent-producteur pense se trouver* ». Ainsi, il est déterminé par la représentation que le sujet conçoit selon des paramètres qui comprennent : la *situation d'interaction sociale* ; la *situation matérielle de production* et le *contenu thématique à traiter dans le texte*. (Samir BERNABDELKOUÏ, *Ibid.*)

La *situation d'interaction sociale* se traduit par quatre éléments : le contexte social où se déroule la production (école, établissement, famille, etc.) ; la position sociale de l'énonciateur (enseignant,

²⁶⁰. *Apud* Samir BERNABDELKOUÏ, *Ibid.*

²⁶¹. *Apud* Samir BERNABDELKOUÏ, *Ibid.*

client, parent, etc.) ; la position sociale du destinataire : (élève, collègue, ami, etc.) ; et le but de l'interaction (suite visée de la production par l'énonciateur sur le destinataire) (*Ibid.*).

La *situation matérielle de production* répond au contexte physique de la production. Elle est définie par les notions suivantes : le lieu de production, c'est-à-dire l'endroit où s'effectue la production ; le moment de la production ; le producteur (ou le locuteur) de la production ; et le destinataire de la production.

Le *contenu thématique* (ou référent) s'explique par l'ensemble des informations dévoilées dans la production. Il s'agit, selon Bronckart (1996) (*Apud* Samir BERNABDELKOU, *Ibid.*, p. 50), des connaissances ou des représentations créées par le producteur suivant ses pratiques et son degré de progression, connaissances que le sujet-scripteur est supposé mobiliser à partir de sa mémoire où elles sont emmagasinées, et que le sujet-lecteur devra de son côté activer pour être en mesure de comprendre le texte en question.

Chacune des activités langagières est réalisable à travers plusieurs genres de textes. D'après le modèle de Bronckart, les genres de textes sont considérés comme des modes de communication dont les principes de fonctionnement sont reconnus dans une société pour aboutir aux buts d'une action langagière. Donc, le choix de l'énonciateur d'un genre de texte spécifique s'appuie sur sa connaissance de plusieurs genres et sur son estimation de la valeur de l'un par rapport à l'autre pour exécuter son action langagière (Samir BERNABDELKOU, *ibid.*).

Le modèle conçu par Bronckart et ses collaborateurs (1985, 1996) suggère, pour l'enseignement-apprentissage de la production d'un texte, une entrée par l'enseignement des genres textuels. Pour eux, le travail sur les genres permet d'approcher les problèmes langagiers que la production entraîne.

D'après DOLZ et SCHEUWLY (1998)²⁶², ces problèmes en question concernent, surtout, la construction de la représentation du contexte social dans lequel se déroule la production, l'organisation discursive du texte (planification), le développement des contenus thématiques traités, et le choix des unités linguistiques. De ce fait, conclut Samir BERNABDELKOU (*Ibid.*, p. 51), les tâches de l'enseignant vont porter sur le développement des capacités du scripteur à apprendre à négocier les contraintes qui se rapportent aux différents genres de textes.

4.4.2.4. Le modèle de Deschênes

En s'inspirant des recherches menées par Hayes et Flower (1980, 1983), Deschênes, psychologue québécois, propose un modèle original de l'expression écrite pour le français langue maternelle.

²⁶². *Apud* Samir BERNABDELKOU, *ibid.*

Ce modèle a pour objet de faire le lien avec l'activité de compréhension écrite, que Deschênes considère comme une condition préalable à toute production écrite²⁶³.

Préalablement à son modèle d'expression écrite, Deschênes avait élaboré un modèle de lecture à partir de facteurs qui pourraient avoir une influence sur la performance, tant en compréhension qu'en expression (*Ibid.*).

Angèle Vella LAUWERS (2007 :12), dans son cours « *Vers une didactique de l'écrit* », considère que le modèle de Deschênes aide à caractériser les aspects importants de la production et à mieux comprendre le fonctionnement de la mémoire dans le traitement de l'information.

Le modèle de production écrite proposé par Deschênes comprend deux grandes variables : *la situation d'interlocution* et *le scripteur*.

Selon Claudette CORNAIRE & Patricia Mary RAYMOND (*op. cit.*, p. 32), la *situation d'interlocution* inclut tous les aspects qui peuvent avoir une influence sur l'écriture et en particulier : la tâche à accomplir ; l'environnement physique ; le texte lui-même ; les personnes dans l'entourage plus ou moins proche du scripteur et les sources d'information externes.

La *tâche* c'est ce qu'il faut faire, ce sont les directives explicites, les contraintes qui sont fournies au scripteur afin de l'orienter vers le but à atteindre. L'activité se déroule à un moment donné, dans un lieu particulier : c'est ce que l'on appelle l'*environnement physique*. L'objectif du scripteur est de produire un message, un *texte* qui s'insère dans un contexte défini avec ses modalités particulières. Les *personnes-ressources* peuvent aider le scripteur à mieux cerner la question dont il va traiter, le lecteur à qui le message est destiné. Les *documents* à partir desquels le texte sera composé sont également des éléments qui font partie de la situation d'interlocution, affirment Claudette CORNAIRE & Patricia Mary RAYMOND.

Dans ce modèle, le scripteur est la variable la plus importante selon Deschênes. Cette variable comprend deux grands ensembles : (1) *les structures de connaissances* et (2) *les processus psychologiques*.

Claudette CORNAIRE & Patricia Mary RAYMOND (*Op. cit.*, p. 33), affirment que les *structures de connaissances* renvoient à l'ensemble des informations qui sont contenus dans la mémoire à long terme. Ces structures incluent aussi une composante affective, reliée à la tâche ou à l'environnement, qui pourrait avoir une influence sur le processus d'écriture.

Tardif (1993 :37)²⁶⁴ souligne que le transfert des connaissances acquises à l'école ne se produit que dans la mesure où les enseignants l'ont « directement et explicitement assisté ». Ce qui veut dire que l'enseignant doit accorder beaucoup d'attention aux exemples et aux situations favorisant le transfert des apprentissages.

²⁶³. Claudette CORNAIRE & Patricia Mary RAYMOND, *op. cit.*, p. 31.

²⁶⁴. *Apud* Claudette CORNAIRE & Patricia Mary RAYMOND, *ibidem*, p. 33.

Les *processus psychologiques*, se décomposent à leur tour en cinq éléments correspondant à cinq grandes étapes : (1) la perception-activation ; (2) la construction de la signification ; (3) la linéarisation ; (4) la rédaction-édition et (5) la révision (Claudette CORNAIRE & Patricia Mary RAYMOND, *op. cit.*, p. 34).

La *perception* de la tâche à accomplir va amener le scripteur à activer certains schèmes ou renseignements qu'il possède sur le sujet et à les enrichir à l'aide d'une recherche de données sur le sujet à traiter. Cette recherche peut se faire au moyen d'un corpus de documents écrits ou d'entrevues menées auprès de personnes susceptibles d'aider (*ibid.*). L'*activation* s'accompagne donc d'une mise à jour des connaissances.

A l'activité de perception-activation succèdera celle de *construction de la signification*, au cours de laquelle le scripteur établira la macrostructure du texte, c'est-à-dire un genre de plan de texte, de résumé schématique, élaboré à partir de la sélection et de l'organisation de l'information disponible (*Ibid.*, pp. 34-35).

La construction de la signification se subdivise elle-même en trois activités cognitives importantes : (1) la *sélection* ; (2) l'*organisation* et (3) la *gestion de l'activité*.

Au moment de la sélection, le sujet fait des choix à partir des éléments récupérés en mémoire (les informations reliées au sujet, le genre de texte à produire, etc.). L'organisation est la mise en relation ou l'agencement de ces divers éléments. Ce travail, facilité par l'actualisation de schèmes, aboutira à un plan du texte (*ibid.*, p. 35).

La gestion de l'activité, suivant le cas, peut donner lieu à de nouvelles recherches en mémoire, certains retours en arrière (par exemple, rechercher d'autres informations sur le sujet, réorganiser le texte, etc.).

Par contre, les scripteurs moins habiles (les enfants, de nombreux apprenants de langue seconde) n'ont pas cette capacité de réfléchir ou oublient de réfléchir pour essayer d'améliorer leur texte en y ajoutant des idées nouvelles. Ils consacrent trop de temps aux problèmes d'orthographe et de syntaxe, au détriment de ces activités d'organisation (*ibid.*).

Il s'agit d'ordonner ou encore de *linéariser* les différentes propositions qui constituent le plan du texte, en procédant à de nouvelles recherches en mémoire. L'activité de *rédaction*, qui permet cette construction des propositions syntaxiques, doit être « le plus automatique possible », soutient Deschênes (*Apud* Claudette CORNAIRE & Patricia Mary RAYMOND, *ibid.*, pp. 35-36).

L'*édition* ou l'arrangement du texte sur le plan de la forme et des idées se fait en grande partie au moment de la linéarisation (*Ibid.*, p. 36).

La *révision*, ou le dernier processus psychologique du modèle, consiste à apporter des corrections au texte (forme ou contenu). A partir de recherches locales (le dernier mot écrit) ou plus globales,

le scripteur pourra, par exemple, supprimer certains énoncés, insérer de nouveaux mots, des segments de texte, etc. (*ibid.*).

Il va sans dire que la production écrite n'est pas la simple transposition de quelques connaissances, mais une construction complexe qui résulte de l'interaction entre le scripteur, le texte et le contexte (ou encore la situation d'interlocution) (*Ibid.*, p. 37).

4.4.2.5. Le modèle de l'interaction sociale (1989)

D'après Salim OUAHAB²⁶⁵, le modèle d'interaction sociale a été mis en lumière par Martin Nystrand vers la fin des années 1980. Ce modèle considère le texte produit, non seulement comme le fruit d'un assemblage, mais plutôt comme une négociation du sens entre le scripteur et le lecteur en vue de créer un cadre significatif pour le texte écrit. C'est-à-dire que le scripteur prend en considération le point de vue du lecteur, autant que ce dernier lit le texte avec l'idée de découvrir le point de vue défendu par l'auteur du texte. En fait, il ne s'agit pas de traduire les idées du scripteur mais de coordonner avec le lecteur à l'émergence d'un sens négocié.

En effet, ce qui fait la particularité de ce modèle interactionniste, c'est l'intégration des interactions sociales et du contexte dans le processus d'écriture, souligne Salim OUAHAB (*ibid.*).

Claudette Oriol-Boyer (1990 : 69)²⁶⁶ précise que "*dans le modèle interactionnel, lors du processus d'écriture, le scripteur est doté de compétences qui varient selon le type de textes et qu'à ce titre, il propose trois opérations essentielles*". Ces opérations concernent l'**initiation**, la **régulation** et l'**élaboration du discours produit par le scripteur**.

a. **Initiation du discours écrit** : la particularité du début du texte fait qu'au départ il établit un cadre mutuel et social de référence entre les deux partenaires de la communication à savoir le scripteur et le lecteur en présentant donc un sujet clair. En incluant des éléments métadiscursifs il doit clarifier la nature de la communication et accorder au lecteur assez d'indices pour s'informer rapidement du genre et comment l'interpréter. (Salim OUAHAB, *ibid.*, p. 36).

b. **Régulation du discours écrit** : avec l'installation du cadre social de référence, chaque information constitue un élément modificateur dans le texte produit. Pour Oriol-Boyer (1990 : 72)²⁶⁷, "*le scripteur vérifie ses informations de façon qu'elles ne constituent pas d'éventuelles incompréhensions pour la réciprocité scripteur-lecteur. Au besoin, il doit produire des élaborations adéquates pour contextualiser les informations nouvelles et par conséquent, étendre, modifier ou réviser la réalité sociale partagée*".

²⁶⁵. Salim OUAHAB, *op. cit.* p. 35.

²⁶⁶. *Apud* Salim OUAHAB, *ibid.*, p. 36.

²⁶⁷. *Apud* Salim OUAHAB, *ibid.*

Ainsi, lorsque le scripteur ne parvient pas à identifier les confusions qui parasitent l'interprétation de son texte, il en découle des élaborations inadéquates au niveau du genre (mauvaise interprétation du texte), au niveau du sujet (dire trop peu de points) ou bien du commentaire (dire trop peu sur trop de points) (Salim OUAHAB, *ibid.*, pp. 36-37).

c. ***Elaboration du discours produit par le scripteur***: lorsque les trois types d'élaborations citées au préalable parviennent à toucher la limite présumée des capacités de traitement de l'information du lecteur, à ce moment, le scripteur réalise de nouvelles conceptions (chapitres, sections, paragraphes...etc.), affirme Salim OUAHAB (*ibidem*, p. 37).

Pour ce modèle, l'interaction entre pairs est réputée socialement indispensable. Ainsi, la connaissance est conçue sur le plan social, impliquant des négociations du sens entre scripteur et lecteur ; si bien que l'apprentissage s'accomplit par le biais d'opérations naturelles d'écriture dans un contexte de réciprocité.

En effet, le modèle d'interaction sociale présenté par Martin Nystrand en 1989 prévoit la production écrite comme une négociation de sens entre le scripteur et le lecteur pour instaurer un cadre de référence commun²⁶⁸.

Nous voici arrivés au terme de cette partie consacrée os modèles psycholinguistiques qui permettent d'expliquer les opérations mises en place dans l'activité scripturale.

Dans une perspective didactique, la réflexion sur les modèles psycholinguistiques de l'activité de l'élève lors de la rédaction est certainement importante. En effet, comme l'écrivent Claudine GARCIA-DEBANC & Michel FAYOL (*Op. cit.*, p. 303) telle réflexion permet notamment de :

- ✓ *Questionner la complexité de l'activité de l'élève et comprendre les difficultés possibles ;*
- ✓ *Analyser certaines dimensions de la pratique d'enseignement ;*
- ✓ *Réguler les activités d'écriture en classe ;*
- ✓ *Concevoir des aides pour l'écriture et la réécriture.*

Les modèles que nous venons de présenter sont tous inspirés du processus rédactionnel en langue maternelle. Certes, les opérations mises en place dans ces modèles peuvent être transposables pour une production écrite en langue étrangère et seconde, mais les didacticiens des langues ont cherché des modèles spécifiques décrivant le processus rédactionnel en langue étrangère et seconde. Le modèle d'écriture en langue étrangère le plus connu est celui de Sophie MOIRAND. A ce modèle s'ajoutent le modèle de Zimmermann et le modèle des séquences didactiques, élaboré par l'équipe de didactique des langues de l'université de Genève.

²⁶⁸. Salim OUAHAB, *ibid.*

4.4.3. Les modèles de production en langue étrangère et seconde

Selon Barbier (2003)²⁶⁹, le modèle de Hayes et Flower (1980) qui décrit le processus rédactionnel en langue maternelle est fréquemment employé pour interpréter la façon dont on apprend à écrire en langue étrangère.

Pourtant, comme nous l'avons précisé dans le point 4.3.2.7, la production écrite en langue étrangère présente quelques caractéristiques spécifiques qui la distinguent de la production écrite en langue maternelle. D'ailleurs, les scripteurs de langue étrangère n'éprouvent pas toujours les mêmes difficultés témoignées par des scripteurs de langue maternelle. Dans cette perspective, il s'avère important d'établir une frontière entre la production écrite en langue maternelle et la production écrite en langue étrangère ou seconde.

A ce sujet, Barbier (2004 : 186)²⁷⁰ en énumère certaines caractéristiques de la production écrite en langue étrangère la distinguant de la production en langue maternelle. En langue étrangère, la production écrite est considérée comme plus laborieuse et coûteuse en temps. La phase de planification a tendance à être plus courte qu'en langue maternelle, et les scripteurs y développent souvent moins d'idées qu'en langue maternelle. La phase de révision est généralement plus longue. Pendant cette phase, les scripteurs se concentrent davantage sur la forme (traitements lexicaux et morpho-syntaxiques) que sur les dimensions textuelles et rhétoriques de la production. Les productions en langue étrangère ont tendance à comporter davantage de répétitions que les productions en langue maternelle, précise Barbier. Dans le but de rendre compte des opérations d'écriture en langue étrangère, Sophie Moirand, Zimmermann et l'équipe de didactique des langues de l'université de Genève ont proposé des modèles que nous passons à présenter dans la partie qui suit.

4.4.3.1. Le modèle de Moirand

D'après Claudette CORNAIRE & Patricia Mary RAYMOND²⁷¹, le modèle de Moirand est assez différent des modèles précédents, qui décrivaient les processus mentaux mis en œuvre durant l'activité d'écriture. Moirand propose un modèle de production écrite où l'on distingue les composantes suivantes :

- a) Le scripteur : son statut social, son rôle, son « histoire ».
- b) Les relations scripteur / lecteur(s).

²⁶⁹. *Apud* Eva SCHAEFFER-LACROIX, op. cit., p. 96.

²⁷⁰. Eva SCHAEFFER-LACROIX, *ibid.*

²⁷¹. *Op. cit.*, p. 37.

- c) Les relations scripteur / lecteur(s) / document.
- d) Les relations scripteur / document / contexte extralinguistique.

D'après Moirand²⁷², *le scripteur* occupe une certaine place dans la société et peut avoir, tour à tour, le rôle d'employé, de syndicaliste, de père, de mère, etc., ce qui explique que l'on trouve souvent dans le texte qu'il rédige des indices rendant compte de ses groupes d'appartenance ainsi que son passé socioculturel (son « histoire »).

Par ailleurs, le scripteur cherche à entretenir, ou entretient déjà, *certaines relations avec ses lecteurs*, ce que reflète plus ou moins son discours. Il introduira par exemple, des marques de la deuxième personne du pluriel ou du singulier, dans le cas de relations amicales (*vous, votre, tu, ton*). De plus, le scripteur écrit « pour faire quelque chose » : il a une intention de communication, peut-être persuader son lecteur d'acheter un article de consommation, comme c'est le cas dans le discours publicitaire. Outre l'importance de ces différents facteurs, il ne faut pas oublier l'importance du *réfèrent* (« de quoi » ou « de qui » on parle dans le texte), *du moment*, *de l'endroit* où l'on écrit, qui influent également sur la forme linguistique *du document*, précisent Claudette CORNAIRE & Patricia Mary RAYMOND (*Ibid.*).

Le modèle de Moirand met l'accent sur les interactions sociales entre le scripteur et son lecteur, autrement dit le contexte social dans lequel se situe le texte ou l'énoncé linguistique. A l'heure actuel, cet aspect social est mis en évidence dans les écrits des chercheurs et des didacticiens en production de l'écrit (Barnett, 1989). Un bon texte est donc une interaction entre un document, un scripteur...et un lecteur. Autrement dit, la communication sera vraiment efficace dans la mesure où les dimensions sociales, socioculturelles ne sont pas laissées pour compte²⁷³.

Le modèle de production écrite présenté par Deschênes suscite une prise de conscience enrichissante pour faciliter l'apprentissage de l'écrit en langue seconde. Ainsi, pour Deschênes, il est évident que cet apprentissage passe par la lecture. L'enseignant devrait donc fournir à l'apprenant des textes qui lui permettent d'effectuer cet apprentissage. Les écrits sélectionnés devraient avoir un sens pour l'apprenant et lui offrir des outils à utiliser pour partager avec les autres. C'est de cette manière que la motivation à écrire pourra s'accroître²⁷⁴.

Selon Mohammed Amine BELKACEM²⁷⁵, le modèle de Moirand est un modèle que tout étudiant, futur enseignant et/ou formateur en FLE notamment doit connaître voire même

²⁷². *Apud* Claudette CORNAIRE & Patricia Mary RAYMOND, *ibid.*, p. 38.

²⁷³. Claudette CORNAIRE & Patricia Mary RAYMOND, *ibid.*

²⁷⁴. *Ibid.*, p. 39.

²⁷⁵. Mohammed Amine BELKACEM (2020/2021) *Didactique de l'écrit*. Université Batna 2, Faculté des Lettres et Langues Étrangères, Département de Français, 2^{ème} année de Master, p. 17.

maitriser car il est destiné initialement et directement aux apprenants de français dans un contexte exolingue.

4.4.3.2. Le modèle de Zimmermann (2000)

Ce modèle est le résultat de réajustement du modèle de Hayes et Flower (1980) et il concerne la formulation, donc le processus de mise en mots. Le modèle de Zimmermann (2000) est basé sur son observation des procédés d'écriture d'apprenants d'anglais, ayant comme langue maternelle l'allemand. Selon ce modèle, les scripteurs font des tentatives de formulation (nommées '*Tent form*' dans le modèle) qui peuvent mener à des modifications du texte. Ces modifications sont ensuite évaluées, parfois abandonnées et remplacées par des formulations alternatives qui, souvent, sont plus simples que les formulations auquel le scripteur a décidé de renoncer. Ceci rappelle l'observation de Fayol concernant la possibilité d'une baisse de qualité lors de la phase de révision. Zimmermann (2000)²⁷⁶ précise que la phase de formulation est en relation étroite avec la phase de révision.

4.4.3.3. Le modèle des séquences didactiques

Ce modèle a été élaboré et proposé par une équipe de didactique des langues de l'université de Genève (Dolz & Schneuwly, 1998 ; De Pietro & Schneuwly, 2003). D'après Suzanne-G. CHARTRAND (*Op. cit.*, p. 17), dans ce modèle, l'enseignement-apprentissage de l'écriture passe par la réalisation de séquences didactiques relativement formalisées. Ainsi, une séquence didactique comprend trois étapes essentielles :

1. *Production initiale par les élèves, d'un texte d'un genre donné (prétest).*
2. *La tenue d'ateliers pour découvrir, étudier et apprendre les aspects linguistiques, textuels et discursifs du genre qui ne sont pas suffisamment maîtrisés par les élèves.*
3. *La production finale du texte (posttest) (Suzanne-G. CHARTRAND, *ibid.*, pp. 17-18).*

Ce modèle prend appui sur le « modèle didactique du genre » construit à partir des analyses du poéticien et linguiste russe M. Bakhtine (1984). En effet, Bakhtine distingue, au sein d'une société, les genres premiers, qui ne demandent pas d'apprentissages formels (par exemple : la conversation), et les genres seconds, dont l'appropriation passe par un travail conscient, un apprentissage. Pour devenir des objets d'enseignement-apprentissage, les genres seconds doivent

²⁷⁶. *Apud* Eva SCHAEFFER-LACROIX, *op. cit.*, p. 98.

être formalisés ou théorisés de façon à dégager ce qui peut et doit être enseigné et appris. Donc le processus de didactisation (Suzanne-G. CHARTRAND, *ibid.*, p. 18).

A notre sens, le modèle des séquences didactiques est idéal pour l'enseignement-apprentissage de la production écrite en langue étrangère dans la mesure il prend comme point de départ les difficultés des apprenants dans leurs pratiques rédactionnelles, donc les besoins réels des apprenants. Puis, en fonction des manquements vérifiés, l'enseignant envisage des ateliers pour permettre aux apprenants de repérer les caractéristiques linguistiques et morphosyntaxiques d'un certain genre textuel. Cette démarche permet aux apprenants de prendre conscience et de saisir les caractéristiques scripturales de divers genres textuels produits. Ce modèle permet en effet, d'entraîner les apprenants à la production de plusieurs genres textuels.

En effet, comme l'écrivent Roxane GAGNON & Joaquim DOLZ (*Op. cit.*, p. 32), le genre textuel constitue un thème phare des travaux en didactique de l'écrit. Ces travaux portent sur les spécificités relatives à l'apprentissage des différents textes, puis progressivement, développent des pistes didactiques organisées autour des genres textuels. Les recherches sur les genres textuels s'inscrivent dans le prolongement des travaux sur le développement d'une conception systématique des opérations psycholinguistiques impliquées lors des productions langagières. (*Ibid.*).

Les deux auteurs précédemment cités (*ibid.*) considèrent que ces travaux, caractérisant les objets d'enseignement ou expression écrite, déterminent les capacités et les difficultés des apprenants en lien avec des catégories linguistiques particulières, comme les temps verbaux et les organisateurs textuels, les opérations de planification, de connexion-segmentation du texte, l'établissement de la cohésion nominale et verbale du verbe (DOLZ, ROSAT et SCHNEUWLY, 1991 ; DOLZ, 1990).

Progressivement, affirment Roxane GAGNON & Joaquim DOLZ (*Ibid.*), les travaux centrés sur la caractérisation des écrits des élèves évoluent vers l'étude des processus mêmes d'écriture et de révision des textes (SCHNEUWLY et DOLZ, 1998 ; DOLZ et Pasquier, 1994).

Des recherches sur les conceptions des fonctionnements et dysfonctionnements textuels (SIMARD, 1992 ; REUTER, 1994) proposent ainsi une catégorisation des erreurs et des dysfonctionnements en s'interrogeant sur leur statut central ou périphérique (Roxane GAGNON & Joaquim DOLZ, *ibid.*, pp. 32-33).

La modélisation didactique des genres issu de ces études donne lieu à l'identification des dimensions enseignables, et joue un rôle fondamental dans la conception des séquences

didactiques sur les genres sociaux scolarisés (le fait divers, la pétition, par exemple) ou sur des genres scolaires (le résumé, la dissertation, etc. (DOLZ et SCHNEUWLY, 1997)²⁷⁷.

Grosso modo, la réflexion didactique sur les genres rompt avec les représentations simplistes qui conçoivent la progression comme linéaire (allant du plus simple au complexe) ou cumulative (décomposant les objets en parties distinctes, et les recomposant successivement et isolément en classe), affirment Roxane GAGNON & Joaquim DOLZ (*Ibid.*, p. 34). Elle problématise l'ensemble des critères de validité didactique d'une progression. Elle oriente les interventions des enseignants et des formateurs afin de construire des outils didactiques (*Ibid.*).

Pourtant, les modèles de séquences didactiques sont critiqués par certains chercheurs parmi lesquels Roxane GAGNON & Joaquim DOLZ. En effet, ces auteurs considèrent que le modèle des séquences didactiques est trop techniciste et trop outillé. Pour soutenir leur position, les auteurs affirment que le temps passé à l'analyse, à l'élaboration de grilles de production ou de correction méthodique et ciblée l'emporte de loin sur le temps même de l'écriture et laisse peu de place à l'invention, à la singularité (Roxane GAGNON & Joaquim DOLZ, *ibid.*).

Nous sommes ainsi arrivés au terme de la description des principaux modèles explicatifs du processus rédactionnel en langue maternelle ainsi qu'en langue étrangère ou seconde.

Précisons que plusieurs chercheurs se sont penchés à trouver des modèles en vue d'expliquer le processus rédactionnel, mais pour cette partie nous avons privilégié ceux qui nous semblent les plus consensuels et transposables dans le contexte scolaire d'enseignement-apprentissage de l'écrit.

D'ailleurs, à part les modèles précédemment présentés, il y a d'autres modèles moins diffusés et moins influents sur la compréhension des opérations mises en place dans la production écrite. Il s'agit, par exemple, du modèle de Hayes (1996) ; du modèle de Garrett/Levelt ; du modèle de Van Galen ; du modèle de Fayol ; du modèle de Baddeley et du modèle traditionnel de Reuter (1996).

Le modèle de Hayes (1996) a été proposé pour combler quelques lacunes du modèle de Hayes et Flower (1980). Il s'agit donc d'un modèle d'ajustement. En effet, comme l'explique Samir BENABDELKOUÏ²⁷⁸, le modèle de Hayes et Flower (1980) avait négligé l'aspect interactif et social de l'écriture. Il présentait un scripteur solitaire qui agit avec ses propres connaissances. C'est en raison de ces critiques que Hayes reprend, en 1996, le modèle qu'il avait proposé avec Flower tout en remaniant et en l'améliorant, donnant une grande importance à la mémoire de travail et en insistant sur le rôle de la motivation et de l'affect, absents du modèle antérieur.

²⁷⁷. Roxane GAGNON & Joaquim DOLZ, *op. cit.*, p. 33.

²⁷⁸. *Op. cit.*, p. 38.

Egalement, il donne convenablement une forme nouvelle au cadre destiné aux processus cognitifs pour accorder plus d'importance aux processus d'interprétation du texte. (*Ibid.*, p. 39). Ce modèle est composé de deux volets importants : l'environnement de la tâche (contrôle de production) et l'individu. L'environnement de la tâche fait entrer à la fois des éléments sociaux (consignes de rédaction, statut du destinataire, écriture individuelle ou collaborative), et des facteurs physiques (texte déjà produit, nature du médium). A son tour, l'individu est caractérisé par la mémoire, l'affect et la cognition (*Ibid.*, p. 40).

Quant au modèle de Garrett/Levelt, Claudine GARCIA-DEBANC et Michel FAYOL²⁷⁹, considèrent que celui-ci est moins attaché à la production écrite et il a été élaboré à partir des études des erreurs de production orale par Garrett (1975, 1980) et repris et enrichi par Levelt (1989) et ses collaborateurs. Ce modèle s'inscrit dans une perspective psycholinguistique. Il s'intéresse surtout à la production des mots et des phrases ainsi qu'aux rapports compréhension/production. Ce modèle prend comme entrée les résultats émanant de l'élaboration conceptuelle du message (qui n'est pas étudiée en elle-même) pour donner à ce message une forme linguistique. La construction de cette forme s'effectue en deux temps : d'abord, le modèle construit une représentation fonctionnelle élaborant parallèlement une structure grammaticale abstraite (verbe/sujet de...) et des éléments lexicaux eux aussi abstraits (les lemmas) ; dans un deuxième temps, la structure syntaxique et les formes lexicales « de surface » sont récupérées pour être « envoyées » au composant articulatoire (Levelt, Roelofs & Meyer, 1999)²⁸⁰.

Pour sa part, le modèle de Van Galen, est également moins connu et moins influent car il s'attache essentiellement aux dernières étapes de la production écrite : la réalisation graphique du message (Van Galen, 1991). D'après Claudine GARCIA-DEBANC et Michel FAYOL (*Ibid.*, p. 299), ce modèle pose d'emblée le problème de la séquentialité des opérations. Dans ce modèle, les différentes opérations intervenant à différents niveaux sont conçues comme simultanément actives et susceptibles d'entrer en compétition. Elles doivent donc être organisées et coordonnées pour qu'à un moment donné un seul élément graphique (stocke) soit réalisé. Le même raisonnement vaut pour la production orale. (*Ibid.*, pp. 299-300). Ce modèle ainsi que ses prolongements ont l'avantage de montrer qu'un composant souvent considéré comme « élémentaire » - *la réalisation graphique* – est en fait complexe. Il intègre la détermination de l'orthographe correcte des mots, la sélection des allographes, le contrôle de la taille des lettres, l'ajustement musculaire, etc. (*Ibid.*)

²⁷⁹. *Op. cit.*, p. 298.

²⁸⁰. *Apud* Claudine GARCIA-DEBANC & Michel FAYOL, *op. cit.*, p. 298.

A son tour, le modèle de Fayol (1996), qui se référerait, particulièrement, à l'apprentissage de la langue maternelle à l'école primaire et au collège, son concepteur (Fayol, 1996), évoque le facteur « connaissances » comme décisif pour la production écrite, il détaille particulièrement la phase de révision. Fayol retient du modèle de Hayes et Flower les processus suivants : planification, mise en texte, révision²⁸¹. Considère la révision comme un processus non spontané et rare, même auprès de scripteurs experts (Fayol, 1996 :33)²⁸². Fayol (1996 : 34)²⁸³ considère également que les modifications effectuées lors de la révision d'une production écrite entraînent parfois une baisse de qualité. Selon ce modèle, la qualité de la production écrite dépend, entre autres, des connaissances thématiques et linguistiques du scripteur et de son estimation de la disponibilité de ces connaissances auprès du destinataire (Fayol, 1996 : 10)²⁸⁴.

Puis, le Modèle de Baddeley (1996), qui est un modèle assimilé dans le modèle de Hayes, est centré sur l'architecture de la mémoire de travail et la considère en tant qu'un système temporaire de stockage qui contribue à la manipulation et au traitement de l'information pendant la réalisation de tâches cognitives diverses (Salim OUAHAB, *op. cit.*, p. 33). Salim OUAHAB (*Ibid.*, p. 34) souligne que la seule différence avec le modèle de Hayes et Flower c'est l'addition d'un supplémentaire nommé « *mémoire sémantique* » qui sert à garantir la conservation d'unités sémantiques indispensables à l'évolution des traitements de formulation tout en assurant la conception du message écrit.

Finalement, nous avons le modèle traditionnel de Reuter (1996) lequel considère que l'écriture n'est pas enseignée en tant que telle. En effet, ce modèle soutient que c'est aux élèves d'apprendre à formuler par écrit des contenus thématiques donnés, selon un plan canonique composé d'une *introduction*, d'un *développement* et d'une *conclusion*. La production textuelle qui en résulte est destinée à l'enseignant, aucun contexte communicatif n'est précisé²⁸⁵. Pour Bucheton et ses collaboratrices (2014) (*Apud* Roxane GAGNON & Joaquim DOLZ, *ibid.*), les rédactions issues de ce modèle font l'objet d'une évaluation souvent fort subjective et essentiellement basée sur la maîtrise de caractéristiques formelles. Reuter (*Apud* Roxane GAGNON & Joaquim DOLZ, *Ibid.*, p. 29), du même avis, ajoute que l'écriture y est « présentée comme une activité mystérieuse pratiquée par les grands auteurs, pourvus d'un don, venu d'on ne sait où. Pour lui, dans la mesure où les grands auteurs deviennent des maîtres qu'il convient d'imiter, le travail d'écriture ne peut s'inspirer ni des

²⁸¹. Eva SCHAEFFER-LACROIX, *op. cit.*, p. 94.

²⁸². *Apud* Eva SCHAEFFER-LACROIX, *ibid.*

²⁸³. *Apud* Eva SCHAEFFER-LACROIX, *ibid.*

²⁸⁴. *Apud* Eva SCHAEFFER-LACROIX, *ibid.*

²⁸⁵. Roxane GAGNON & Joaquim DOLZ (2018) *Les objectifs de la formation à l'enseignement de la production écrite*. In Joaquim DOLZ & Roxane GAGNON (dir.) *Former à enseigner la production écrite*. France, Presses Universitaires du Septentrion, 2018, p. 29.

pratiques d'écriture quotidiennes des élèves, ni des pratiques d'écriture en vigueur dans les sphères de la société (*Ibid.*).

4.5. Quelques critiques aux modèles rédactionnels

Dans une perspective didactique, de critiques sont formulables par rapport aux propositions des modèles scripturaux précédemment présentés.

Selon Claudine GARCIA-DEBANC & Michel FAYOL (*Op. cit.*, p. 301), par nature, le statut des modèles est ambigu en didactique, sans doute du fait de la polysémie du terme de la didactique qui, pour la didactique du français langue étrangère notamment, renvoie encore souvent à la production de méthodes et de moyens d'enseignement, comportant une dimension prescriptive, et non à une analyse épistémologique des matériels ou des pratiques d'enseignement effectifs. Or, poursuivent les deux auteures, là où les modèles devraient répondre avant tout à une finalité heuristique, les spécialistes de l'enseignement tendent à les utiliser comme normes à imiter, sans doute parce qu'ils ont souvent d'abord une visée praxéologique d'action efficace. Un modèle scientifique se sait partiel, provisoire, heuristique. Il aide à interroger la complexité du réel, non à le simplifier. Il est toujours réfutable et, dans l'histoire des sciences, sujet à être remplacé par modèle performant, lui aussi provisoire (Claudine GARCIA-DEBANC & Michel FAYOL, *ibid.*).

En effet, la perspective de modèles fait discerner une visée prescriptive dans les pratiques scripturales, c'est-à-dire quelque chose à suivre de manière incontournable, sans aucun recul.

Un autre aspect avancé par Claudine GARCIA-DEBANC & Michel FAYOL (*Ibid.*, p. 302) c'est que les modèles de processus de production verbale aident à rendre compte de la complexité des opérations conjointement requises de la diversité des manières de faire. Pourtant, les modèles ne sauraient en aucun cas constituer une liste d'instructions à réaliser successivement ou un inventaire de sous-processus sur lesquels réaliser un entraînement (*Ibid.*)

4.6. En guise de conclusion

L'objectif de ce chapitre était d'aborder la production écrite dans une perspective didactique. A ce propos, le parcours fait a permis de croiser plusieurs approches didactiques autour de l'écrit et de retenir quelques points saillants qui permettent de comprendre voire d'expliquer le processus rédactionnel dans le contexte scolaire.

Tout d'abord, nous avons pu faire une reconstitution historique de la constitution de la didactique des langues, de la didactique du FLE ainsi que la didactique de l'écrit au sein des

sciences du langage. L'historique a permis de cerner la didactique des langues comme une discipline spécifique prenant en considération la nature et la finalité de l'enseignement des langues. Pour ce qui regarde la constitution de cette discipline, la contribution de la linguistique appliquée et des sciences cognitives a été cruciale.

En ce qui concerne la didactique du français langue étrangère et seconde et sa constitution comme discipline autonome au sein des sciences des didactiques disciplinaires, nous avons saisi que celle-ci est née dans le cadre des réformes de l'enseignement du français à la suite de nouvelles exigences liées à la diffusion et expansion de cette langue dans le monde. En effet, il fallait améliorer et adapter les pratiques de l'enseignement du français dans les nouvelles complexités des contextes éducatifs. Cette filière s'est constituée entre 1980-1980, période où voient le jour des filières de formation FLE dans les institutions d'enseignement supérieur français.

A son tour, la didactique de la production écrite, un sous-domaine de la didactique du français, a compté sur la contribution des sciences du langage et des sciences cognitives pour se constituer. Cette discipline s'intéresse aux recherches liées à la production écrite telles que : les opérations de la production écrite ; le comportement du sujet-scripteur ; les activités rédactionnelles ; les modèles de production écrite, entre autres.

En ce qui concerne l'écrit dans le contexte scolaire, nous avons retenu que celui-ci faisait partie des composantes des habiletés langagières, par excellence. Également, nous avons retenu que la production écrite était inséparable de l'école du fait qu'on la trouve dans toutes les matières scolaires. D'ailleurs, l'écrit favorise l'appropriation de connaissances, la construction des savoirs et augmente le niveau de littéracie. Dans cette perspective, l'écrit joue un rôle déterminant dans l'apprentissage, d'où le besoin de la part des enseignants de proposer d'activités qui favorisent le développement de cette compétence langagière.

Pour ce qui est la langue étrangère, en particulier, nous avons remarqué que la pratique scripturale rencontrait des difficultés telles que l'horaire limité, la motivation des apprenants et l'interférence linguistique. À la suite de ces obstacles, les productions écrites en langue étrangère présentent des caractéristiques comme : textes courts, vocabulaire restreint, syntaxe simple, davantage d'erreurs, temps de rédaction long, stratégies limités et inadéquates et compétence linguistique limitée.

Pour trouver une explication aux processus mis en place dans une activité de production écrite, nous avons présenté des modèles explicatifs de la production écrite, à savoir les modèles linéaires et les modèles non linéaires. Les modèles linéaires sont caractérisés par des étapes séquentielles et unidirectionnelles alors que dans les modèles non linéaires l'écrit s'appuie sur l'interrelation

d'activités cognitives à diverses étapes du processus rédactionnel. Finalement, les modèles didactiques.

Grosso modo, ce chapitre permis de poser des jalons théoriques qui permettent d'aborder aisément la visée principale de notre étude dans cette recherche, c'est-à-dire la compétence scripturale en français langue étrangère dans le contexte universitaire. Dans cette perspective, dans le chapitre suivant, nous allons parler de la production écrite dans un cadre spécifique, l'enseignement supérieur. Cette approche nous conduira également à la compétence scripturale ainsi qu'à la notion de cohésion textuelle dans les écrits universitaires.

Chapitre V

5. De la production écrite dans l'enseignement supérieur à la notion de cohésion textuelle

Dans le chapitre précédent, nous avons abordé la problématique de l'écrit dans une perspective didactique. Autrement dit, nous avons circonscrit l'écrit dans une vision d'enseignement-apprentissage des langues, plus particulièrement du français langue étrangère et seconde.

Pour ce chapitre, nous allons essayer de comprendre la pratique de l'écrit dans un contexte d'enseignement-apprentissage plus spécifique, celui de l'enseignement supérieur. En effet, l'écrit dans l'enseignement supérieur possède des caractéristiques spécifiques qui exigent une approche différente des écrits pratiqués dans d'autres niveaux scolaires. D'ailleurs, l'entrée à l'université marque une certaine rupture scripturale par rapport à l'enseignement secondaire ou lycée. Autrement dit, les étudiants passent des écrits scolaires (moins complexes) aux écrits universitaires ou académiques (plus complexes voire longs). Effectivement, de l'enseignement secondaire à l'université, il y a une évolution des exigences en ce qui concerne les pratiques scripturales.

Comme l'écrit Catherine FRIER (*Op. cit.*, p. 34), de toute évidence, les étudiants qui entrent à l'université ne sont pas illettrés, mais même pour ceux dont le français est langue maternelle, l'adaptation aux écrits universitaires ne va pas de soi. D'après cette auteure, cela est dû à deux raisons principales :

- La compétence écrite n'est pas aboutie lors de l'entrée à l'université et elle continuera à évoluer tout au long de la vie de l'individu ;
- Les nouveaux étudiants sont confrontés à des usages nouveaux et plus complexes de la langue écrite. (*Ibid.*)

À ce propos, il sera question de ce chapitre, dans un premier abord, conceptualiser la littéracie et les littéracies universitaires, discerner le contexte d'émergence des littéracies universitaires en didactique des langues et des cultures. Ensuite, nous allons classer quelques typologies des littéracies universitaires d'après les chercheurs en la matière. Puis, nous allons établir le rapport entre les littéracies universitaires et le Français sur Objectifs Universitaires (désormais FOU). Pour comprendre la façon dont les acteurs pédagogiques (enseignants et étudiants) peuvent porter leur regard face à la pratique scripturale, nous allons faire une brève approche sur la notion de rapport à l'écrit(ure), une notion qui est devenue importante dans les recherches portant sur les pratiques de l'écrit. En vue de toucher la toile de fond de notre recherche, nous allons consacrer un espace pour aborder la compétence scripturale. Enfin, et pour bien cibler l'objet de

notre recherche, nous allons aborder un aspect particulier de la compétence scripturale, c'est-à-dire la cohésion textuelle. Pourtant, comme la cohésion qui intéresse notre recherche est celle liée au texte, il nous faudra tout avant de parler de la cohésion textuelle, faire un bref rappel sur la notion de texte et de son étude dans la perspective de la linguistique textuelle. La notion de cohésion nous conduira à une distinction ainsi que rapport avec la notion de cohérence, ce qui permettra de comprendre la contribution de chacune des notions dans la structuration des textes. En ce qui concerne la cohésion textuelle, nous allons passer en revue les mécanismes de cohésion, les relations de cohésion ainsi que les marques de cohésion. C'est, entre autres, autour de ces aspects que nous allons faire l'économie du chapitre qui s'ouvre.

5.1. La production écrite dans l'enseignement supérieur

Comme nous l'avons précisé tout au début de cette thèse, l'entrée dans l'enseignement supérieur met les étudiants primo-inscrits confrontés à un ensemble d'enjeux qui sollicitent de ces derniers une mobilisation d'un certain nombre de compétences spécifiques. En effet, l'entrée dans l'univers académique se prétend une nouvelle étape vitale pour les jeunes étudiants primo-inscrits. Cette nouvelle étape est incontestablement caractérisée par l'appropriation de nouvelles manières de vivre, une nouvelle façon de s'approprier les nouvelles connaissances et de construction de nouveaux savoirs disciplinaires voire académiques.

Comme l'a bien écrit Alain COULON²⁸⁶, pour réussir, les étudiants doivent apprendre leur « métier d'étudiant » et « s'affilier » à leur contexte d'études, tant du point de vue de ses règles institutionnelles que ses normes intellectuelles. Cet auteur précise encore que l'entrée dans les études supérieures consitue ainsi un passage, au sens ethnologique du terme, qui suppose l'apprentissage des règles et des codes propres à l'institution universitaire. En plus, l'auteur avance aussi que trois phases ou trois « temps » décomposent ce passage du lycée à l'université : le temps de l'étrangeté, le temps de l'apprentissage et le temps de l'affiliation. L'affiliation se réalise dans la temporalité qui représente une période d'adaptation progressive des étudiants à l'enseignement supérieur (*Ibid.*).

Alain COULON (*Ibid.*) précise encore que :

« étudier à l'université, c'est exercer un métier particulier, un métier qui, comme tout métier, fonctionne selon un certain nombre de règles et de codes. Entrer dans le métier d'étudiant, c'est acquérir la maîtrise d'un ensemble de

²⁸⁶. Alain COULON (1997) *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. PUP, Paris, Coll. « Politique d'aujourd'hui », p. 218.

compétences spécifiques qui concernent tout à la fois le plan social, le plan linguistique, le plan communicationnel et le plan cognitif».

Incontestablement, l'entrée dans la vie universitaire confronte les étudiants à de nouveaux savoirs voire compétences langagières. D'ailleurs, les exigences académiques évoluent successivement en fonction de la progression du niveau. En d'autres termes, les exigences d'une année propédeutique ainsi que de la première année universitaire, ne sont pas les mêmes que celles de la deuxième année, troisième année, ainsi de suite. Parmi autant d'autres enjeux du parcours universitaire, les étudiants sont confrontés, par exemple, aux discours académiques voire scientifiques (discours professoraux), aux écrits universitaires et à une nouvelle manière d'apprendre et de s'appropriier les savoirs académiques et scientifiques.

Au sujet de l'intégration universitaire des étudiants primo-inscrits, Olivier DEZUTTER et Francine THIRION²⁸⁷ rappellent qu' :

« à l'université, le savoir, les langages, les procédures se distribuent autrement que dans l'enseignement secondaire. Pour être intégré dans la communauté universitaire, pour être « affilié » et pour réussir ses études, l'étudiant novice est en devoir, parmi d'autres obligations, de s'approprier et de partager les codes et le langage communs du groupe dont il souhaite devenir membre à part entière ».

Grosso modo, les étudiants passent par un certain rituel implicite pour s'affilier à la vie académique. En ce qui regarde précisément la pratique scripturale, les étudiants doivent passer des pratiques scripturales dites scolaires aux pratiques scripturales universitaires ou académiques. Les étudiants entrent dans les écritures réflexives et fonctionnelles ou dans ce que nous pouvons appeler « autonomie scripturale ».

Certainement, la formation universitaire est un parcours au cours duquel une pluralité d'activités rédactionnelles est vécue par les étudiants. Autrement dit, à l'université, il y a une convergence de pratiques scripturales. Ainsi, les étudiants doivent s'adapter à la pluralité de tâches rédactionnelles pour assurer une insertion confortable dans la vie académique. Les écrits en question contribuent, non seulement pour la formation intellectuelle des étudiants, mais également pour la préparation de leur avenir professionnel.

Les pratiques scripturales auxquelles les étudiants sont invités à participer au cours de leur formation universitaire exigent de ces derniers un certain nombre de compétences linguistiques et rédactionnelles spécifiques. Entre autres, les étudiants doivent prendre des notes, prendre un positionnement épistémologique face à une certaine problématique, construire une problématique

²⁸⁷. Olivier DEZUTTER et Francine THIRION (2002) *Comment les étudiants entrants s'approprient-ils les discours universitaires ?* In : Spirale. Revue de recherche en éducation, n° 29. Lire-écrire dans le supérieur, p. 109.

sur un certain sujet, faire un encadrement théorique, structurer un texte et un raisonnement, faire dialoguer des idées des auteurs avec les leurs (intertextualité), citer les sources et s'appropriier les savoirs d'autrui en fonction de la thématique de réflexion, etc.

Élodie LANG et al.²⁸⁸ considèrent que pour les étudiants scripteurs, l'enjeu des littéracies universitaires se situe dans l'aptitude à gérer la perturbation que provoque la rencontre entre des activités d'écriture d'un type nouveau et des savoir-faire langagiers existants. D'après ces auteurs, cette aptitude s'assimile à une forme de compétence scripturale.

À son tour, Jean-Louis CHISS²⁸⁹, en réfléchissant sur la production écrite en FLE, constate qu'

« [...] en matière décrits en FLE produits par des apprenants de niveau universitaire, l'inventaire des difficultés inclut encore plus souvent l'ensemble des composantes linguistiques : l'insuffisante maîtrise des phénomènes grammaticaux intraphrastiques (emploi des prépositions, des déterminants), place des adjectifs épithètes, construction des syntagmes opposés, etc.) reste en effet un handicap évident pour le passage à la rédaction de textes longs ».

L'ensemble de manifestations scripturales pratiquées dans le contexte universitaire constitue ce qu'on nomme *Littéracies universitaires* (en français) ou « *Academic Literacies* » (en anglais). Qu'est-ce que les Littéracies universitaires ? Quelles sont les caractéristiques des littéracies universitaires ? Quelle place occupent les littéracies universitaires dans la formation des étudiants ? Quel est le rapport entre les Littéracies universitaires et le Français sur Objectifs Universitaires ? C'est en essayant de répondre à ces questions que nous prétendons faire suite à notre réflexion dans les paragraphes suivants.

5.1.1. Les littéracies universitaires

Pour bien saisir le concept des littéracies universitaires, il s'avère judicieux de tout d'abord conceptualiser la notion de « littéracie », une notion cruciale pour ce qui concerne les recherches liées à la pratique de la lecture ainsi que de l'écrit. Au sujet du terme « littéracie », plusieurs acceptions peuvent émerger. Pour ce travail, nous ne présenterons que quelques définitions permettant de mieux cibler le fil conducteur de notre réflexion.

²⁸⁸. Élodie LANG, Martha MAKASSIKIS, Jean-Paul MEYAR et Jean-Christophe PELLAT (2019) *Littéracies universitaires dans l'enseignement supérieur : quelques aspects de la compétence scripturale des étudiants allophones*. p. 27. In : Maurice NEWISE, Jacqueline LAFONT-TERRANOVA et Martine JAUBERT (dir.) *Écrire et faire écrire dans l'enseignement postobligatoire : « Enjeux, modèles et pratiques innovantes »*. Nouvelle édition [En ligne] Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

²⁸⁹. Jean-Louis CHISS (2012) *L'écrit, la lecture et l'écriture : Théories didactiques*. Coll^o Enfance et Langages, Paris : L'Harmattan, pp. 55-56.

5.1.2. De la notion de “littéracie” à la notion de “littéracies universitaires”

Avant d’entrer dans les mouvances notionnelles, il faut, en guise d’ouverture, préciser que le terme littéracie présente des variantes orthographiques du fait qu’il est originaire de la langue anglaise et puis il a été traduit et francisé pour être intégré dans la réalité scientifique francophone. C’est dans cette perspective qu’en fonction des auteurs francophones il y a une concurrence de trois versions : « littéracie », « littératie » et « litéracie », toutes francisées à partir de *literacy* de l’anglais. Quant à nous, nous avons décidé d’adopter la version « littéracie » juste pour garder une certaine harmonie dans notre rédaction. D’ailleurs, la plupart des sources francophones que nous avons consultées (articles, revues, livres, entre autres), utilisent la variante « littéracie ». Pourtant, dans les cas où certains auteurs emploient une forme graphique différente de notre adoption, nous allons garder la forme des auteurs pour maintenir l’originalité graphique des sources. En effet, nous sommes conscients que le choix d’une des versions graphiques en détriment des autres ne changera rien au contenu de notre réflexion. Après cette petite entrée explicative, nous passons, par la suite, au but principal de cette partie.

Comme nous venons de le préciser ci-haut, historiquement, littéracie dérive du terme anglo-saxon *literacy* qui d’après B. Fraenkel (2010)²⁹⁰, apparaît pour la première fois dans le Chambers Dictionary (1883) dans le cadre d’une campagne de lutte contre l’analphabétisme. Pour Jean-Pierre CUQ (*Op. cit.*, p. 157), le terme “littératie²⁹¹”, dont l’orthographe fait encore débat, est un néologisme introduit il y a une quinzaine d’années dans la recherche francophone (Québec), et qui signe d’une certaine manière l’importation d’un champ et surtout d’un mode d’investigation qui recouvrent, dans la tradition française, des termes comme lecture et écriture. En effet, pour le contexte francophone, surtout de la France, le terme littéracie n’a pas été promptement bien reçu par les chercheurs, raison pour laquelle, dans un premier moment, le terme est réduit au couple *lecture* et *écriture*. D’ailleurs, le concept de littéracie dans la réalité francophone a subi quelques transformations terminologiques ou conceptuelles. Certains chercheurs considéraient que le mot littéracie ne faisait pas français, donc une certaine manifestation de phobie par rapport à un terme étranger. Comme l’affirment Christine Barré-De MINIAC et al.²⁹², il est vrai que la traduction du

²⁹⁰. *Apud* Isabelle DELCAMBRE (2012) « De l’utilité de la notion de littératies pour penser la lecture et l’écriture dans l’enseignement supérieur » in Marie-Christine POLLET (dir.) (2012) *De la maîtrise du français aux littéracies dans l’enseignement supérieur*. Belgique, Presses Universitaires de Namur, Coll° CEDOCEF/DIPTIQUE, p. 25.

²⁹¹. Ici nous avons écrit tel qu’écrit par CUQ.

²⁹². Christine Barré-De MINIAC, Catherine BRISSAUD et Marielle RISPAIL (dir.) (2004) *La littéracie : Conceptions théoriques et pratiques d’enseignement de la lecture-écriture*. L’Harmattan, Paris, p. 25.

terme *literacy* semble bien difficile à réaliser, comme le fait d'ailleurs remarquer Barton (1994) qui propose sans grande conviction, *écriture, illettrisme* ou encore *analphabétisme*.

Pourtant, affirment ces auteurs (*Ibid.*), en raison d'utiliser autant de termes qui ont déjà des significations propres, certains auteurs français se sont résolus à emprunter le terme anglo-saxon lui-même, en francisant sa graphie. Christine Barré-De MINIAC et al. (*Ibid.*) précisent encore que [...] l'usage du terme est désormais bien attesté dans des ouvrages et des articles spécialisés dans le monde francophone [...]. C'est ainsi que le terme littéracie a pu prendre place dans le contexte francophone voire français.

Quant à la définition, Jean-Pierre CUQ (*Op. cit.*, p. 158) considère que ce terme désigne, en sens restreint, le savoir-lire susceptible d'être acquis par un individu dans une communauté donnée. En sens plus large, affirme CUQ, le champ de littératie intègre le savoir-écrire et l'usage du langage écrit dans la société, ce qu'on pourrait nommer la culture de l'écrit.

De leur part, Christine BARRÉ-DE MINIAC et al. (*Ibid.*, p. 8), soutiennent que le terme littéracie veut désigner le versant positif de ce que celui d'illettrisme désigne en négatif : le premier serait l'apprentissage de l'écrit au lieu du « désapprentissage » qui nomme, désigne, voire stigmatise, le terme d'illettrisme.

Chez Jean-Pierre JAFFRÉ²⁹³, la *littéracie* désigne l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de *compétences de base*, linguistiques et graphiques, au service de *pratiques*, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, et aussi dans le temps.

La notion de littéracie proposée par cet auteur met comme conditions essentielles pour les pratiques littéraciques, les compétences linguistiques et graphiques. Également, JAFFRÉ attire l'attention sur le fait que la littéracie puisse varier en fonction de l'espace, de la culture et du temps. A ces facteurs s'ajoute aussi la langue. En effet, pour entrer dans la littéracie, le scripteur-lecteur est censé posséder, de manière préalable, une certaine maîtrise de la langue en usage dans les pratiques scripturales. Aussi, les pratiques littéraciques sont perçues en fonction du contexte où elles sont mises en œuvre. Certaines pratiques scripturales sont donc analysables en fonction des cultures universitaires où elles prennent place.

Dans la visée Jean-Marie PRIVAT (2007 : 10)²⁹⁴, on peut définir la littératie,

²⁹³. Jean-Pierre JAFFRÉ (2004) La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. In : Christine BARRÉ-DE MINIAC, Catherine BRISSAUD et Marielle RISPAIL (dir.) *Le littéracie : Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris, L'Harmattan, p. 31.

²⁹⁴. *Apud* Isabelle DELCAMBRE, *Ibid.*, p. 27.

« [...] comme l'ensemble des praxis et des représentations liées à l'écrit, depuis les conditions matérielles de sa réalisation effective (supports et outils techniques d'inscription) jusqu'aux objets intellectuels de sa production et aux habiletés cognitives et culturelles de sa réception, sans oublier les agents et institutions de sa conservation et de sa transmission. La littératie s'oppose ainsi à l'oralité comme la culture écrite à la culture orale. Il va de soi que les interférences entre l'une et l'autre sont incessantes et de fait constitutives des cultures modernes et contemporaines ».

La conception de cet auteur reprend celle de JAFFRÉ et y ajoute la notion de représentation de l'écrit²⁹⁵, les agents et les institutions de conservation et de transmission de l'écrit. Cet auteur oppose également la littéracie de l'oralité.

Les conceptions des auteurs supra-cités nous amènent à envisager la littéracie comme une pratique sociale, culturelle et analysable en fonction du contexte où elle est pratiquée. C'est dans cette perspective qu'Isabelle DELCAMBRE (2012, *Ibid.*, p. 29) soutient que la notion de littéracie oblige à mettre l'accent sur les *dimensions contextuelles, sociales et culturelles des pratiques de lecture et d'écriture*.

Isabelle DELCAMBRE (*Ibid.*, p. 19) affirme également qu'en didactique du français, la littéracie ou les littéracies sont apparues comme une notion explicite dans certaines manifestations et publications didactiques essentiellement depuis le début des années 2000 et occasionnellement une ou deux années auparavant. Même si d'innombrables recherches sur les pratiques de l'écrit dans les institutions d'enseignement se sont effectuées depuis le début des années 1980, le terme littéracie n'apparaît que tardivement dans le domaine francophone européen. D'ailleurs, Régine PIERRE²⁹⁶ souligne qu'il a fallu plus de vingt ans pour que l'on reconnaisse le concept de littératie en français.

D'après Christine BARRÉ-DE MINIAC (2003)²⁹⁷, l'introduction de la notion de littéracie dans le champ des recherches didactiques incite à inscrire les pratiques de littéracie dans la pluralité de contextes sociaux, géographiques, culturels. L'école, dit-elle, n'est pas la seule à construire l'entrée dans l'écriture et la lecture, elle doit tenir compte des autres lieux de pratiques de littéracie : la famille, le monde professionnel, les institutions et associations.

De cette manière de concevoir les pratiques de littéracie nous sommes tentés d'assumer que la littéracie n'est pas une affaire exclusivement scolaire, elle dépasse donc le cadre scolaire. À ce

²⁹⁵. Nous reviendrons postérieurement sur cette notion.

²⁹⁶. Régine PIERRE (2003) *Entre alphabétisation et littératie : les enjeux didactiques*. In « Revue française de linguistique appliquée », Vol. VIII | pages 121 à 137, p. 121.

²⁹⁷. *Apud* Isabelle DELCAMBRE (2012), *ibid.* p. 20.

propos, Paule BUORS et François LENTZ²⁹⁸, considèrent que le terme « littératie²⁹⁹ » prend aujourd'hui, en particulier dans le contexte de la société du savoir, un sens très large. Dans la foulée des travaux de Diana MASNY (2003), poursuivent les deux auteurs, on parle désormais non plus d'une seule littératie mais plutôt de littératies multiples : *scolaire, personnelle, communautaire* et *critique*. La *littératie scolaire* touche aux apprentissages des contenus des diverses disciplines scolaires mais aussi à la mise en discours de ceux-ci ; elle construit un rapport à l'apprentissage disciplinaire et, plus largement, à l'apprentissage. La *littératie personnelle* touche aux expériences qui permettent à l'élève de se définir, de donner un sens à sa façon d'être, de devenir, en particulier par les interactions qu'il construit avec les textes ; elle construit un rapport à soi. La *littératie communautaire* touche aux interactions que l'élève vit avec sa communauté et, plus largement, avec l'espace francophone ; elle construit un rapport au nous, à l'Autre, à l'espace francophone, au devenir francophone. La *littératie critique*, enfin, a trait à la mise en œuvre d'un sens critique, qui habilite l'élève à participer à la construction de son monde, de façon active, créative et positive ; elle construit un rapport au monde (*Ibid.*, p. 128)

De son côté, Isabelle DELCAMBRE (*Op. cit.*, p. 30) écrit que la notion de littéracies permet aussi de considérer que les apprentissages de l'écrit (en réception et production) ne se limitent pas aux tout premiers apprentissages, ni aux apprentissages dits fonctionnels mais se déroulent dans un continuum depuis les premiers contacts avec l'écrit avant les apprentissages scolaires (littéracies émergentes) jusqu'aux usages épistémiques de l'écrit pour, non seulement diffuser, mais transformer l'expérience ou les connaissances.

En effet, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, l'apprentissage de l'écrit est une activité continue dans la vie du fait qu'on est quotidiennement envahi par des nouveaux écrits (nouveaux genres textuels) imposés par le besoin d'adaptation des individus à des nouvelles dynamiques ou demandes sociales. D'ailleurs, chaque secteur social ou institutionnel est caractérisé par un ensemble de littéracies spécifiques (genres textuels).

Selon Isabelle DELCAMBRE (*Ibid.*), penser aux formes d'apprentissage continues et continuées de la lecture et de l'écriture intéresse particulièrement l'analyse des pratiques d'écriture universitaire en ce qu'elle rend difficile de soutenir l'idée d'une compétence construite, une fois pour toutes, dans la formation pré-universitaire. Au contraire, cela suppose de penser que même au cours de la formation universitaire, les contextes se modifient (d'autres demandes, d'autres

²⁹⁸. Paule BUORS et François LENTZ (2009) *Les littératies multiples : un cadre de référence pour penser l'intervention pédagogique en milieu francophone minoritaire*. In « Cahiers franco-canadiens de l'Ouest », 21(1-2), 127 – 150), p. 127-128, p. 127

²⁹⁹. Ici, nous avons reproduit l'orthographe des auteurs.

attentes), de nouveaux apprentissages vont devoir se faire (au passage entre la licence et le master, entre le master et le doctorat et au-delà du doctorat et du premier article de chercheur).

Christine BARRE-DE MINAC³⁰⁰ précise que l'idée de continuité dans le développement de la littéracie a été développée et formalisée par Gordon Wells et Chang Wells (Wells, 1991 ; Wells, G. & Chang-Wells, 1992). Dans leur modèle, ces auteurs distinguent quatre niveaux de littéracie :

- l'accès au code (décoder un message écrit à l'oral ; encoder correctement un message oral à l'écrit) ;
- l'usage de l'écrit pour la communication interpersonnelle (être *literate*, c'est être capable, comme membre d'une communauté, de remplir toutes les fonctions de la vie quotidienne qui impliquent l'usage de l'écrit ; par exemple, lire un journal d'information, rédiger une demande d'emploi, suivre un manuel d'instruction ou remplir une fiche administrative) ;
- l'usage de l'écrit pour la communication de la connaissance ;
- l'usage de l'écrit pour transformer la connaissance et l'expérience. G. Wells qualifie ce niveau d'*epistemic*. Ce niveau est à la fois un mode de langage et un mode de pensée.

En ce qui concerne l'appropriation continue de la littéracie, Marielle RISPAIL³⁰¹ soutient que d'un point de vue littéracique, l'ignorance n'existe pas ; existe plutôt un processus infini vers une adaptation toujours plus pointue et efficace à une situation donnée, elle-même en évolution constante. [...] On n'est j'amaï ainsi définitivement « compétent en littéracie » ; c'est un chemin sur lequel nous sommes tous en marche. Cette auteure précise également que l'interaction entre enseignants et apprenants participe à la dynamique de la littéracie (*Ibid.*, p. 3).

Ainsi, écrit REUTER (2003 : 14)³⁰², prendre compte de la notion de littéracie, c'est pouvoir penser autrement les difficultés des étudiants (ou des élèves), penser qu'elles ne sont pas « purement référables à des sujets particuliers mais à des conditions sociales (et scolaires) de fonctionnement sur lesquelles on peut travailler ». A l'université particulièrement, cela signifie d'orienter l'analyse des difficultés des étudiants vers la prise en compte des dimensions épistémologiques de l'écriture, vers l'analyse à la fois de l'inscription disciplinaire des genres d'écrits auxquels ils sont confrontés (dimension disciplinaire) et des spécificités des formes d'écrit produits et attendus dans le cadre de la formation (dimension institutionnelle) en différenciant les

³⁰⁰. Christine Barré-De MINAC (2002) *La notion de littéracie et les principaux courants de recherche*. In : « La Lettre de la DFLM », n° 30, 2002/1. pp. 27-33, p. 31.

³⁰¹. Marielle RISPAIL (2011) *Littéracie : une notion entre didactique et sociolinguistique – enjeux sociaux et scientifiques*. In : « *Forumlecture.ch* », pp. 2-3.

³⁰². *Apud* Isabelle DELCAMBRE, *ibid.*, p. 31

pratiques d'écriture dans l'espace de la recherche scientifique ou dans l'espace de la formation à la recherche ou encore dans celui des pratiques professionnelles (REUTER, 2004)³⁰³.

Comme nous l'avons pu comprendre dans cette mouvance notionnelle (certainement riche), la littéracie est abordée et analysée en fonction du contexte où elle est pratiquée. En d'autres termes, la littéracie peut être traitée à plusieurs niveaux. C'est justement dans cette visée que la littéracie universitaire trouve sa pertinence d'exister. Dans les paragraphes suivants, nous allons tenter d'aborder les littéracies universitaires.

5.1.3. La notion de "littéracies universitaires"

Les notions de littéracie recensées dans les pages précédentes ainsi que l'intégration de ce champ en didactique de l'écrit nous amènent à concevoir le domaine de la littéracie comme un champ qui peut intervenir dans plusieurs contextes : professionnels, sociaux, scolaires voire universitaires, entre autres. D'ailleurs, les littéracies sont nommées en fonction du contexte où elles sont pratiquées, d'où la nomenclature des *littéracies universitaires* où l'adjectif "*universitaire*" fait référence au contexte ou secteur où les littéracies sont pratiquées, donc l'université.

Comme l'assure Caroline DESCHEPPER³⁰⁴, l'entrée à l'université ou dans les études supérieures, suppose, auprès des étudiants entrants, l'accès à de nouvelles formes de communication, orales et écrites, auxquelles ils n'étaient jusque-là pas, ou peu, confrontés. Dans ces formes de communication entrent les discours universitaires et les littéracies universitaires ou académiques. En effet, le parcours universitaire est caractérisé par un chevauchement de pratiques scripturales incessantes du fait que la production écrite est l'une des conditions essentielles pour la réussite des étudiants. Rappelons au passage que la production écrite intervient dans plusieurs disciplines ou modules de formation universitaire. A ce propos, Fanny RINCK³⁰⁵ affirme qu'il est aujourd'hui évident qu'il faut faire écrire les étudiants hors des seules situations d'examens, pour favoriser non seulement leur pratique de l'écrit académique, mais aussi les apprentissages et la réflexivité via l'écrit.

³⁰³. *Apud* Isabelle DELCAMBRE, *ibid.*

³⁰⁴. Caroline DESCHEPPER (2010) « Acculturation aux discours universitaires : Poser les variables de l'intervention didactique » in Jean-Paul LAURENT et David VRYDAGHS (dir.) (2010) *L'appropriation des écrits universitaires*. Belgique, Presses Universitaires de Namur, Centre d'Etudes et de Documentation pour l'Enseignement du Français de l'Université de Namur, col° DIPTYQUE, n° 18, p. 93.

³⁰⁵. Fanny RINCK (2011) *Former à (et par) l'écrit de recherche : Quels enjeux, quelles exigences ?* p. 84. In Bénédicte ETIENNE & Annie PORTELETTE (Coord.) *Penser à l'écrit*. Coll° Le Français aujourd'hui. Armand Colin, 2011, 144pp.

De leur côté, Christiane BLASER & Pascale ERPELDING-DUPUIS³⁰⁶ soutiennent que l'une des premières conditions de réussite des études universitaires réside dans la capacité des étudiants à s'appropriier et à construire des savoirs, ce qui passe nécessairement par la compréhension et la production des écrits de chacun de leurs cours. La maîtrise de l'écrit (lecture et écriture) dans une société lettrée est en effet un facteur déterminant de la réussite scolaire, du primaire à l'université. Ces auteurs soulignent l'interdépendance entre la lecture et l'écriture dans l'appropriation des littéracies. Effectivement, une lecture assidue est un atout pour la maîtrise des écrits de plusieurs genres textuels. La lecture permet au lecteur de se familiariser avec les genres textuels, de maîtriser leurs structures respectives et les caractéristiques morphosyntaxiques qu'en caractérisent.

Pour bien saisir les contours sur cette thématique, nous allons, dans les pages qui suivent, essayer d'élucider quelques apports didactiques sur les littéracies dans le contexte universitaire.

5.1.3.1. Notion de littéracies universitaires et objectifs du champ

D'après Lizanne LAFONTAINE et al.³⁰⁷, très peu de recherches ont défini le concept de littératie universitaire. Toutefois, un constat émerge : la littératie universitaire représente les genres et les modes de discussion universitaires ainsi que les difficultés chez les étudiants dans leur mise en pratique. Ces productions, précisent les auteures, sont différentes selon les disciplines universitaires et ont chacune leurs propres caractéristiques qui doivent être enseignées, ce qui oblige par la même occasion à proposer des mesures de remédiation aux étudiants. En effet, les écrits produits dans la formation universitaire présentent des caractéristiques spécifiques d'une discipline à l'autre. C'est ainsi qu'un enseignant de sciences sociales ou de sciences du langage ne peut pas prétendre enseigner l'écriture tel qu'on le fait en littérature, en sciences dures ou en médecine.

Selon Marie-Christine POLLET (*Op. cit.*, p. 17-18), le concept de littéracies universitaires est une approche générique des écrits à l'université mais aussi un champ pour les penser et les didactiser. Pour cette auteure, l'approche et formalisation générique des littéracies universitaires recouvrent divers genres de discours, émanant des enseignants et des étudiants, qui peuvent relever de l'écrit et de l'oral. En effet, les littéracies universitaires peuvent toucher le champ académique *stricto sensu* (par exemple, les écrits dits « de

³⁰⁶. Christiane BLASER & Pascale ERPELDING-DUPUIS(2010) «Cours d'appropriation des écrits universitaires : De l'analyse des besoins à la mise en œuvre» in Jean-Paul LAURENT et David VRYDAGHS (dir.) (2010) *L'appropriation des écrits universitaires*. Belgique, Presses Universitaires de Namur, Centre d'Etudes et de Documentation pour l'Enseignement du Français de l'Université de Namur, col° DIPTYQUE, n° 18, p. 127.

³⁰⁷. Lizanne LAFONTAINE, Judith EMERY-BRUNEAU et Amélie GUAY (2015) *Dispositifs didactiques en littératie universitaire : le cas du Centre d'aide en français écrit à l'université du Québec en Outaouais* ; In Linx [En ligne], 72 | 2015, p. 42.

recherche ») le champ professionnel (ainsi, les écrits centrés sur une pratique professionnelle, comme les *port-folios* ou les carnets de bord) en passant par des genres intermédiaires (ainsi, les « Travaux de Fin d'Études » consacrés à un sujet précis relevant d'une pratique professionnelle, ou les « mémoires d'application » qui, dans certaines filières d'études universitaires, mêlent écriture scientifique, écriture réflexive et réalisation d'un projet professionnel.

De plus, les littéracies universitaires concernent deux pans de la formation universitaire : d'une part, l'apprentissage de la recherche et de ses discours ; d'autre part, des situations d'évaluation telles que les énoncés et questions d'examens, les productions de réponses, de résumés, de synthèses, de rapports... (*Ibid.*, p. 18).

Chez Catherine FRIER³⁰⁸, le champ des littéracies universitaires constitue un champ de recherche complexe et foisonnant, donnant lieu à de nombreux travaux qui s'intéressent à la fois aux « genres » universitaires, aux difficultés des étudiants et aux façons d'y remédier.

Pour Élodie LANG et Jean-Paul MEYER³⁰⁹, « [...] le terme *littéracie universitaire* recouvre l'apprentissage et la maîtrise des discours en usage dans la formation académique [...] ».

Quant à nous, les *littéracies universitaires* seraient un champ de recherche attaché à la didactique du français, plus particulièrement la didactique de l'écrit dont l'objectif est celui d'analyser et d'explicitier le fonctionnement de la lecture et de l'écriture dans le contexte universitaire. Les littéracies universitaires visent donc les pratiques de l'écrit à l'université. Également, le champ des littéracies universitaires peut viser une intervention de remédiation didactique dans une situation où un « handicap scriptural » est constaté au sein des étudiants universitaires.

À propos de l'objectif du champ des littéracies universitaires, Isabelle DELCAMBRE et Dominique LAHANIER-REUTER³¹⁰ considèrent que celui-ci a comme objet, la description des pratiques et des genres de l'écrit en contexte universitaire, en s'appuyant sur les apports de la didactique du français et des sciences du langage du moins dans le cadre des recherches françaises. Ce champ peut s'articuler également à d'autres disciplines comme la psycholinguistique, la psychologie de la cognition ou encore l'ethnologie de l'écriture (*Ibid.*).

³⁰⁸. Catherine FRIER (2015) *Les défis de l'enseignement supérieur et l'état des recherches sur les littéracies universitaires*. In Françoise BOCH & Catherine FRIER (Coord.) *Écrire dans l'enseignement supérieur : Des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. Grenoble : ELLUG, 2015, p. 38.

³⁰⁹. Élodie LANG et Jean-Paul MEYER (2017) *Grammaire et littéracies universitaires en FLM et FLE : sur la constance et la similitude de certaines erreurs*. In : *Le Français écrit au siècle numérique : enseignement et apprentissage – partie IV*, p. 263.

³¹⁰. *Op. cit.*, p. 26.

Pour Isabelle DELCAMBRE et Dominique LAHANIER-REUTER (2010 : 28)³¹¹, les littéracies universitaires se donnent comme objectif de : « *Théoriser ce qui fait la spécificité et la transversalité des pratiques d'écriture à l'université, dans les différents espaces qui constituent cette institution, l'enseignement, la formation à la recherche (master et doctorat) et la recherche elle-même (les pratiques des chercheurs)* ».

Au-delà de cette dimension théorique, les deux auteurs (*Ibid.*, p. 29) revendiquent aussi, pour les littéracies universitaires, une perspective didactique consistant à travailler sur les « formes et attentes concernant l'écriture » à l'université, dans la mesure où les « pratiques d'écriture instituent les disciplines ». Il s'agit donc, d'après Marie-Christine POLLET³¹², d'aider les étudiants à « entrer dans les disciplines », par une formation centrée sur le développement de compétences lectorales et scripturales adaptées aux cultures disciplinaires mais aussi aux genres pratiqués et attendus dans cet environnement.

Christiane DONAHUE³¹³ soutient qu'on ne peut pas enseigner l'écrit (dans le sens typique d'enseigner...) universitaire. On peut certainement mettre les étudiants dans des situations propices à développer des stratégies ou des façons de voir qui ouvriront des possibilités pour eux. Une réponse de l'enseignant à une copie de l'étudiant peut entrer dans un dialogue qui offre à l'étudiant des façons de voir, plutôt que des réponses de lecteur qui sait, plus que l'étudiant, où il veut en venir. (*Ibid.*, p. 213).

Ainsi, les enseignements du supérieur devraient exposer les étudiants à des situations authentiques de production écrite. Telle confrontation permettrait aux étudiants de repérer les caractéristiques de plusieurs genres scripturaux ou textuels produits à l'université, pour s'en approprier graduellement au cours de la formation. Il appartient donc à l'enseignant de proposer des scénarios typiques où les étudiants soient confrontés à la pratique scripturale réflexive. D'ailleurs, un accompagnement continu de la part des enseignants serait fondamental pour que les étudiants réussissent leur affiliation aux littéracies universitaires.

5.1.4. Origine du champ des littéracies universitaires

Appelés *Academic Writing* dans la tradition américaine et d'*Academic Literacies (AcLit)* dans le contexte britannique, les premières préoccupations sur les pratiques scripturales à l'université sont venues de l'aire anglophone.

³¹¹. *Apud* Marie-Christine POLLET (2014) *L'écrit scientifique à l'aune des littéracies universitaires. Approches théoriques et pratiques*. Belgique, Presses Universitaires de Namur, Col° TACTIQUES – CEDOCEF, p. 9.

³¹². *Apud* Marie-Christine POLLET (2014) *L'écrit scientifique à l'aune des littéracies universitaires. Approches théoriques et pratiques*. Belgique, Presses Universitaires de Namur, Col° TACTIQUES – CEDOCEF, p. 9.

³¹³. Christiane DONAHUE (2008) *Écrire à l'université : Analyse comparée en France et aux États-Unis*. Coll° éducation et didactiques, France : Presses Universitaires du Septentrion, 2008, p. 212.

D'après Isabelle DELCAMBRE et Dominique LAHANIER-REUTER³¹⁴ le champ des littéracies universitaires est issu des *New Literacy Studies (NLS)* et s'est développé au Royaume Uni, en adoptant une méthodologie ethnographique, pour comprendre le terrain spécifique que représente l'université, d'où son nom, *Academic Literacies*. Ces auteurs expliquent que le -s pluriel du mot *literacies* est particulièrement revendiqué (Lea, 2008) comme signal que la littéracie a toujours à voir avec des pratiques sociales et culturelles de lecture et d'écriture dans des contextes particuliers, plutôt qu'avec une activité cognitive individuelle.

Selon ces auteures (*Ibid.*), ce champ s'est structuré autour d'une critique ethnographique et socioculturelle des pratiques académiques dominantes et de la conception traditionnelle de l'écriture comme ensemble d'habiletés techniques. Au-delà de la mise à niveau linguistique des étudiants internationaux (*English for Academic Purpose*), les *Academic literacies* proposent des cadres théoriques, fondés sur des recherches ethnographiques. Ces cadres théoriques ont comme but, penser l'écriture à l'université comme mobilisant des relations de pouvoir et des formes de construction identitaires dans lesquelles sont prises les pratiques d'écriture des étudiants, pour élaborer une critique des conventions de l'écrit académique et proposer des analyses des pratiques de l'écrit, aussi bien transversales que disciplinaires (Brereton, Donahue, Gannett, Lillis & Scott, 2009)³¹⁵.

En effet, l'assure Elodie LANG³¹⁶, originellement, le concept des littéracies universitaires est issu du monde anglo-saxon, au cours des années 1970. D'après NYSTRAND (2006)³¹⁷, à cette époque, les États-Unis connaissent de grands changements dans leur paysage académique : nombre croissant d'institutions, augmentation importante de la population étudiante et de la diversité des publics académiques. La massification des effectifs à l'entrée à l'université, couplée avec l'arrivée de publics issus de milieux défavorisés, a entraîné dans ce contexte une réflexion sur l'écriture qui est dès lors devenue un enjeu majeur. Ces changements ont donné lieu à une remise en question concernant les habiletés en écriture requises à l'université et, par ricochet, à une réflexion sur le format de l'enseignement à prodiguer (Elodie LANG, *ibid.*). Les besoins du public ont ainsi été considérés sous l'angle de la mise à niveau et de l'aide à fournir, les enseignants ayant

³¹⁴. Isabelle DELCAMBRE et Dominique LAHANIER-REUTER (2012) *Littéracies universitaires : présentation*. In : Pratiques [En ligne] 153-154, p. 8.

³¹⁵. *Apud* Isabelle DELCAMBRE et Dominique LAHANIER-REUTER, *ibid.*, p. 8.

³¹⁶. Elodie LANG (2019) *L'écrit (ure) universitaire, une tâche située et complexe : approche holiste du processus d'adaptation de la compétence scripturale chez les apprenants avancés en FLE*. Thèse de Docteur de l'université de Strasbourg, Spécialité : Sciences du Langage/Didactique du FLE. Université de Strasbourg, Ecole Doctorale 520 « Humanités », p.66-67.

³¹⁷. *Apud* Elodie LANG, *ibid.*

été encouragés par les universités américaines à s'intéresser au domaine de la composition et à l'écriture de leurs étudiants (Russel, 2012)³¹⁸.

Elodie LANG (*Ibid.*, p. 67) affirme que c'est dans ce contexte que sont nés aux États-Unis les courants de « *Composition Studies* » puis de « *Writing Across the Curriculum* » (WAC) ou « *Writing In the Disciplines* » (WID) au cours des décennies 1970-1980. Dès lors, poursuit l'auteure, plusieurs événements vont contribuer à faire évoluer les représentations et les modèles liés à l'écriture. Avec l'influence de disciplines comme la psycholinguistique et la psychologie cognitive, l'écriture est vue comme un processus et une tâche intellectuelle³¹⁹.

Fondés sur l'idée qu'il existe un besoin des étudiants à écrire des textes fonctionnels dans leurs disciplines, mais aussi sur celle que l'écriture possède un pouvoir épistémique en permettant un accès au savoir et à sa construction (Britton, 1970), ces mouvements s'inscrivent dans la stratégie développée par les États-Unis qui visait à développer l'enseignement des particularités des genres discursifs à l'université et au sein des disciplines (Elodie LANG, *ibid.*, p. 67-68).

A son tour, Christiane DONAHUE³²⁰ considère que l'appel fréquent dans les discours publics à travers le monde, à « *sauver l'écrit en dégénérescence* » des étudiants a été le moteur principal de la naissance des littéracies universitaires dans le contexte anglo-saxon. DONAHUE affirme qu'en réponse à cet appel, les EUA ont décidé d'offrir des cours obligatoires aux étudiants de première année universitaire afin de « faire le pont » avec les études secondaires, d'initier ceux-ci aux nouvelles exigences de l'écrit à l'université, voire de les socialiser ou de les former en tant qu'étudiants et êtres humains. L'objet enseigné dans ces cours, précise DONAHUE, se nomme l'écrit académique.

En effet, avance Christiane DONAHUE³²¹, la plupart des universités états-uniennes obligent depuis plus de cent ans les étudiants de première année à suivre un ou deux cours de « *first-year writing* », d'écriture de première année. Dans les universités qui ne l'imposent pas, d'autres façons d'accompagner les étudiants sont mises à leur disposition ; ainsi, une université sans *writing center* (centre de soutien pour le travail à l'écrit des étudiants) serait bien étonnante.

Pourtant, constate DONAHUE (2010, *ibid.*, p. 44), des projets de recherches récentes suggèrent qu'un cours « générique » de première année rate sa cible, en théorie et en *praxis*. Des études

³¹⁸. *Apud* Elodie LANG, *ibid.* p. 66-67.

³¹⁹. Cf. Les modèles de production écrite (**Chapitre IV**).

³²⁰. Christiane DONAHUE (2010) « *L'écrit universitaire et la disciplinarité. Perspectives états-uniennes* ». in Jean-Paul LAURENT et David VRYDAGHS (dir.) (2010) *L'appropriation des écrits universitaires*. Belgique, Presses Universitaires de Namur, Centre d'Etudes et de Documentation pour l'Enseignement du Français de l'Université de Namur, col° DIPTYQUE, n° 18, p. 43.

³²¹. Christiane DONAHUE (2012) « L'écrit universitaire et l'accompagnement « efficace » : théories, pratiques et contextes états-uniens » in Marie-Christine POLLET (dir.) (2012) *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*. Belgique, Presses Universitaires de Namur, Coll° CEDOCEF/DIPTYQUE, p. 164.

longitudinales qui suivent l'écrit des étudiants à travers quatre années offrent de nouvelles perspectives concernant la relation complexe entre l'écrit universitaire et les savoirs et savoir-faire disciplinaires. En effet, nous sommes aussi d'avis que l'écrit universitaire devrait être une pratique continue au cours de toute la formation universitaire. D'ailleurs, cette pratique devrait toucher toutes les disciplines et pourrait proposer de scénarios authentiques proches des écrits exigés dans l'environnement universitaire. Telle pratique permettrait de sensibiliser progressivement les étudiants sur les spécificités et les caractéristiques des écrits universitaires.

Plus récemment, affirme BEAUFORT (2007 : 12)³²² des études ont critiqué le champ d'enseignement de l'écrit à l'université, au sein duquel « l'écrit devient *“écrire pour un cours d'écriture et non pour l'objectif de poursuivre des projets intellectuels”* ».

D'après LEA (2008)³²³, le champ des recherches anglo-saxonnes qui analyse les pratiques de l'écrit en contexte universitaire emploie généralement le terme au pluriel – *literacies* – pour signifier la multiplicité des pratiques sociales et culturelles de lecture et d'écriture dans des contextes divers et s'écarte d'une conception de la *literacy* comme le résultat d'une activité cognitive individuelle.

En effet, comme nous l'avons précisé dans la partie consacrée au concept de « littéracie », les pratiques scripturales sont multiples. Au sein des universités, les étudiants sont confrontés à plusieurs écrits.

5.1.4.1. Les littéracies universitaires dans le contexte francophone voire français

Selon Robert BOUCHARD et Chantal PARPETTE³²⁴, la tradition française semble laisser moins de place à l'écrit dans la formation des étudiants que dans d'autres traditions universitaires, anglo-saxonne ou germanique, par exemple. Ces auteurs avancent qu'on peut imputer cette réalité à une tradition du Sud Européen, liée à la culture catholique où l'université française prend ses racines. C'est par la parole du clerc que les Ecritures doivent être transmises et non pas par la lecture directe de celles-ci. Le contact avec l'écrit, s'il est vécu comme essentiel, est ainsi réservé aux étudiants avancés, les autres devant s'alimenter intellectuellement à la source d'enseignements oraux fournissant des commentaires autorisés des écrits originaux (*Ibid.*).

³²². *Apud* Christiane DONAHUE, *ibid.*, p. 44.

³²³. *Apud* Isabelle DELCAMBRE et Dominique LAHANIER-REUTER, 2010, *op. cit.*, p. 27.

³²⁴. Robert BOUCHARD et Chantal PARPETTE (2012) *Littéracie universitaire et orthographe : le cours magistral, entre écrit et oral*. In : Pratiques [En ligne], 153-154, p. 195.

A son tour, Marie-Christine POLLET³²⁵ affirme que depuis plusieurs années, une réflexion s'est engagée en France autour du champ des littéracies universitaires. « *Ce champ des littéracies universitaires est en train de se construire, au carrefour des sciences du langage, de la didactique du français, de la pédagogie universitaire et de ce qu'Yves Reuter nomme les didactiques des disciplines universitaires* », affirme l'auteure.

Les raisons précédemment décrites peuvent justifier le fait que la problématique de l'enseignement de l'écrit dans les universités francophones et surtout françaises, soit relativement récente. Comme l'explique Elodie LANG (*Op. cit.*, p. 69), en France, le concept de littéracie universitaire a commencé à faire son apparition à la fin des années 1990 et s'est établi en tant que champ de recherche au courant des années 2000, comme en témoignent les activités scientifiques à cette époque.

En effet, écrit Catherine FRIER (*Op. cit.*, p. 34), jusque dans les années 1990, on considère que l'apprentissage de l'écrit est l'affaire de l'enseignement primaire (6-11 ans) et du collège (12-15 ans) : les élèves sont supposés dès le lycée maîtriser l'écrit dans toutes ses composantes dont, en premier lieu, les aspects formels (orthographe, grammaire). Ainsi, en théorie, les étudiants entrent à l'université avec les compétences requises (*Ibid.*).

Mais, depuis les années 2000, affirme FRIER (*Ibid.*), un constat s'impose dans le contexte universitaire français : les étudiants rencontrent des difficultés dans le domaine de l'écrit, celles-ci peuvent entraver la réussite de leurs études. En d'autres termes, la compétence écrite des étudiants en français est inachevée lorsqu'ils entrent à l'université. Donc, les littéracies universitaires dans le contexte français sont nées en réponse à la problématique de réussite universitaire des étudiants.

A ce sujet, Fanny RINCK³²⁶ considère que :

« Dans un contexte français qui n'a pas intégré la tradition des « Writing Centers » américains, le schéma est en quelque sorte le suivant : massification du public dans l'enseignement supérieur, constat d'échecs et/ou déploration quant au niveau des étudiants, hypothèse que les difficultés observées concernent de manière indissociable l'appropriation de savoirs disciplinaires et le développement de compétences littéraciques ».

De leur part, Alain CHARTIER & Catherine FRIER³²⁷ affirment que dès leur arrivée dans l'enseignement supérieur, il est fréquent que les étudiants novices découvrent les spécificités des

³²⁵. Marie-Christine POLLET (2014) *L'écrit scientifique à l'aune des littéracies universitaires. Approches théoriques et pratiques*. Belgique, Presses Universitaires de Namur, Col^o TACTIQUES – CEDOCEF, p. 9.

³²⁶. Fanny RINCK (2012) « Réflexibilité et écrits de recherche. Propositions pour une formation universitaire à et par la littéracie ». in Marie-Christine POLLET (dir.) (2012) *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*. Belgique, Presses Universitaires de Namur, Coll^o CEDOCEF/DIPTYQUE, p. 80-81.

écrits universitaires, et, par voie de conséquence, la nécessité impérieuse d'avoir une maîtrise suffisante dans ce domaine. Parallèlement, les universitaires, globalement peu formés à l'enseignement de l'écrit, ont tendance à considérer qu'il n'est pas de leur ressort de prendre en charge cette dimension, qui doit être traitée en amont.

Pour FRAENKEL et MBODJI (2010)³²⁸, c'est sous l'effet de la massification de l'enseignement supérieur que ce constat a vu le jour. La prise en compte de ces difficultés relève du champ disciplinaire de la littéracie.

Alain CHARTIER & Catherine FRIER (*Op. cit.*, p. 152) considèrent aussi que le taux d'échec en début de parcours universitaire a accéléré et généralisé cette prise de conscience, ce qui aboutit à la mise en place à la rentrée de 2008 du plan « *Réussite en licence* ». Ce plan, instauré par le ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, révèle au grand jour le problème de l'écrit dans l'enseignement supérieur, resté relativement confidentiel jusqu'alors, et suscite de nombreuses initiatives pédagogiques visant à mieux accompagner les étudiants, notamment à travers les dispositifs de tutorat. Parmi ces initiatives, nombreuses sont celles qui mettent l'accent sur la langue écrite et en particulier sur la question de l'orthographe, point névralgique dans le débat public (*Ibid.*)

A l'université Stendhal de Grenoble, par exemple, la réflexion en didactique de l'écrit repose sur les recherches menées depuis de nombreuses années au sein du laboratoire LIDILEM³²⁹ par une équipe de linguistes et de didacticiens, enseignants-chercheurs, qui, dans le sillon des travaux de Michel DABÈNE (1985), appréhendent l'écrit en intégrant l'ensemble de ses dimensions (savoirs et savoir-faire linguistique, usages, présentations) dans une perspective didactique centrée sur le sujet lecteur-scripteur. Cette perspective cherche à prendre en compte le rapport à l'écrit de l'apprenant (Barré de Miniac, 2000)³³⁰, afin de faire évoluer ses représentations et ses pratiques en lecture-écriture, de les transformer, pour les rapprocher progressivement des attentes de l'institution universitaire.

Toutefois, remarque Élodie LANG (*Op. cit.*, p. 69), les interrogations concernant le contexte universitaire et les écrits qui y sont produits ne sont pas nouvelles. Quantités de recherches et d'enseignements existaient déjà auparavant, apparus à la suite des études de Bourdieu et Passeron (1964) au cours des décennies 1970-1980. De nombreux domaines se sont intéressés aux

³²⁷. Alain CHARTIER & Catherine FRIER (2015) *Écriture créative et construction de connaissances à l'université*. In Françoise BOCH & Catherine FRIER (Coord.) *Écrire dans l'enseignement supérieur : Des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. Grenoble : ELLUG, 2015, p. 151.

³²⁸. *Apud* Catherine FRIER, *op. cit.*, p. 34.

³²⁹. LIDILEM – Linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles.

³³⁰. *Apud* Alain CHARTIER & Catherine FRIER, *ibid.*

questions des pratiques d'études à l'université : la sociologie – la socialisation dans le milieu universitaire (Coulon, 1997 ; Lahire, 2000) -, la psychologie – les opérations cognitives dans la construction des connaissances (Alava & Romainville et coll., 1995) -, l'anthropologie – les relations de pouvoir (Pouzargue, 1998) -, etc., précise encore Élodie LANG (*ibid.*, p. 69-70).

Du côté des sciences du langage et de la Didactique du français, ce sont des travaux sur l'écriture et ses relations aux constructions de savoir, aux pratiques scripturales, aux modèles d'écriture et aux genres qui prennent notamment leur essor à partir des années 1980 (Barré-De Miniac, 1995). Ce dernier point marque d'ailleurs une spécificité du contexte français concernant l'émergence de des littéracies universitaires, dans la mesure où les domaines qui s'intéressent à l'écriture académique ne constituent pas en soi une discipline où elle est objet d'apprentissage (Élodie LANG, *ibid.*, p. 70).

Élodie LANG (*Ibid.*) attire l'attention sur le fait que les sciences du langage et la didactique du français n'entrent pas dans le même type de relation avec le champ des littéracies universitaires. D'après cette auteure, à la différence des sciences du langage, l'université n'est pas un terrain naturel pour la didactique du français. Élodie LANG considère que la didactique de l'écrit, sous-domaine de la didactique développée depuis les années 1980, tire sa cohérence de l'analyse et de la description de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture aux niveaux scolaires où l'écriture est un objet disciplinaire, référée à la discipline français (au collège, au lycée, à l'école primaire). C'est cette perspective qu'à côté de la *grammaire*, de l'*orthographe*, de la *lecture*, de la *littérature*, etc. se trouve un objet d'apprentissage qui a le nom *écriture*, donc une discipline qui n'existe pas à l'université (*Ibid.*).

A ce propos, DELCAMBRE & LAHANIER-REUTER (2010 : 21)³³¹, affirment que les contenus de la discipline scolaire que l'on appelle le français sont construits par référence aux contenus de savoir élaborés par les disciplines universitaires que sont la littérature, les sciences du langage et la communication.

Pour Élodie LANG (*Ibid.*) cela amène une différence notable avec l'aire anglo-saxonne des *Composition Studies* (ainsi que les WAC/WID) et des *AcLit* : il n'existe pas, à l'université française, de discipline spécifique qui enseigne le français comme discipline académique. Il existait cependant déjà, dans les années 1970, un enseignement transversal de l'écriture dans le supérieur qu'on appelait « *techniques d'expression* ». Ce modèle d'enseignement concevait toutefois les difficultés des étudiants comme un déficit langagier, proposant en ce sens des compensations ou

³³¹. *Apud* Élodie LANG, *ibid.*

de remédiations en écriture (sorte de mise à niveau centrée sur la maîtrise de la langue). (Élodie LANG, *ibid.*, p. 70).

A l'origine de ces recherches s'est donc trouvée la question des difficultés rencontrées par les étudiants confrontés à de nouveaux savoirs et leur rapport avec l'acte scriptural de type académique (Derive et Fintz, 1998)³³².

En proposant comme postulat que l'écriture devait faire l'objet d'un apprentissage continu à l'université, ces travaux ont mis en évidence le besoin de décrire les types de textes pratiqués dans le cadre académique afin d'en repérer les spécificités. L'idée était alors d'analyser ce qui posait le plus problème aux étudiants en vue d'en faciliter l'appropriation. Selon DELCAMBRE et JOVENET (2002)³³³, ces études ont ainsi identifié que leurs difficultés étaient souvent liées à de nouvelles pratiques d'écriture, culturellement marquées, et pour lesquelles il existait un fort écart entre conduites apprenantes et attentes enseignantes.

Toujours d'après Élodie LANG (*Ibid.*, p. 71), ces recherches ont déterminé que les problèmes des étudiants étaient dus à la découverte des genres discursifs nouveaux et à des caractéristiques typiques de l'écriture universitaire (polyphonie, citation, reformulation). A partir de ces résultats, le tournant épistémologique pris par ces travaux s'ancre et s'affirme en établissant que les pratiques d'écriture et les difficultés estudiantines doivent être analysées et pensées en relation avec les contextes dans lesquels elles prennent place.

En conséquence, ces recherches se voient regroupées sous l'égide des littéracies universitaires, produit de « la nécessité d'une nouvelle dénomination » (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010a, p. 14) suite à la nouvelle orientation épistémologique empruntée, cette dernière ayant en effet eu deux corollaires sur la création des littéracies universitaires en tant que domaine de recherche. La première concerne le détachement de ces travaux des domaines connexes (sciences du langage, didactique du français, ethnologie de l'écriture, psycholinguistique, entre autres) pour s'inscrire dans un domaine propre établi comme « nécessairement transdisciplinaire » (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010a, p. 14) puisqu'il emprunte aux champs de recherche voisins en s'appuyant en partie sur leurs concepts et méthodologies (genres, analyse de discours, pratiques d'écriture, par exemple) (Élodie LANG, *ibid.*, p. 71).

La seconde est l'affiliation revendiquée au courant des *AcLit* (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010a, 2012), ce dernier présentant deux aspects défendus par les littéracies universitaires :

- La notion de littéracie, qui permet de considérer les apprentissages de l'écrit comme un continuum (depuis la littéracie émergente jusqu'aux usages épistémiques de la littéracie) ;

³³². *Apud* Élodie LANG, *ibid.*, p. 71.

³³³. *Apud* Élodie LANG, *ibid.*, p. 71.

- Le – s du pluriel associé à la notion, qui représente l'idéologie portée par le courant des *NLS* (considérer les pratiques comme situées et contextualisées, socialement et culturellement) et s'écarte d'une vision cognitive et individuelle des activités de l'écrit. (Elodie LANG, *ibid.*, p. 71-72).

Selon Elodie LANG (*Ibid.*, p. 72), il existe cependant quelques différences notables entre les *AcLit* et les littéracies (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010a). D'abord, l'objet des littéracies universitaires apparaît plus restreint que celui des *AcLit* dans la mesure où les littéracies universitaires écrites ne s'intéressent principalement qu'aux discours universitaires écrits, ne prennent pas en charge l'étude des autres formes de communication écrite (telles que les courriers électroniques, l'apprentissage à distance médié par plateforme, etc.). Les ancrages théoriques et les méthodes diffèrent donc entre les deux courants. Les *AcLit* prennent ainsi leurs racines dans divers domaines (anthropologie, sociologie, linguistique appliquée, ethnographie, sociolinguistique) et privilégient des approches de type micro-observation et analyses pratiques. Les littéracies universitaires s'inspirent quant à elles des sciences du langage et de la didactique du français, disciplines au sein desquelles les méthodes pratiquées s'appuient sur des données quantitatives importantes (corpus de textes, notamment) et des analyses qualitatives de textes considérés comme représentatifs (Élodie LANG, *ibid.*, p. 72).

Les littéracies universitaires développent dès lors un cadre de recherche spécifique qui s'appuie sur un changement de paradigme concernant l'écriture, remettant ainsi en question plusieurs conceptions dominantes jusque -là (Reuter, 2012)³³⁴.

Dans un contexte imprégné par la tradition lettré et la culture de l'écrit, les perceptions et représentations sont principalement issues des idées véhiculées par cette conjoncture. En ce sens, la lecture et l'écriture étaient considérées comme techniques indépendantes et les savoirs comme abstraits, la socialisation et l'écriture universitaire comme des allants en soi, les difficultés comme héritées de la scolarité et concentrées autour d'un déficit linguistique. Les littéracies universitaires se proposent alors de revoir ces questions sous un angle plus pragmatique. L'idée est ainsi de penser l'écriture (la lecture) à l'université comme des pratiques sociales (liées aux situations, aux contenus, aux communautés, aux enjeux, aux usages, etc.), ainsi que comme un mode d'entrée vers les savoirs (ces derniers formatant et structurant les contenus par des genres, des formes d'écrits, des pratiques). Les littéracies universitaires permettent également de considérer, avec un recul critique, ces fonctionnements comme n'ayant rien de naturel et engendrant des difficultés spécifiques au niveau académique.

³³⁴. *Apud* Élodie LANG, *ibid.*, pp. 72-73.

Dès lors, ces derniers peuvent être conçues comme dépendantes de l'environnement : il ne s'agit plus de rejeter les problèmes sur le milieu scolaire, ni sur une maîtrise linguistique jugée insuffisante, mais de penser comme issus de la socialisation universitaire et de l'acculturation aux codes académiques. (Élodie LANG, *ibid.*, p. 73).

L'objectif du domaine des littéracies universitaires est par conséquent de théoriser ce qui constitue la spécificité (ou transversalité) des pratiques d'écriture académique, mais aussi de la formation, de l'enseignement et de recherche. Le but de ces travaux est, *in fine*, de clarifier les dimensions liées à l'écriture universitaire (autres que seulement techniques et instrumentales), afin de développer l'expertise des étudiants en les formant aux pratiques d'écriture instituées dans les disciplines (Élodie LANG, *ibid.*, p. 73).

D'après Élodie LANG et Jean-Paul MEYER³³⁵, la diversité de recherches sur les littéracies universitaires portent notamment dans deux directions : d'une part l'observation des usages discursifs qui fondent la langue académique (Blaser et Pollet, 2010 ; Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010) ; d'autre part l'appropriation de la littéracie en tant que compétence de haut niveau dans différents contextes universitaires (Mangiante et Parpette, 2010 ; Delcambre et Pollet, 2014 ; Lang, 2016).

Alain CHERTIER et Catherine FRIER³³⁶ considèrent que dans le champ des littéracies universitaires, nombre de travaux mettent l'accent sur les difficultés des jeunes étudiants lors de leur première rencontre avec les textes de spécialité dans leur discipline (pôle lecture), mais aussi sur leurs difficultés à produire les écrits académiques répondant aux attentes de l'institution (pôle écriture). Ces difficultés, ajoutent les auteurs, témoignent de l'« événement littéracique majeur » (Jaffré, 2004 : 40) que constitue l'entrée à l'université.

DELCAMBRE et LAHANIER-REUTER (2010a, p. 20)³³⁷ expliquent à ce sujet que « *les étudiants ont à comprendre les formes et les attentes concernant l'écriture pour entrer dans les disciplines. Leurs difficultés tiennent au moins autant aux dimensions spécifiquement disciplinaires qu'aux problèmes généraux que leur pose l'écriture* ».

Les difficultés d'écriture sont dès lors pensées en relation au contexte : l'écrit universitaire constitue une entrée dans un univers culturel nouveau, tout comme il est source et moyen de construction du savoir (POLLET et BOCH, 2002). L'acculturation à l'écrit suppose donc que les

³³⁵. Élodie LANG et Jean-Paul MEYER (2017) *Grammaire et littéracies universitaires en FLM et FLE : sur la constance et la similitude de certaines erreurs*. In : Le Français écrit au siècle numérique : enseignement et apprentissage – partie IV, p. 263.

³³⁶. Alain CHERTIER et Catherine FRIER (2015) *Écriture créative et construction de connaissances à l'université*, p. 153. In : *Écrire dans l'enseignement supérieur : Des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. Grenoble, ELLUG.

³³⁷. *Apud* Élodie LANG, *ibid.*, p. 73.

genres discursifs soient identifiés, afin de pouvoir fonder l'enseignement sur une perception fine des caractéristiques des écrits que les étudiants ont à produire dans leurs disciplines. (Élodie LANG, *ibid.*, p. 74)

Les littéracies universitaires empruntent ainsi une approche sociolinguistique, accompagnée d'une démarche pragmatique, en visant non pas la transversalité des écrits mais plutôt leur spécificité. Elles cherchent par conséquent à décrire les usages langagiers et discursifs en fonction du contexte (tout comme les pratiques d'ailleurs), ainsi qu'à situer les besoins des étudiants comme étant en lien avec l'enseignement supérieur et les situations de communication spécifiques qui y prennent place.

Il s'agit, en définitive, d'une démarche principalement analytique et descriptive, dont la finalité est d'orienter « l'analyse des difficultés des étudiants vers la prise en compte des dimensions épistémologiques de l'écriture, vers l'analyse à la fois de l'inscription disciplinaire des genres d'écrits auxquels ils sont confrontés et des spécificités des formes d'écrit produits et attendus dans le cadre de la formation » (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010a, p. 17)³³⁸.

Ces recherches permettent ainsi de mieux cerner les difficultés que rencontrent les étudiants et d'analyser leur développement de l'écriture experte (compétences rédactionnelles générales, maîtrise des genres académiques, posture réflexive). (Élodie LANG, *ibid.*, p. 74).

Elles se sont toutefois principalement attachées à décrire les genres de discours et leur diversité, soulignant en définitive la difficulté qu'il existe à les déterminer de manière précise et à les lier à un format textuel particulier – plus hypothétique que réellement attesté. (Crahay, 2012, p. 66)³³⁹.

Il est à noter également qu'il existe depuis quelques années deux mouvements pédagogiques qui tendent à accompagner les nouveaux étudiants et les étudiants étrangers concernant les problèmes que ces derniers rencontrent dans les pratiques spécifiques au milieu universitaire : la « pédagogie universitaire » (De Ketele, 2010) et le « Français sur Objectif Universitaire » (Mangiante et Perpette, 2011a)³⁴⁰.

Pour Carole GLORIEUX³⁴¹ le champ francophone (belge, principalement) des littéracies universitaires traite de l'acculturation et de la maîtrise, par les étudiants, des discours universitaires, ce qui sous-tend non seulement l'apprentissage de pratiques lecturo-scripturales mais implique aussi la prise en compte d'un certain type de rapport à l'écrit universitaire. Donc le

³³⁸. *Apud* Élodie LANG, *ibid.*, p. 74.

³³⁹. *Apud* Élodie LANG, *ibid.*, p. 74-75.

³⁴⁰. *Apud* Élodie LANG, *ibid.*, p. 72.

³⁴¹. Carole GLORIEUX (2016) *Mémoires professionnels, mémoires d'application et d'autres travaux de fin d'études (IFE). Concepts utiles et dispositifs didactiques*. Belgique, Presses universitaires de Namur, Col° TACTIQUES – CEDOCEF, p. 32.

champ des littéracies universitaires décrit et théorise les genres de discours universitaires, pour autant qu'ils impliquent un rapport au savoir, et les pratiques de l'écrit dans l'enseignement supérieur.

5.1.4.2. Les typologies de littéracies universitaires

Les notions que nous venons de développer sur les littéracies universitaires, autorisent à envisager une diversité de pratiques scripturales au sein des universités, pouvant acquérir le statut de littéracies universitaires.

D'après Isabelle DELCAMBRE et Dominique LAHANIER-REUTER³⁴², les études menées jusqu'à présent sur les écrits universitaires permettent de dégager trois grands types d'écrits constituant l'écriture académique :

- Ce qu'on peut nommer les écrits académiques, au sens restreint du terme, en désignant par là les écrits que les étudiants sont amenés à produire tout au long du cursus pour valider leurs études, qui sont à la fois des écrits d'examen et écrits qui accompagnent leur formation intellectuelle;
- Les écrits qui, plus spécifiquement, initient à la recherche, qui instituent l'écriture comme une initiation ou une formation au travail et au métier de chercheur, ce qu'Yves Reuter (2004) a nommé « les écrits de recherche en formation » (mémoires, thèses) ;
- Les écrits des chercheurs eux-mêmes (articles scientifiques, rapports de recherche, projets de recherche, etc.) (*Ibid.*)

De son côté, Marie-Odile HIDDEN³⁴³ considère que la réussite des études universitaires exige la maîtrise de nombreux écrits qui varient aussi bien suivant le niveau d'étude que selon la discipline. En effet, selon une étude réalisée par Isabelle DELCAMBRE et Dominique LAHANIER-REUTER (2010)³⁴⁴, chaque discipline universitaire peut pratiquement se résumer à un écrit, deux au plus : *la dissertation en lettres, les travaux de séminaire en histoire, les mémoires et travaux d'études en sciences de l'éducation, les comptes rendus d'expérience en psychologie*, etc. Autrement dit, chaque discipline universitaire possède des écrits typiques qui la distinguent des autres disciplines.

Jean-Marc MANGIANTE & Chantal PARPETTE³⁴⁵ soutiennent que les écrits produits par les étudiants constituent un ensemble très diversifié mais dont chaque catégorie répond à des

³⁴². Isabelle DELCAMBRE et Dominique LAHANIER-REUTER (2010) « Les littéracies universitaires : Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit » in Jean-Paul LAURENT et David VRYDAGHS (dir.) (2010) *L'appropriation des écrits universitaires*. Belgique, Presses Universitaires de Namur, Centre d'Etudes et de Documentation pour l'Enseignement du Français de l'Université de Namur, col° DIPTYQUE, n° 18, p. 25.

³⁴³. Marie-Odile HIDDEN (2013) *Pratiques d'écriture : Apprendre à rédiger en langue étrangère*. Hachette Français Langue Étrangère. Paris. p. 105-106.

³⁴⁴. *Apud* Marie-Odile HIDDEN, *ibid.*

³⁴⁵. Jean-Marc MANGIANTE e Chantal PARPETTE (2011) *Le français sur objectif universitaire*. PUG, p. 123.

exigences méthodologiques, à une codification d'écriture, à des règles de composition qui génèrent de véritables « genres » textuels. La connaissance et l'assimilation de ces règles de production constituent une compétence à la fois culturelle et méthodologique nécessaire aux étudiants tout au long de leur parcours académique. Le non-respect de certaines règles ou principes méthodologiques, qui peut doubler une fragilité linguistique, est souvent source d'échecs, précisent les deux auteurs.

Pour ces auteurs (*Ibid.*, p. 124), les diverses productions écrites des étudiants constituent dans une large mesure une réécriture des discours disciplinaires dispensés par les enseignants ; il s'agit donc de reproduire, reformuler ou mettre en perspective des informations et des connaissances transmises par les cours et les documents complémentaires aux cours.

Jean-Marc MANGIANTE & Chantal PARPETTE (*Ibid.*, p. 127) attirent l'attention sur le fait que dans une perspective des écrits universitaires, la connaissance et la maîtrise des contenus linguistiques doit être complétée par les connaissances méthodologiques qui président à la composition de divers genres textuels demandés aux étudiants. Ainsi, proposent les deux auteurs, l'enjeu pour l'enseignant de langue sur objectif universitaire est de préparer aux productions écrites par des activités pédagogiques ciblées et précises. Il s'agit pour les étudiants de comprendre les énoncés, les différents processus discursifs propres aux règles de production de ces écrits, et de participer à des simulations d'écriture dans le contexte de l'examen ou des travaux dirigés selon les disciplines. (*Ibid.*)

A ce propos, avancent encore les auteurs, l'enseignant reconstitue alors les conditions matérielles et cognitives qui subordonnent l'activité de production écrite, avec des apports langagiers (syntaxe appropriée, lexicale, etc.). De plus, le travail universitaire nécessite une compétence de lecture spécifique qui détermine bien souvent la réussite de l'activité de production et doit faire l'objet d'une exploitation linguistique en cours de langue pour préparer l'expression écrite. (*Ibid.*, p. 129).

En ce qui touche les typologies des productions écrites universitaires, Jean-Marc MANGIANTE, & Chantal PARPETTE, proposent trois catégories principales : *restitution du discours ; commentaires et synthèses et études de cas de simulations*. Pour plus de détails sur chaque typologie, voyons le tableau ci-dessus :

Tableau 2: Typologie des productions écrites universitaires (Adapté par Mangiante & Parpette, 2011)

Restitution du cours	<ul style="list-style-type: none"> - Rédiger la définition de termes ou de notions spécifiques. - Répondre à des questions de cours (qui, quoi, pourquoi, comment). - Reproduire une démonstration scientifique (mathématique ou expérimentale) avec des données différentes.
-----------------------------	--

Commentaires et synthèses	<ul style="list-style-type: none"> - Répondre à des questions qui découlent du cours à partir de documents (articles, schémas, graphiques) ou de données et paramètres issus d'une expérimentation (cas des travaux dirigés par exemple). - Réagir à des situations décrites, exprimer un avis, une réflexion, commenter et comparer. - Rédiger une synthèse à partir de plusieurs documents sur un même sujet : réunir et mettre en perspective plusieurs points de vue, discours produits selon plusieurs angles différents, classer et comparer.
Études de cas de simulations	<ul style="list-style-type: none"> - Analyser une situation à partir de paramètres ponctuels (prévisibles et déviants), interpréter des données et les adapter à un schéma étudié en cours, compléter et argumenter. - Réemployer et « instancier ». - Comprendre les paramètres d'un schéma de communication spécialisée (de type professionnel) et rédiger un écrit professionnel adapté, condenser, résumer et ordonner les informations nécessaires à l'accomplissement d'une tâche spécialisée issue de la réalité professionnelle.

D'après Jean-Marc MANGIANTE et Chantal PARPETTE (*Ibid.*, p.131), les trois catégories de productions écrites présentées supra s'avèrent transversales aux différentes disciplines universitaires.

Pour Jean-Marc MANGIANTE et Chantal PARPETTE³⁴⁶, cette catégorisation des écrits universitaires s'appuie sur la compréhension orale des cours magistraux et constitue ce que l'on pourrait qualifier de « culture universitaire ». Chaque catégorie répond à un ensemble de consignes d'écriture, à une mobilisation des compétences cognitives particulières de la part des étudiants quand ils préparent leurs examens à partir de leurs notes de cours et quand ils utilisent les documents annexés aux énoncés.

D'après les deux auteurs, ces catégories se déclinent différemment selon les disciplines et nécessitent des outils langagiers spécifiques principalement au niveau du lexique spécialisé mais elles font appel à des compétences langagières et discursives globales transférables aux différentes disciplines. Elles ne sont pas séparées les unes des autres mais complémentaires et progressives, elles correspondent à la progression universitaire. Ainsi, *les restitutions de cours* concernent principalement le premier cycle, L1 et L2, parfois même jusqu'en L3, les commentaires et synthèses peuvent apparaître dès le L2 mais sont davantage présents en L3 et M1. À leur tour, *les simulations et études de cas* avec production d'écrits professionnels concernent plutôt le master, même si on commence à trouver en L3 dans certaines filières juridiques et économiques, précisent Jean-Marc MANGIANTE, & Chantal PARPETTE (2011b, p. 123).

³⁴⁶. Jean-Marc MANGIANTE et Chantal PARPETTE (2011a) *Le Français sur Objectif universitaire : de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires*. In : Colloque sur Le Français sur Objectifs Universitaires, p. 125.

Élodie LANG et Jean-Paul MEYER³⁴⁷, dans leur définition au sujet du terme littéracie universitaire, proposent trois typologies de littéracies universitaires : celles axées dans la didactique à travers la formation initiale des étudiants (*fiche de lecture, compte rendu, etc.*), celles l'axées dans le domaine professionnel à travers les concours par exemple (*dissertation, note de synthèse, etc.*), ou celles tournées vers l'axe scientifique à travers la formalisation et la communication de résultats de recherche (*mémoire, thèse, article, etc.*).

Comme on vient de le constater dans les propositions précédemment présentées, il n'y a pas encore une liste consensuelle des productions qui peuvent être rassemblées dans la catégorie de littéracies universitaires, au sein des chercheurs. Cela arrive parce que, d'une part, chaque discipline universitaire, en fonction de ses spécificités, se propose de pratiques rédactionnelles spécifiques. De l'autre, parce que les dénominations des productions écrites varient en fonction du contexte académique où elles sont pratiquées. Également, les dénominations peuvent varier en fonction des chercheurs ainsi que de la langue en usage.

Comme l'explique Fanny RINCK³⁴⁸, il apparaît que certaines disciplines s'identifient à des genres emblématiques (par exemple la dissertation en Lettres) mais le constat le plus net est celui de l'hétérogénéité des dénominations pour des genres potentiellement proches (mémoire, mémoire professionnel, travail de recherche, travail de fin d'études, rapport de recherche, rapport de stage). Cette auteure souligne également qu'une même dénomination générique peut cacher des genres très variables d'un contexte à un autre.

D'ailleurs, il est à noter que les catégories de productions écrites universitaires proposées par les chercheurs précédemment cités sont inspirées du contexte universitaire français. En effet, dans d'autres contextes universitaires, nous pouvons trouver d'autres représentations sur les écrits produits à l'université et conséquemment, des dénominations correspondantes.

Par exemple, dans des contextes universitaires comme le nôtre, parler de la production écrite au premier cycle universitaire (licence) nous renvoi incontestablement à la prise de notes, à la réalisation d'une tâche à la maison, à la réalisation d'un partiel, d'un examen final, à la rédaction d'un rapport de stage, à la rédaction d'un mémoire ou d'un travail de fin d'études, entre autres, tout en fonction de la discipline académique. D'ailleurs, le mémoire est l'une des productions écrites emblématiques et incontournables dans la formation universitaire mozambicaine, celui-ci permet l'obtention du diplôme de licence. En effet, c'est dans la période de production du

³⁴⁷. Élodie LANG et Jean-Paul MEYER (2017) *Grammaire et littéracies universitaires en FLM et FLE : sur la constance et la similitude de certaines erreurs*. In : Le Français écrit au siècle numérique : enseignement et apprentissage – partie IV, p. 263.

³⁴⁸. Fanny RINCK (2011) *Former à (et par) l'écrit de recherche : Quels enjeux, quelles exigences ?* p. 84. In Bénédicte Etienne & Annie PORTELETTE (Coord.) *Penser à l'écrit*. Coll° Le Français aujourd'hui. Armand Colin, 2011.

mémoire que les étudiants sont plus incités à entrer dans le monde de l'écrit. C'est la rédaction du mémoire qui permet notamment aux étudiants de valider leurs études universitaires de premier et deuxième cycles (licence et master).

D'après Carole GLORIEUX (*Op. cit.*, p. 16) le genre du mémoire est pluriel. Il existe en effet plusieurs genres de mémoire, désignés sous l'une ou l'autre appellation : travail de fin d'études, mémoire professionnel, mémoire de recherche, etc. De plus, même les mémoires qui présentent une dénomination semblable offrent des caractéristiques qui diffèrent notamment selon l'établissement d'enseignement supérieur dans lequel ils sont produits, sans compter la diversité des approches en lien avec les disciplines (ainsi, par exemple, un mémoire en Sciences économiques présentera des caractéristiques différentes d'un mémoire en Histoire de l'art.). (*Ibid.*, p. 17)

Fanny RINCK (*Ibid.*, p. 86) soutient que l'écriture du mémoire doit permettre de s'approprier des savoirs disciplinaires et de développer une posture réflexive dans la pratique professionnelle. Cette auteure considère la rédaction du mémoire comme étant emblématique de la formation à la recherche et par la recherche. Dans l'idéal, précise Fanny RINCK (*Ibid.*), les étudiants-stagiaires en parcours professionnalisant devraient être capables de relier la théorie et la pratique, d'analyser les pratiques à l'aide de la théorie et de mettre à profit les théories pour faire évoluer les pratiques. En effet, la rédaction d'un mémoire requiert un certain nombre de compétences de la part des scripteurs. Entre autres, ces derniers doivent maîtriser le genre textuel (le mémoire), les caractéristiques structurelles et organisationnelles, un lexique approprié à la discipline, une connaissance morphosyntaxique pour la structuration des idées. D'ailleurs, affirme Marie-Christine POLLET (*Op. cit.*, p. 19), parmi les différents genres qui caractérisent les études supérieures, les écrits scientifiques représentent une des difficultés les plus importantes en réception comme en production et sont un enjeu essentiel dans la formation des étudiants, impliquant un processus nécessaire et continu d'acculturation. Pour développer cet ensemble de compétences, il serait important un tutorat ou un accompagnement méthodologique de la part des enseignants ou des formateurs au cours de la formation universitaire. C'est dans cette perspective que les littéracies universitaires semblent bien offrir un cadre de réflexion théorique et d'intervention didactique en permettant de mettre « l'accent sur les dimensions contextuelles, sociales et culturelles des pratiques de lecture et d'écriture » (DELCAMBRE, 2012 :29). Aussi, les littéracies universitaires envisagent « les liens entre écriture et savoirs dans une discipline, ainsi que le rôle épistémologique de cette dernière » (DELCAMBRE et LAHANIER-REUTER, 2010 : 20), et surtout de penser à une continuité dans les pratiques et dès lors dans les apprentissages.

Pour les étudiants allophones désirant faire leurs études dans un pays francophone, une formation en FOU s'avère pertinent pour assurer une bonne intégration dans les universités d'accueil. C'est ainsi que les littéracies universitaires entretiennent un certain lien avec le français sur objectifs universitaires (désormais FOU). Dans la partie qui suit, nous allons tenter de dégager le rapport existant entre les deux domaines et surtout de la contribution du FOU pour les littéracies universitaires.

5.2. Les littéracies universitaire et le Français sur Objectifs Universitaires (FOU)

Dans la partie précédente, il a été précisé que l'émergence du champ des littéracies universitaires au sein de la didactique du français trouve ses assises dans un déficit récurrent constaté auprès des étudiants universitaires en ce qui concerne la production écrite. Pour cette partie, nous allons tenter de cerner le lien qui permet de rapprocher les littéracies universitaires du champ du français sur objectif universitaire (désormais FOU). Rappelons au passage que le FOU fait partie des réflexions didactiques autour de la problématique de l'enseignement du français dans une perspective de l'enseignement supérieur.

Avant d'établir le lien entre les deux champs, nous trouvons pertinent de dresser un bref historique du processus constitutionnel du FOU au sein de la didactique du français. En effet, le descriptif de l'historique de constitution du FOU permettra de dégager quelques éléments explicatifs du rapport entre ce domaine et celui des littéracies universitaires.

Au sujet de l'apparition du FOU, Jean-Marc MANGIANTE et Chantal PARPETTE³⁴⁹, affirment que celui-ci émerge de la pratique et de la réflexion des enseignants de langue en raison de la progression forte de la mobilité étudiante et de l'augmentation des effectifs d'étudiants allophones dans les universités françaises et francophones. En effet, les accords de Bologne sur les équivalences de diplômes en Europe, le développement des échanges européens et internationaux d'étudiants et d'enseignants, la réforme du LMD (Licence, Master et Doctorat) et les efforts des universités pour développer des dispositifs d'accueil, ont considérablement encouragé la mobilité étudiante (*Ibid.*, p. 17).

La question de l'accueil et de la préparation des étudiants étrangers dans l'enseignement supérieur français est donc devenue naturellement un sujet majeur de préoccupation pour les formateurs et les responsables des filières universitaires ou des grandes écoles. Cette préoccupation émerge,

³⁴⁹. Jean-Marc MANGIANTE et Chantal PARPETTE (2011b) *Le Français sur objectif universitaire*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, p. 5.

entre autres, du constat des difficultés rencontrées par les étudiants étrangers durant leur parcours universitaire (*Ibid.*).

D'après Carmen-Ştefania STOEAN³⁵⁰, le concept de FOU s'est développé en rapport avec une réalité particulièrement complexe à laquelle l'université française est confrontée depuis plusieurs dizaines d'années mais qui s'est intensifiée depuis 1990. Il s'agit de la massification de l'enseignement supérieur, de la migration de jeunes désireux, entre autres, de poursuivre leurs études et, surtout, des mobilités universitaires dont l'ampleur et la diversité nourrissent, en l'enrichissant, la sphère domaniale du FOU.

Jean-Marc MANGIANTE et Chantal PARPETTE³⁵¹, dans un colloque dédié à la réflexion sur la création de ce nouveau champ, s'expriment en ces termes :

« Les étudiants allophones constituent actuellement environ 15% des effectifs des universités françaises. Arrivant de systèmes d'enseignement différents, voire très éloignés, avec une maîtrise de la langue souvent peu stabilisée, beaucoup d'entre eux auraient besoin d'un accompagnement d'intégration, qui, sous des formes diverses, existe, mais reste encore largement à construire. Un des aspects majeurs de cette intégration réside dans une formation linguistique solide, adaptée aux besoins générés par des situations langagières exigeantes. Cette sollicitation forte est en train de faire émerger au sein du FLE "le Français sur objectif universitaire" ».

C'est à l'issue de cette préoccupation frappante qu'il fallait envisager quelques dispositifs d'accueil appropriés aux besoins des étudiants primo-arrivants dans les universités d'accueil. Comme l'affirment Jean-Marc MANGIANTE et Chantal PARPETTE (2011b, p. 5), de ces étudiants étrangers se dégage un projet commun et par conséquent un objectif unique de formation : *l'intégration à l'enseignement supérieur en langue française*. C'est justement dans cette perspective qu'il fallait donc préparer les étudiants à une intégration optimale dans des universités françaises ou francophones. Étant donné que les étudiants sont issus de contextes linguistiques, éducationnels et culturels très diversifiés, leur intégration touche, non seulement l'axe linguistique, mais également le côté culturel et institutionnel. C'est ainsi que d'après Jean-Marc MANGIANTE et Chantal PARPETTE (*Ibid.*, p. 6), la problématique s'élargit bien sûr aux pays où l'enseignement supérieur est assuré partiellement ou entièrement en français alors que l'enseignement secondaire est assuré dans la langue du pays.

Qu'il s'agisse du français langue maternelle – dans le cas de massification – ou bien du FLE – dans les cas de migration et de mobilité – l'objectif de l'Université est le même : développer aux étudiants des compétences méthodologiques et linguistiques qui leur permettent la réception, la compréhension et la production de divers genres discursifs académiques dont l'appropriation

³⁵⁰. Carmen-Ştefania STOEAN (2011) Le Français sur objectifs universitaires en milieu universitaire non-francophone. In : *Colloque sur Le Français sur Objectifs Universitaires*, p. 191.

³⁵¹. Jean-Marc MANGIANTE et Chantal PARPETTE (2011a) Le Français sur Objectif universitaire : de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires. In : *Colloque sur Le Français sur Objectifs Universitaires*, p. 115.

conditionne l'intégration au milieu universitaire et la réussite des études (Carmen-Ştefania STOEAN, *op. cit.*, p. 191).

Dans cette perspective, chaque université conçoit son propre dispositif d'accompagnement, certaines avant l'arrivée en France des étudiants, avec des cours en présentiel dans le pays d'origine où les étudiants des différentes disciplines sont mélangés ou/et avec l'appui d'un centre de ressources en langue où, bien souvent, les supports et activités de formation en ligne sont peu adaptés à la problématique de l'intégration universitaire (*Ibid.*, p. 6).

Jean-Marc MANGIANTE et Chantal PARPETTE (*Ibid.*, p. 5) attirent l'attention sur le fait que le FOU apparaît bien comme une déclinaison du FOS, dans son approche centrée sur la connaissance la plus poussée des besoins d'un public ciblé, dans son parti pris de considérer que la réussite du projet d'intégration universitaire nécessite une maîtrise linguistique autour de situations de communication spécifiques à la vie universitaire dans son ensemble.

En effet, la démarche conduisant à l'élaboration de programme de FOU se déroule suivant les mêmes étapes que la démarche FOS, à savoir :

Identification de la demande : il peut exister une demande explicite dans le cas d'un partenariat au sein duquel l'université d'origine prévoit avec l'université d'accueil un stage de préparation linguistique pour un groupe d'étudiants clairement identifié, donc nécessairement assez homogène et limité. Cette demande se transforme en offre dans le dispositif des échanges Erasmus, qui impose à toute université d'accueil de mettre un accompagnement linguistique à la disposition de tous les étudiants en mobilité (Jean-Marc MANGIANTE et Chantal PARPETTE (*Ibid.*, p. 42)

Analyse des besoins : celle-ci est le résultat à la fois d'une observation objective des situations universitaires et des compétences qu'elles exigent, et d'enquêtes menées auprès des enseignants qui assurent les cours disciplinaires auprès des étudiants allophones. Les besoins essentiels sont la compréhension des cours, le respect des modalités de travail, la maîtrise de la méthodologie de production des écrits et des prestations orales (exposés, soutenances), le savoir-faire dans la communication institutionnelle et dans les situations de vie quotidienne.

Collecte des données : les données sont constituées à la fois :

- Par un recueil de discours et documents « existants » : enregistrements de cours magistraux, travaux pratiques et dirigés, avec leurs documents périphériques (diaporamas, photocopiés) ; énoncés d'examens, corrigés, annales, modèles ; sites internet, brochures, etc.
- Par la constitution de discours « sollicités » : interviews d'acteurs de la vie universitaire (enseignants, étudiants, secrétaires, bibliothèques, etc.).

Analyse des données : l'étude des données est une étape lourde et capitale parce que la quantité et la diversité des documents recueillis obligent le concepteur de FOU à opérer des choix précis en laissant de côté un pourcentage important de ces données. Par ailleurs, elle le confronte à des discours peu traités dans la tradition de l'enseignement des langues, et la découverte de leurs caractéristiques pragmatiques, discursives, lexicales, syntaxiques demande du temps (*Ibid.*)

Élaboration didactique : l'élaboration des unités d'enseignement comporte différentes facettes :

- Détermination de la stratégie : disciplinaire ou transversale ? En d'autres termes, travaille-t-on sur des données pouvant concerner des étudiants de différentes disciplines, ou prend-on en compte les contenus et exigences propres à telle ou telle discipline ?
- Choix des spécificités pragmatiques et linguistiques, des contenus notionnels à aborder (*Ibid.*, p. 42) ;
- Traitement technique des données audio et vidéo (sélection d'extraits, montage, parfois traitement du son) ;
- Élaboration des activités en fonction des modalités d'apprentissage privilégiées : approche communicative, travail de classe, enquêtes de terrain, travaux individuels ou de groupes, etc. ;
- Détermination des dispositifs d'enseignement-apprentissage : cours uniquement en présentiel, ou alternance d'activités collectives (pour le développement des compétences transversales) et d'activités en autonomie (pour les aspects spécifiquement disciplinaires) (*Ibid.*, p. 43).

Pourtant, le FOU s'avère différent du FOS dans la mesure où, tout d'abord, le FOS s'adresse à un public homogène désireux d'acquérir des compétences langagières en français, applicables dans un certain métier spécifique (hôtellerie, tourisme, droit, finances, etc.). À son tour, le FOU s'adresse à un public hétérogène, désireux d'une préparation pour faire face à l'intégration en contexte universitaire français ou francophone. En d'autres termes, dans une classe de FOU se côtoient des étudiants de filières diversifiées (ingénierie, médecine, sciences sociales, Sciences PO, entre autres). Ensuite, ce sont les besoins spécifiques qui distinguent le FOU du FOS. En effet, écrit Lamia BOUKHANNOUCHE³⁵², les besoins spécifiques sont une des caractéristiques principales des publics FOU. Un public donné veut apprendre non *le* français mais plutôt *du* français *pour* agir dans les différents milieux universitaires. L'application du FOU rend les apprenants capables de comprendre les cours, prendre des notes, lire des livres spécialisés, passer des examens, rédiger des mémoires ou des thèses, etc. d'où la nécessité d'axer sur cette dimension

³⁵². Lamia BOUKHANNOUCHE (2012) Le français sur objectif universitaire. In : *Glotodidactica*, Anul III, vol. 1, p. 2.

des besoins avant même de procéder à l'élaboration des cours en vue d'y mieux répondre. Un dernier aspect fondamental qui permet de distinguer le FOU du FOS est le facteur temps. D'après Lamia BOUKHANNOUCHE (*Ibid.*), le public étudiant est limité par le temps pour suivre des formations de FOU. Cela dépend également de la formation universitaire (cycle court, moyen ou long) dans laquelle il s'est engagé. Cela veut dire que la formation linguistique doit respecter un délai rigoureux ayant pour objectif de répondre aux besoins du public, engendrés par des situations de communication langagière.

5.2.1. Les Objectifs du FOU

Selon le bref contexte d'émergence du champ de FOU dans les réflexions didactiques, ce domaine vise, entre autres, à répondre à la problématique d'intégration des étudiants aux études universitaires en contexte français ou francophone.

Pour Lamia BOUKHANNOUCHE³⁵³, l'objectif d'un programme de Français sur objectif universitaire est le perfectionnement et approfondissement des connaissances générales et spécifiques en langue française dans les disciplines universitaires de la composante qu'un étudiant veut intégrer. Cette auteure précise encore que le programme de formation FOU permet aux apprenants d'acquérir les compétences langagières, disciplinaires et méthodologiques nécessaires à la réussite de leurs études universitaires. Ce projet de formation les aide aussi à intégrer de façon optimale les différentes composantes de l'université.

Pour Jean-Marc MANGIANTE et Chantal PARPETTE (2011a, p. 116), cette approche, déclinaison du Français sur objectif spécifique, intègre fortement la dimension institutionnelle des situations langagières visées, et la dimension cognitive des comportements attendus de la part d'étudiants insérés dans l'université française. Dans un contexte où tout passe par le langage, qu'il s'agisse de l'intégration administrative, de la transmission des connaissances, ou de la validation des apprentissages, la compétence universitaire s'inscrit largement dans la compétence linguistique (*Ibid.*).

Lamia BOUKHANNOUCHE (2012, *op. cit.*, p. 1) considère que le FOU est un projet d'enseignement qui s'inscrit dans la démarche FOS née dans le souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures.

³⁵³. Lamia BOUKHANNOUCHE (2013) Le français sur objectif universitaire. In : *La Francopolyphonie* 8/2013, vol. 2, p. 164.

Dans la visée de Florence MOURLHON-DALLIES³⁵⁴, le FOU recouvre le français académique (FA), pensé comme un ensemble de techniques à acquérir (ou déjà acquises en LM) telles la prise de note, la rédaction de dissertations, de commentaires composés, le résumé d'article scientifique. Il rencontre également les préoccupations du français langue seconde ou FLS, renvoyant aux formalités administratives, aux inscriptions, à la recherche d'un logement. A cela se rajoute du français de la culture universitaire touchant aux relations avec les enseignants et aux relations entre étudiants (notamment pour la réalisation de dossiers de groupe) qui peut être baptisé FIU (Français pour l'Intégration Universitaire).

A son tour, Lamia BOUKHANNOUCHE (2012, *op. cit.*, p. 2-3) précise que, hormis les exigences prescrites pour assurer une bonne formation en FOU, dans le même contexte, les cours ont pour objectif développer une *compétence* d'ordre *universitaire* chez les apprenants. Cette compétence universitaire se distingue par trois composantes principales :

La composante institutionnelle : l'étudiant dès sa rentrée universitaire a besoin d'être muni d'une compétence lui permettant de comprendre l'organisation de son université, de ses différentes facultés et départements. Comme il doit être sensibilisé aux diverses démarches et procédures administratives que n'importe quel candidat subit.

La composante culturelle : étant dans une université d'accueil française, l'étudiant peut bénéficier d'une panoplie de cours sur l'histoire et la civilisation française ainsi que de visites de sites ou de monuments historiques l'aidant à s'enrichir davantage en termes de culture du pays d'accueil et favorise par ailleurs sa bonne intégration.

La composante linguistique et méthodologique : il s'agit de développer des connaissances linguistiques nécessaires (lexique, grammaire, etc.) pour que les étudiants puissent suivre les cours dans leurs domaines visés : comprendre le cours, prendre des notes, poser des questions, etc.

Également, les cours de FOU devraient développer en outre certaines compétences méthodologiques qui aident à réaliser des tâches universitaires telles que : participer à un colloque, préparer une communication, prendre la parole devant un public spécialisé, rédiger un article, déterminer une problématique, synthétiser un document, élaborer un plan de recherche, rédiger un mémoire ou une thèse, etc.

Grosso modo, le Français sur objectif universitaire est un pont qui prépare la transition, soit d'un étudiant francophone, soit de l'étudiant allophone, de la culture scolaire à la culture universitaire française ou francophone.

³⁵⁴. Florence MOURLHON-DALLIES (2011) Le français sur objectifs universitaires, entre français académique, français de spécialité et français pré-professionnel. In : *Le Français sur Objectifs Universitaires*, p. 137.

5.2.2. Le rapport entre les littéracies universitaires et le FOU

Le descriptif des fondements qui justifient la constitution du FOU comparé à celui de la constitution des littéracies universitaires permet, évidemment, de saisir des éléments communs entre les deux champs. En effet, le rapport entre les littéracies universitaires et le FOU peut se décliner sous plusieurs aspects. L'un des aspects qui permet de rapprocher les deux champs c'est la source des réflexions qui ont poussées les didacticiens à bâtir les deux domaines : les difficultés rencontrées par les étudiants dans leur parcours universitaire. En effet, les deux champs se sont constitués pour répondre à un appel des enseignants universitaires en ce qui concerne les difficultés des étudiants au cours de leur formation académique. Les difficultés communes des étudiants (natifs et allophones) sont, entre autres : l'adaptation aux caractéristiques spécifiques des discours universitaires, la maîtrise et la production écrite des genres universitaires, etc. En effet, comme nous l'avons précisé tout au début de ce chapitre, la vie académique est caractérisée par une abondance de pratiques rédactionnelles. D'ailleurs, l'écrit est un outil fondamental pour l'évaluation des étudiants dans une formation universitaire. C'est dans cette perspective que Jean-Marc MANGIANTE et Chantal PARPETTE (2011b : 123) affirment que le principe du travail universitaire repose sur la relation entre la compréhension orale de cours – cours magistraux, mais aussi travaux dirigés et travaux pratiques – la production d'écrits qui font l'objet de l'essentiel de l'évaluation des étudiants. Ces différents écrits produits par les étudiants constituent un ensemble très diversifié mais dont chaque catégorie répond à des exigences méthodologiques, à une codification d'écriture, à des règles de composition qui génèrent de véritables « genres » textuels. La connaissance et l'assimilation de ces règles de production constituent une compétence à la fois culturelle et méthodologique nécessaire aux étudiants tout au long de leur parcours académique. Le non-respect de certaines règles ou principes méthodologiques, qui peut doubler une fragilité linguistique, est souvent source d'échecs (*Ibid.*).

L'enjeu pour l'enseignant de langue sur objectif universitaire est de préparer à ces écrits par des activités pédagogiques ciblées et précises. Il s'agit pour les étudiants de comprendre les énoncés, les différents processus discursifs propres aux règles de production de ces écrits, et de participer à des simulations d'écriture dans le contexte de l'examen ou à des travaux dirigés selon les disciplines. L'enseignant reconstitue alors les conditions matérielles et cognitives qui subordonnent l'activité de production écrite, avec des apports langagiers (syntaxe appropriée, lexicale, etc.) (*Ibid.*, p. 127).

Les deux auteurs attirent l'attention sur le fait qu'au-delà du FLE, le FOU concerne l'université elle-même et ses stratégies d'intégration de tous les étudiants, qu'ils soient natifs ou venus d'ailleurs (Jean-Marc MANGIANTE et Chantal PARPETTE, 2011b, p. 236).

Concernant la production écrite, Jean-Marc MANGIANTE et Chantal PARPETTE (2011a, p. 123), considèrent que la démarche FOS-FOU se décline de la manière suivante :

- *Identification de la demande/commande* : la réussite des travaux écrits d'un semestre ou d'une année ;
- *Analyse des besoins* : la compréhension des cours, le respect des exigences disciplinaires, la méthodologie de la production d'écrits ;
- *Collecte des données* ;
- *Élaboration didactique*.

La source principale de la production écrite est la prise de notes, qui accompagne l'écoute des cours magistraux ou travaux dirigés. Mais les étudiants ont besoin pour préparer leurs examens écrits de relire et retravailler leurs notes, de les compléter pour s'en approprier les contenus scientifiques nécessaires aux écrits exigés. Les notes ne suffisent pas et la compréhension écrite des documents de travail et d'aide à la production écrite sera aussi nécessaire. Il s'agit d'articles ou de références apportés par l'enseignant en cours ou fournis le jour de l'examen. Par ailleurs, des connaissances méthodologiques sont aussi indispensables pour répondre aux règles d'écriture inhérentes aux différents genres universitaires évalués dans les examens.

Ainsi, le concepteur d'un programme FOU se doit de trouver des données issues des contextes universitaires pour élaborer son programme. Il s'agira d'enregistrements ou de photocopies des cours, des consignes des tâches diversifiées proposées aux étudiants. Ces matériels permettront aux futurs étudiants de prévoir les genres universitaires à produire, des caractéristiques spécifiques de chaque genre, ainsi que les caractéristiques morphosyntaxiques des écrits universitaires.

C'est dans cette perspective que Jean-Marc MANGIANTE et Chantal PARPETTE (2011a : 132) soutiennent que le FOU est très étroitement lié aux situations universitaires et aux compétences exigées à tous les niveaux : maîtrise des règles universitaires, connaissance du fonctionnement du diplôme préparé, compréhension des contenus disciplinaires des cours et de leurs dimensions pédagogiques, capacité à rédiger selon les règles de genre en vigueur, adoption de stratégies de travail optimales. Les formations FOU ont donc intérêt à inscrire explicitement l'apprentissage linguistique dans cette perspective.

Ainsi, précisent les deux auteurs, la démarche FOU recourt à des outils et une méthodologie d'analyse de discours pour étudier, classer et comparer les différents discours universitaires oraux et écrits afin d'en dégager les régularités, les structures récurrentes, l'organisation interne et permettre de dégager des pistes d'exploitation didactique destinées à amener les étudiants allophones à maîtriser les savoir-faire langagiers et leur intégration universitaire.

C'est justement en fonction de l'étude des récurrences lexicales et syntaxiques associées au classement par genres textuels que les auteurs ont défini les trois grandes catégories de productions écrites citées dans les parties précédentes (Cf. 5.1.3.4). Il s'agit, d'après les auteurs, de productions qui révèlent des caractéristiques linguistiques et des actes langagiers proches.

D'après Jean-Marc MANGIANTE et Chantal PARPETTE (2011a, p. 131), la gestion des connaissances et la mise en évidence des compétences langagières qu'elle implique dans la production des divers genres, indexées sur le CECR, conduit à faire émerger les bases d'un référentiel langagier transversal mobilisable pour la formation en FOU :

Tableau 3: Référentiel langagier transversal pour la formation en FOU (Mangiante & Parpette, 2011a)

Compétences requises	Productions attendues
<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les éléments clés d'une partie de cours, repérer les structures définitives, définir les objets et les acteurs spécialisés (objectif : reproduire) ; - Répondre aux sollicitations écrites (injonctives) ; - Appliquer une démonstration présentée en cours à des données différentes - Expliquer des notions vues en cours. - Argumenter, comparer, exposer, donner son point de vue, son opinion (objectif : reformuler), reconstituer des ensembles d'informations, mettre en perspective. - Analyser une situation, situer dans le temps, dans le champ disciplinaire, s'adapter à d'autres structures, contester (objectif : relier), inventer et nier. 	<ul style="list-style-type: none"> - Réponses à des questions de définitions, descriptions de dispositifs et de phénomènes. - Commentaires de textes (arrêtés, décrets, etc.), synthèses de documents, comptes-rendus d'expériences et de travaux pratiques - Documents professionnels simulés, études de cas, analyses d'expérimentations ou de protocoles, de processus, de dispositifs.

Comme nous l'avons bien saisi, les littéracies universitaires et le Français sur objectif universitaire entretiennent un rapport de complémentarité une fois que chacun sollicite l'aide de l'autre dans ses activités. D'un côté, le service des littéracies universitaires nécessite du FOU pour préparer ses futurs étudiants avant l'entrée à l'université surtout en ce qui concerne la compréhension et production des écrits. De l'autre, le concepteur du FOU nécessite du matériel des littéracies universitaires pour préparer ses programmes de formation. Le FOU analyse les différents genres d'écrits sollicités aux étudiants pour les catégoriser afin de pouvoir en déduire

les compétences linguistiques requises en fonction d'écrits. (Élodie LANG, *op. cit.*, p. 89). D'ailleurs, la composante linguistique et méthodologique de la compétence universitaire est une évidence irréfutable du lien entre les littéracies universitaires et le FOU. Les champs de recherche FOU et des LU se sont construits autour d'un objet commun, celui des discours universitaires qui posent problème aux étudiants entrant à l'université. Ils s'inscrivent tous dans une approche principalement sociologique, bien que leurs publics et démarches diffèrent. (Élodie LANG, *op. cit.*, p. 165).

En effet, les deux champs présentent quelques différences. D'après GOES et MANGIANTE (2010, p. 144)³⁵⁵, l'une des différences essentielles entre LU et FOU se situe au niveau du public concerné par leurs recherches. Les premières concentrent en effet leurs études sur les étudiants de langue maternelle française tandis que le second cible le public allophone en contact avec les études supérieures « à la française ». Aussi, affirme Élodie LANG (*Op. cit.*, p. 165), alors que le FOU s'inscrit dans le courant de la didactique du français langue étrangère et emprunte une démarche applicative centrée sur l'expérience de l'apprenant, les littéracies universitaires sont principalement orientés vers la didactique du français langue maternelle, dans un paradigme de recherche plus fondamental autour des questions de genres académiques et disciplinaires ainsi que de leur appropriation. Cette auteure poursuit encore en affirmant que les approches méthodologiques des deux champs sont ainsi divergentes. En effet, là où les littéracies universitaires recherchent à identifier les codes discursifs en vigueur dans les écrits universitaires et à en expliquer le fonctionnement, avec pour objectif d'en faciliter l'appropriation, le FOU travaille à proposer des solutions didactiques adaptées aux différentes problématiques rencontrées par les étudiants étrangers scolarisés dans des environnements académiques francophones, dans le but de préparer et d'accompagner leur intégration et leur acculturation universitaires. (*Ibid.*, p. 166).

La façon dont les enseignants et les étudiants traitent la production écrite dans leurs interactions didactiques en classe contribuera pour la représentation de ceux-ci sur les littéracies universitaires, donc leur « rapport à l'écriture ». Le rapport à l'écriture de la part de ces acteurs pédagogiques va influencer de manière positive ou négative dans leur engagement en activités scripturales et par la suite, dans les compétences rédactionnelles des étudiants. En effet, le rapport à l'écriture est une notion importante, non seulement pour les enseignants, mais aussi pour les étudiants. Comme

³⁵⁵. *Apud* Élodie LANG (*op. cit.*, p. 91)

l'écrivent Jean-Pierre MERCIER et Olivier DEZUTTER³⁵⁶, « *cette notion est depuis quelques années au cœur d'importantes recherches en didactique du français* ».

Pour bien saisir l'impact du rapport à l'écrit sur le développement des compétences rédactionnelles des étudiants, nous allons, dans la partie qui suit, faire une brève approche sur le rapport à l'écriture dans un parcours d'apprentissage.

5.3. Le rapport à l'écriture

Avant d'entrer en matière, il faut préciser que « *représentation* » et « *rapport à* » ne sont pas de notions originaires du domaine de la didactique, elles sont issues du domaine de psychologie sociale. C'est dans ce domaine que les deux termes ont été premièrement utilisés. Ce n'est qu'après que les deux notions sont importées, contextualisées et utilisées dans d'autres domaines scientifiques. D'après Christine BARRÉ-DE MINIAC³⁵⁷, c'est par des chercheurs en sciences de l'éducation que la notion de « *rapport à* » a d'abord été utilisée. Puis a été appliquée à l'écriture et introduite en didactique. Cette auteure précise aussi qu'il revient à Yves CHEVALLARD (2003), didacticien des mathématiques, d'avoir introduit cette notion dans le champ de la didactique.

Précisons également que les deux notions (*représentation* et *rapport à*) sont employées de manière concurrente en fonction des auteurs qui les utilisent. Comme l'écrit Jacqueline LAFONT-TERRANOVA³⁵⁸:

« [Dans un premier temps,] les deux expressions, **représentations** et **rapport à** [...] [ont été] utilisées concurrentement ou de façon complémentaire pour désigner la relation complexe que le sujet entretient avec l'écriture [...]. [Puis] l'expression rapport à [...] [...] [s'est imposée, notamment parce que] « le singulier de l'expression (le rapport vs les représentations) insiste sur la synthèse unique qu'opère chaque scripteur des multiples liens qui l'unissent à l'écriture ».

D'après Jacqueline LAFONT-TERRANOVA & Maurice NIWESE³⁵⁹, c'est Michel DABÈNE qui a donné les premiers pas pour l'importation de la notion de *représentation* dans la didactique du français. Effectivement, Michel DABÈNE³⁶⁰, en réfléchissant aux conditions d'un véritable

³⁵⁶. Jean-Pierre MERCIER et Olivier DEZUTTER (2012) *La notion de rapport à l'écrit : Echos de la recherche en didactique du français*. In : Publications Québec Français (167), p. 73.

³⁵⁷. Christine BARRÉ-DE MINIAC (2008) *Le rapport à l'écriture : une notion à valeur euristique*. In : Christine BLASER et Suzanne-G. CHARTRAND (dir.) *Le Rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Presses universitaires de Namur, Col^o DIPTYQUE 12, p. 11.

³⁵⁸. Jacqueline LAFONT-TERRANOVA (2009) *Se construire, à l'école, comme sujet écrivant : rapport des ateliers d'écriture*. Namur Cédocef & PUN, Diptyque, n^o 15, p. 85.

³⁵⁹. Jacqueline LAFONT-TERRANOVA & Maurice NIWESE (2016) *Le rapport à l'écriture au cœur de deux dispositifs d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture*. In : *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(2), p. 12.

³⁶⁰. Michel DABÈNE (1991) *Un modèle didactique de la compétence scripturale*. In : « Repères, recherches en didactique du français langue maternelle », n^o 4, 1991. Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe, p. 14.

enseignement de l'écriture, a proposé « *un modèle didactique de la compétence scripturale* » qui repose sur une vision large de cette compétence définie « *comme un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant la spécificité de l'ordre scriptural* ». Ce faisant, DABÈNE, a ouvert la voie à une nouvelle approche développée par tout un courant didactique qui permet de dépasser la façon dont sont habituellement abordées les difficultés des scripteurs, notamment en termes de maîtrise linguistique et textuelle, en mettant l'accent sur les représentations que les scripteurs se font de l'écriture, mais aussi des situations de production et types d'écrits.

Les recherches de Michel DABÈNE ont alimenté des réflexions successives d'autres chercheurs en sciences du langage, tel est le cas de Christine BARRÉ-DE MINIAC. En effet, c'est BARRÉ-DE MINIAC qui a renforcé l'introduction de cette notion dans le champ de la didactique du français à propos de la didactique de l'écriture.

D'ailleurs, plusieurs chercheurs s'accordent qu'on doit à Christine BARRÉ-DE MINIAC l'introduction plus précise et explicite de la notion de *rapport à l'écriture* dans le domaine de la didactique de l'écriture en français. Effectivement, après une suite de recherches centrées sur l'analyse de discours produits par des parents, des enseignants et des élèves, et guidée par le modèle de compétence scripturale proposé par DABÈNE, Christine BARRÉ-DE MINIAC a introduit la notion du *rapport à l'écriture* pour aborder les difficultés des apprenants dans les pratiques scripturales. Les constants et les peurs des élèves à produire de l'écrit ont conduit cette auteure à introduire la notion du rapport à l'écriture dans la didactique de l'écriture.

Comme l'affirment Suzanne-G. CHARTRAND et Christiane BLASER³⁶¹, partant du postulat de Michel DABÈNE (1987), à savoir que les « représentations » des scripteurs au sujet de l'écriture font partie intégrante de leur compétence scripturale, Christine BARRÉ-DE MINIAC considère que leur *Rapport à l'écriture*, phénomène plus englobant, en fait également partie puisqu'il s'agit de la disposition d'un sujet envers l'écriture et pour sa mise en œuvre dans sa vie personnelle, culturelle, sociale et professionnelle.

Selon Christine BARRÉ-DE MINIAC³⁶² l'expression *rapport à l'écriture* désigne « *l'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages* ». Significations singulières pour les unes, partagées par le groupe social pour d'autres, le groupe culturel pour d'autres encore. L'ensemble étant de toutes manières retravaillé, réorganisé par un

³⁶¹. Suzanne-G. CHARTRAND et Christiane BLASER (2008) *Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières : apports et limites de la notion de rapport à l'écrit*. In : Suzanne-G. CHARTRAND et Christiane BLASER (dir.) *La rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Presses universitaires de Namur, Col° Diptyque 12, p. 109-110.

³⁶². Christine BARRÉ-DE-MINIAC (2002) *Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions*. In : *Pratiques : linguistiques, littérature, didactique*, n° 113-114, p. 29.

sujet unique, ce que désigne le singulier de l'expression "rapport à". Telle est sans doute la raison du retour de cette notion et de son importation dans le domaine de la didactique : elle met l'accent sur le sujet, sur l'élève (*Ibid.*).

D'après Christiane BLASER et al.³⁶³, en didactique du français, le concept de rapport à l'écriture est né du besoin de mieux comprendre la complexité de la relation qu'un élève ou un enseignant entretient avec l'écriture.

De son côté, André PITTJEAN³⁶⁴ parle de *Représentation* (singulier) et *représentations* (pluriel). Il considère le premier (*Représentation*) comme une activité sociocognitive et discursive, par l'intermédiaire de laquelle chaque individu catégorise et interprète les objets du monde et le deuxième (*représentations*), comme les produits de la pensée ordinaire, telle qu'elle se matérialise dans les croyances, les discours et les conduites des individus. Cet auteur précise aussi que les représentations des élèves sont construites par des pratiques de socialisation hétérogènes (la famille, le groupe des pairs, la presse et la radio, la scolarité antérieure...). Les enseignants partagent les mêmes sources de l'opinionable mais retravaillées par leur formation intellectuelle et par leurs propres pratiques culturelles. (*Ibid.*).

Ces représentations, qu'elles concernent les élèves ou l'enseignant, leur fournissent un ancrage identitaire et un cadre interprétatif qui guident, les premiers, dans leurs modes d'appropriation des savoirs et, les seconds, dans les décisions à prendre au cours de l'acte d'enseigner, affirme André PITTJEAN. L'idée d'André PITTJEAN permet de considérer qu'une représentation amène l'élève à aimer ou non une certaine matière ou un contenu scolaire, ce qui peut influencer dans son engagement personnel pour l'apprentissage et, conséquemment, dans sa réussite scolaire voire académique.

Pour Jacqueline LAFONT-TERRANOVA & Maurice NIWESE³⁶⁵, la notion de rapport à l'écriture [...] permet de concevoir, de mettre en œuvre et d'évaluer des dispositifs didactiques visant l'amélioration de la compétence scripturale de publics très divers, dans des contextes institutionnels variés. En effet, avoir une information sur le regard de la société et des acteurs pédagogiques (élèves et professeurs) sur l'écriture, permettra aux responsables du secteur éducationnel, d'un côté, d'envisager des dispositifs pédagogiques capables de répondre à la demande sociale en ce qui concerne la pratique de l'écrit. De l'autre côté, l'information permettra

³⁶³. Christiane BLASER, Roselyne LAMPRON & Erika SIMARD-DEUPUIS (2015), *Le rapport à l'écrit : un outil au service de la formation des futurs enseignants*. In : « LETTRUNE n° 3 – 2015 », p. 51.

³⁶⁴. André PITTJEAN (1998) *La transposition didactique en français*. In : « Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n° 97-98 », p. 26.

³⁶⁵. Jacqueline LAFONT-TERRANOVA & Maurice NIWESE (2016) *Le rapport à l'écriture au cœur de deux dispositifs d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture*. In : « Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 19(2) », p. 12.

aux concepteurs de programmes d'apprentissage de répondre aux besoins réels du public apprenant et, par conséquent, de proposer une démarche didactique en faveur de la pratique de l'écriture au sein de l'école.

Comme nous l'avons compris précédemment, tous les acteurs pédagogiques (élèves et enseignants) peuvent avoir une représentation singulière ou collective sur l'écriture. En d'autres termes, chaque individu peut entretenir un rapport singulier avec la pratique scripturale. C'est ce rapport qui détermine le degré d'engagement de l'individu dans les pratiques scripturales. Un rapport positif peut pousser l'apprenant à s'engager dans l'apprentissage. Par contre, un rapport négatif peut réduire le degré d'engagement.

D'ailleurs, André PITTJEAN (*Op. cit.*, p. 26) rappelle que les élèves ne sont pas les seuls à avoir des représentations sur les savoirs enseignés, mais qu'elles sont également présentes chez les enseignants. Les connaissances que ces derniers ont ou n'ont pas autant que leurs représentations influencent la façon dont ils vont enseigner et celle dont ils voudraient voir les élèves évoluer (Cohen-Azia, 2007, p. 199)³⁶⁶.

En effet, les représentations sur les objets d'apprentissage sont construites progressivement au cours des interactions orales et écrites mises en place dans le processus d'enseignement-apprentissage. C'est dans le contact entre les enseignants et les apprenants en contexte d'enseignement-apprentissage que se construisent des représentations positives ou non sur les objets d'apprentissage. Dans cette relation pédagogique, le rôle de l'enseignant est essentiel pour une construction de représentations positives de l'objet d'apprentissage de la part des apprenants. Il appartient donc à l'enseignant de faire une transposition didactique (Yves CHEVALLARD, 1985) capable de rendre l'objet du savoir intéressant ou attrayant pour l'apprenant.

Selon Christine BARRÉ-DE MINIAC (*Op. cit.*, 2002, p. 30), le rapport à l'écriture se décline en quatre dimensions : (1) l'investissement de l'écriture ; (2) les opinions et attitudes à l'égard de l'écriture ; (3) les conceptions de l'écriture et de son apprentissage ; (4) les modes de verbalisation du processus scriptural. Ces dimensions correspondent d'après l'auteure, aux différents aspects qui caractérisent la disposition du sujet. L'émergence de ces quatre aspects du rapport à l'écriture chez BARRÉ-DE MINIAC est liée à leur récurrence lors des observations auprès des différents acteurs, enfants et adultes.

1. L'investissement de l'écriture : il s'agit de l'intérêt affectif pour l'écriture, variable selon les contextes. Cette dimension se décline à son tour en quatre aspects que les recherches de BARRÉ-DE MINIAC ont pu identifier à savoir la *force d'investissement*, les *types d'investissements*, le *degré*

³⁶⁶. *Apud* Jacqueline LAFONT-TERRANOVA, Christiane BLASER et Didier COLIN (2016) Rapport à l'écriture et contextes de formation. In : *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(2), pp. 3.

d'accord entre les types d'investissements et le sens des investissements. La force d'investissement est globalement l'intérêt affectif pour l'écriture, et de la quantité d'énergie que l'on y consacre. (Ibid., p. 30). Le type d'investissement réfère aux objets sur lesquels se porte l'investissement plus ou moins fort. Il concerne les situations ou les contextes d'écriture, ainsi que les types d'écrits associés à ces situations, et donc la nature et la force des contraintes associées à ces écrits. Christine BARRÉ-DE MINIAC souligne que distinguer les types d'investissements peut constituer un moteur didactique important. Cela suppose, comme le suggère Yves REUTER (1996 : 92), de prendre le temps de connaître les pratiques et les acquis des élèves et de mettre cette connaissance au service d'un projet didactique : « ...s'appuyer sur les données recueillies pour objectiver l'existant, le compléter ou le modifier », précise Christine BARRÉ-DE MINIAC (*Ibid.*, p. 31).

Cette auteure attire l'attention sur le fait que la connaissance des types d'investissements en matière d'écriture extra-scolaire des élèves peut constituer un levier didactique. D'une part, cela permet de dépasser le constat global de désintérêt pour l'écriture (souvent associé de manière quasi-inconsciente à un jugement d'incompétence en la matière), inféré du désintérêt pour les écrits scolaires ; d'autre part, surtout, cela devrait conduire à travailler à l'élaboration théorique et didactique de la spécificité et des contraintes des écrits à produire dans le cadre scolaire. *Le degré d'accord entre les types d'investissements* fait référence à la coexistence pacifique ou conflictuelle (dualité d'écriture) entre l'investissement de l'écriture personnelle et l'écriture scolaire (*Ibid.*). *Le sens d'investissement* c'est la prise en considération du sens (positif ou négatif/attraction ou rejet), de la force d'investissement (*Ibid.*, p. 32). Il s'agit d'une préférence, de la part du scripteur (élève), par un certain type de tâches d'écritures au détriment d'autres, ce qui contribue dans l'implication des scripteurs.

2. Les opinions et attitudes à l'égard de l'écriture : il s'agit des sentiments et des valeurs accordées à l'écriture et à ses usages, des avis et jugements exprimés, ainsi que des attentes à l'égard de l'écriture pour la réussite scolaire ou pour la vie sociale et professionnelle. Christine BARRÉ-DE-MINIAC (*Ibid.*, p. 33) rappelle que ces deux notions sont empruntées à la psychologie sociale : *les opinions* se rapportent aux discours ; *les attitudes* aux comportements ; les unes et les autres pouvant ou non être en accord. Pour la didactique, écrit Christine BARRÉ-DE-MINIAC (*Ibid.*), les deux notions et leur distinction sont utiles. En effet, à partir d'une attitude observée, il peut être utile à l'enseignant de se référer à ces notions pour vérifier si celle-ci est liée à une opinion sous-jacente. Dans le cas positif il sera utile de discuter l'opinion si l'attitude est jugée défavorable à la progression. Dans le cas négatif, c'est ailleurs que dans les opinions qu'il faudra chercher l'explication du comportement.

3. Les conceptions de l'écriture et de son apprentissage : c'est la manière dont les élèves se représentent l'activité d'écriture et son apprentissage. Il s'agit, comme l'affirment Jean-Pierre MERCIER et Olivier DEZUTTER³⁶⁷, « des manières de se les représenter, repérables dans le discours ». Les conceptions peuvent être savantes ou du sens commun et les deux peuvent coexister chez un même individu. Selon Christine BARRÉ-DE-MINIAC (*Ibid.*, p. 35), cette dimension gagne à être distinguée de la précédente pour deux ordres de raisons : d'une part, parce qu'on gagne à opérer des distinctions fines à l'intérieur de la notion de rapport à l'écriture, de manière à faire des repérages et par là des interventions didactiques plus fines et plus pointues. D'autre part, parce que les conceptions les plus répandues ne sont ni le domaine réservé d'un groupe social, ni celui d'un groupe professionnel, celui des enseignants en particulier, chez qui peuvent coexister des représentations communes et des représentations savantes.

En ce qui concerne les conceptions, Christine BARRÉ-DE-MINIAC (*ibid.*) en cite deux plus répandues chez tous les acteurs, élèves, professeurs et parents d'élèves interviewés dans sa recherche. D'une part, *l'écriture comme don*, résultat d'une inspiration et donc réservée aux seuls élus. Pour cette auteure, cette conception, largement répandue, est gênante pour l'intervention didactique, ainsi que pour la réception de l'intervention du fait qu'un don se transmet dans le cadre d'une relation qui tient de la magie et du mystère, et non dans le cadre d'une intervention raisonné et progressive, ni d'un effort de conquête de la part de celui qui attend de recevoir le don. D'autre part, poursuit l'auteure, *l'écriture comme simple technique de codage d'une pensée élaborée en dehors d'elle*. Christine BARRÉ-DE-MINIAC considère que cette conception, également largement répandue, revient à une non-reconnaissance de ce que Michel DABÈNE, à la suite de Jean PEYTARD, appelle un « *ordre scriptural* », distinct de celui de l'oral. Cette non-reconnaissance et cette conception de l'écriture comme technique de codage repose sur un emboîtement de deux présuppositions : la pensée s'élabore puis s'exprime ; cette expression peut se faire indifféremment par le canal écrit. Or, selon Christine BARRÉ-DE-MINIAC, les deux présuppositions sont erronées car confondre l'oral et l'écrit c'est nier la spécificité de l'ordre du scriptural. Également, dissocier la pensée de sa forme de verbalisation ce n'est pas reconnaître l'écrit comme un mode spécifique de pensée et d'accès à la connaissance. (*Ibid.*)

4. Les modes de verbalisation du processus scriptural : cette dimension désigne la manière dont les scripteurs parlent de leur écriture, et plus exactement de leurs procédures et de leurs démarches, tant en matière d'écriture proprement dite qu'en ce qui concerne leur apprentissage de l'écrit. (Christine BARRÉ-DE-MINIAC, *ibid.*, p. 37). C'est grâce aux observations réalisées

³⁶⁷. Jean-Pierre MERCIER et Olivier DEZUTTER (2012) *La notion de rapport à l'écrit*. In : « Echos de la recherche en didactique du français ». Publications Québec Français (167), p. 73.

chez des jeunes enfants (Cours Préparatoires) que BARRÉ-DE-MINIAC a pu se rendre compte de cette dimension du rapport à l'écriture. Christine BARRÉ-DE-MINIAC (*Ibid.*, p. 38) soutient que cette dimension est utile pour analyser la difficulté à mener des activités d'accompagnement de l'écriture que cet accompagnement se situe ou non dans le cadre d'un atelier d'écriture. Cet accompagnement passe ou gagne à passer par une explicitation verbale des procédures et des démarches mentales. En effet, affirme l'auteure, la verbalisation par le scripteur de son projet, de sa démarche, de l'état de son travail, des éventuels problèmes qu'il rencontre, etc. est un élément essentiel. Pourtant, Christine BARRÉ-DE-MINIAC attire l'attention sur le fait que cela nécessite de la part de celui qui « accompagne » l'écriture du scripteur, une capacité de questionnement, de manière à permettre au scripteur cette prise de distance.

Christine BARRÉ-DE-MINIAC (*Ibid.*, p. 39) considère que la déclinaison du rapport à l'écriture en dimensions permet de définir autant de pistes d'interventions didactiques ciblées au plus près des besoins identitaires.

À leur tour, Jacqueline LAFONT-TERRANOVA et al.³⁶⁸ affirment que grâce à la prise en compte de variables psycho-socio-affectives, la notion de rapport à l'écrit/ure fournit un cadre pour avancer des hypothèses sur les difficultés rencontrées par le sujet, qui vont au-delà de la question de la maîtrise des « aspects normés et régulés de la langue ». Ces auteurs affirment également que la notion de rapport à l'écrit/ure s'avère opératoire dans une grande diversité de contextes : selon le statut de la langue enseignée, la population dont on étudie le rapport à l'écrit/ure, le pays et l'institution concernés (*Ibid.*, p. 5).

Il est à noter que le « rapport à l'écriture » proposé par Christine BARRÉ-DE-MINIAC est parfois employé concurremment avec le « rapport à l'écrit » proposé par Suzanne-G. CHARTRAND et Christiane BLASER. Pourtant, même si les deux expressions semblent exprimer un même scénario, la distinction proposée par ces auteurs permet de cibler quelques différences importantes. Suzanne-G. CHARTRAND et Christiane BLASER³⁶⁹ postulent que, différemment du « rapport à l'écriture » qui fait référence au processus rédactionnel, le « rapport à l'écrit » est axé sur l'écriture associée à la lecture, entendue que lire et écrire sont indissociables et vont au-delà de la discipline « français ». En effet, les deux auteurs se sont inspirés de la notion de rapport à

³⁶⁸. Jacqueline LAFONT-TERRANOVA, Christiane BLASER et Didier COLIN (2016) *Rapport à l'écrit/ure et contextes de formation*. In : Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 19(2), p. 4.

³⁶⁹. Suzanne-G. CHARTRAND et Christiane BLASER (2008) *Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières : apports et limites de la notion de rapport à l'écrit*. p. 113. In : Suzanne-G. CHARTRAND et Christiane BLASER (dir.) *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Presses universitaires de Namur, col° DIPTYQUE.

l'écriture élaboré depuis quelques années par BARRÉ-DE MINIAC et l'on élargie au rapport à l'écrit.

Le rapport à l'écrit est défini, selon ces auteurs, comme une relation de sens et de signification (au sens vygotskien du terme) entre un sujet singulier, mais aussi nécessairement culturel et social, et l'écrit (processus et produits) dans toutes ses dimensions. Ce rapport concerne donc les pratiques de lecture et d'écriture ainsi que les textes lus et écrits, qui sont des produits sociaux et culturels par excellence), précisent CHARTRAND et BLASER (*Ibid.*, p. 111).

Selon Jean-Pierre MERCIER et Olivier DEZUTTER (*Op. cit.*, p.73), en didactique du français, on recourt à la notion de rapport à l'écrit pour décrire les pratiques et représentations de l'écrit analysables à travers les conduites et le discours d'un sujet. Ces auteurs précisent encore que l'écrit est ici considéré dans son acceptation large, qui recouvre tant la réception (la lecture) que la production (écriture) de messages écrits.

Dans le cadre de recherche *scriptura*, CHARTRAND et BLASER (*ibid.*, p. 110) ont postulé que la compréhension des pratiques de lecture et d'écriture des élèves du secondaire et de leurs enseignants impliquait celle de leur rapport à l'écriture et à la lecture comme processus menés par les sujets, et aux écrits (les textes lus et produits).

Dans cette conceptualisation de rapport à l'écrit, Suzanne-G. CHARTRAND, Christiane BLASER et Mathieu GAGNON³⁷⁰ ont défini les dimensions affective, axiologique et conceptuelle (ou idéale) correspondant à l'investissement de l'écriture (dimension affective), aux opinions et attitudes par rapport à l'écriture (dimension axiologique), et aux conceptions de l'écriture et de son apprentissage (dimension conceptuelle) de BARRÉ-DE MINIAC.

CHARTRAND et BLASER ajoutent la dimension praxéologique, absente chez BARRÉ-DE MINIAC qui « ne considère pas que les pratiques d'écriture font partie du rapport à l'écriture du sujet, pas plus que le sujet. (*Ibid.* p. 113).

Rapport à l'écriture et rapport à l'écrit sont des notions proches : la dimension affective du rapport à l'écrit touche bien l'investissement physique des individus ; les opinions et attitudes sont souvent des indices de valeurs (dimension axiologique) ; les conceptions font bien partie de la dimension conceptuelle du rapport à l'écrit. Mais ces notions sont tout de même différentes à divers égards. D'abord, il y a élargissement ; de l'écriture on passe à l'écriture/lecture et aux écrits pour les raisons évoquées plus haut (CHARTRAND et BLASER, *ibid.*, p. 112). La différence majeure entre les notions de rapport à l'écriture et le rapport à l'écrit réside ailleurs ; elle se situe

³⁷⁰. Suzanne-G. CHARTRAND, Christiane BLASER et Mathieu GAGNON (2006) *Fonction épistémique de l'écrit et genres disciplinaires : enquête dans les classes d'histoire et de sciences du secondaire québécois.*, p. 276. In : « Revue suisse des sciences de l'éducation », 28 (2), 276-293, ISSN 1424-3946, Academic Press Fribourg.

dans l'ajout de la dimension praxéologique, absente dans le rapport à l'écriture de Christine BARRÉ-DE MINIAC. (*Ibid.*).

D'après Suzanne-G. CHARTRAND et Michèle PRINCE³⁷¹, la dimension praxéologique tente de cerner les activités concrètes entourant la lecture et l'écriture dans un contexte personnel scolaire : « ce qu'ils lisent et écrivent, le moment, la manière, le contexte, la finalité ainsi que l'activité métaprocédurale, et plus largement cognitive, dont ils peuvent rendre compte.

La dimension praxéologique du rapport à l'écrit consiste donc en la mise en œuvre des habiletés de lecture et d'écriture dans le contexte pratique d'une activité. Cette dimension nous permet de voir dans quelles activités concrètes prend forme le rapport à l'écrit (*Ibid.*)

D'après Ginette BOUSQUET et Louis DESMEULES³⁷², mieux connaître le rapport à l'écrit des enseignants est un préalable à des changements de pratiques mobilisant les processus de lecture/écriture des étudiants adéquats. Cela peut servir à dégager des pistes d'intervention susceptibles d'amener des changements dans les pratiques d'accompagnement.

De leur côté, Suzanne-G. CHARTRAND & Michèle PRINCE (*Op. cit.*, p. 317) soutiennent que « *comprendre le rapport à l'écrit des élèves est essentiel pour agir sur le développement de leurs capacités langagières, clé de voute du développement intellectuel, de la réussite scolaire et de l'épanouissement personnel et social* ».

Pour Christine BARRÉ-DE MINIAC³⁷³, l'étude des représentations constitue un moyen de saisir la manière dont sont intériorisées par les apprenants les formes d'usage et de transmission de l'écrit dans une société.

En effet, la représentation des enseignants et étudiants par rapport à la production écrite, surtout universitaire, est un facteur décisif dans les résultats des apprentissages et surtout dans les compétences rédactionnelles développées par les derniers au cours de leur formation. L'intervention voire accompagnement des enseignants est très important dans la mesure où, comme l'affirme Caroline DESCHEPPER³⁷⁴, pour beaucoup d'étudiants, la confrontation aux discours universitaires impose une inversion dans l'ordre de leurs représentations qui peut être

³⁷¹. Suzanne-G. CHARTRAND et Michèle PRINCE (2009) *La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois*. p. 321. In: Canadian Journal of Education 32, 2 (2009): 317-343 /Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation.

³⁷². Ginette BOUSQUET et Louis DESMEULES (2017) *Quel est le rapport à l'écrit d'enseignants en sciences humaines au collégial ?* In : Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 20(2), p. 100.

³⁷³. Christine BARRÉ-DE MINIAC (2003) *Savoir lire et écrire dans une société donnée*. In : Revue française de linguistique appliquée, vol III, p. 114.

³⁷⁴. Caroline DESCHEPPER (2010) *Acculturation aux discours universitaires : poser les variables de l'intervention didactique*. In : Jean-Paul LAURENT et David VRYDAGHS (dir.) *L'appropriation des écrits universitaires*. Belgique, Presses universitaires de Namur, Centre d'Études et de Documentation pour l'Enseignement du Français de l'Université de Namur, Col° DIPTYQUE n° 18, p. 108.

davantage apparenté à une rupture qu'à un enrichissement de type cumulatif de ce rapport à l'écrit.

D'ailleurs, une étude sur le rapport à l'écriture des étudiants ainsi que des enseignants est nécessaire dans une formation universitaire une fois que, d'une part, elle permettra de comprendre les activités menées en classe pour le développement de la compétence scripturale des étudiants. De l'autre, l'étude permettra de mesurer le niveau d'implication et d'engagement des étudiants dans les activités de production écrite. *Grosso modo*, les résultats des études sur le rapport à l'écriture des acteurs pédagogiques permettront d'envisager des dispositifs d'intervention pédagogique en faveur du développement de la compétence rédactionnelle, ce qui pourra changer le regard des acteurs pédagogiques en matière d'écriture.

Comme l'affirme BARRÉ –DE MINIAC (1995)³⁷⁵, dans le champ de l'écriture, l'étude des représentations que les enseignants ont de leur enseignement est légitimée par l'impact possible de ces conceptions sur les pratiques effectives. A partir du moment où l'on reconnaît cette relation, il devient pertinent de considérer cette dimension comme constitutive de la recherche en didactique de l'écrit. Chez Luisa Alvares PEREIRA³⁷⁶, au-delà d'une détermination interne au système didactique, des représentations sociales de l'écriture surdéterminent les pratiques. Ainsi, si la « pensée de l'enseignant », ses « théories implicites » et « son rapport à l'écriture » sont déterminants dans la structuration de ses pratiques, il est pertinent de les connaître pour pouvoir les influencer.

Comme le rappelait D. BOURGAIN (1990 : 296)³⁷⁷, décrire et interpréter les représentations et les pratiques de la production verbale écrite de différents acteurs sociaux est important pour arriver à construire « les grammatologies du sens commun » car celles-ci font partie de la grammatologie dans la mesure où elles font partie des réalités sociales et psychologiques de notre société.

Après cette brève approche sur le rapport à l'écrit (ure) dans les pratiques scripturales scolaires, passons, dans la partie qui suit, à la présentation de quelques compétences requises et appliquées dans la production écrite en contexte universitaire.

³⁷⁵. *Apud* Luisa Alvares PEREIRA (2004) Des discours sur les pratiques aux pratiques d'enseignement. In : Christine BARRÉ-DE MINIAC, Catherine BRISSAUD et Marielle RISPAIL (dir.) *Le littéracie : Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris, L'Harmattan, p. 319.

³⁷⁶. Luisa Alvares PEREIRA (2004) Des discours sur les pratiques aux pratiques d'enseignement. In : Christine BARRÉ-DE MINIAC, Catherine BRISSAUD et Marielle RISPAIL (dir.) *Le littéracie : Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris, L'Harmattan, p. 319.

³⁷⁷. *Apud* Luisa Alvares PEREIRA, *Ibid.*, p. 319.

5.4. Les compétences appliquées à la production écrite universitaire

Selon Jean-Marc MANGIANTE et Chantal PARPETTE³⁷⁸, l'analyse des énoncés des examens, travaux dirigés et contrôles continus et celle des corrigés et des extraits de copies d'étudiants permettent de dégager des données transversales aux différentes disciplines. Ainsi, il se dégage trois catégories de macrocompétences langagières transversales aux disciplines, permettant de conduire à l'élaboration d'un référentiel de compétences langagières pour la formation linguistique des étudiants et la préparation aux études supérieures. La macrocompétence est un ensemble cohérent et coordonné de compétences langagières dont l'objectif est de réaliser une macro tâche au sens du CECR : une mission ou un projet comportant un ensemble de tâches réalistes (en dehors de la situation pédagogique de la classe) à réaliser selon un certain ordre (scénario).

En fonction des productions écrites précédemment présentés, les macrocompétences appliquées à la production écrite universitaire sont les suivantes :

Tableau 4: Macrocompétences appliquées à la production écrite universitaire.

Réalisation de macro tâches langagières	Macrocompétences	Productions attendues
Reproduire, reconstituer : - les données notionnelles du cours à partir des informations de l'énoncé déclencheur (mots-clés), - les énoncés démonstratifs en appliquant de nouveaux paramètres.	Être capable : - d'identifier les éléments clés d'une partie de cours, - de repérer les structures définitives, explicatives et expositives propres aux parties du cours auxquelles renvoient les énoncés déclencheurs, - de définir les objets et les acteurs spécialisés, - d'identifier et nommer (objets, notions, phénomènes), - de recopier, classer, - d'imiter, appliquer, déduire (maths), induire, - de répondre aux sollicitations écrites (injonctions).	- Réponses à des questions de cours, définitions, descriptions de dispositifs et de phénomènes, appliquer une démonstration présentée en cours à des données différentes. - Expliquer des notions vues en cours.
Reformuler : - la compilation des notes de cours complétées, annotées, explicitées au sein de « l'inter-espace d'appropriation du cours », - les notions du cours présentes dans les documents annexes à étudier.	Être capable de : - comparer, exposer, des notions différentes ou des formulations différentes de la même notion, - donner son point de vue, son opinion, - altérer, modifier, - commenter (à partir du cours), - démontrer (rendre valide, vérifier en maths et sciences expérimentales), - reconstituer des ensembles d'informations, - mettre en perspective.	- Commentaires de textes (arrêtés, décrets, textes littéraires), synthèses de documents, comptes rendus d'expériences et de travaux pratiques, dissertations.
Relier, associer : - des connaissances, - des faits, - des concepts, - des systèmes Par rapport au cours : - infra-curriculaire (à l'intérieur d'une partie identifiée du cours), - supra-curriculaire (des notions issues de parties différentes du cours),	Être capable : - d'analyser une situation, - de situer des faits et des connaissances dans le temps, l'espace et dans le champ disciplinaire, - d'adapter des notions clés à d'autres structures théoriques, - d'argumenter et contester, - d'interpréter, estimer, mesurer, - d'innover, créer,	Documents professionnels simulés, études de cas, analyses d'expérimentations ou de protocoles, de processus, de dispositifs. (pp. 158-159)

³⁷⁸. Jean-Marc MANGIANTE et Chantal PARPETTE (2011b) *Le Français sur objectif universitaire*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, p. 157.

- extra-curriculaire (des notions du cours et des faits, événements ou concepts extérieurs au cours).	- de résumer en sélectionnant les informations essentielles et en reliant dans une progression structurée.	
---	--	--

MANGIANTE et PARPETTE (2011b, *op. cit.* p. 159) précisent que reproduire des notions du cours implique de pouvoir au préalable se reporter à la bonne partie du cours et des notes prises et retravaillées par l'étudiant, et d'être capable d'identifier et de nommer les objets, phénomènes, faits et résultats présentés et étudiés, selon une démarche de type analogique. C'est ainsi que l'étudiant retrouve en quelque sorte ses notes de cours à travers l'énoncé ou les données de départ de l'exercice qui agissent un peu à la manière de « liens hypertextes » le renvoyant à des savoirs acquis, partiellement ou non. C'est le cas de la définition à rédiger, de la réponse à une question de type explicatif (*pourquoi ? quels sont les effets ?*)

Les deux auteurs considèrent aussi que le terme « reformulation » pour la macrotâche relative à la production d'une synthèse, un commentaire de texte(s) doit être précisé. Il ne s'agit pas, à proprement parler, d'une hétéro-reformulation dans la mesure où l'étudiant ne reformule pas réellement le discours d'un autre, l'enseignant de la discipline, mais bien d'une auto-reformulation. En effet, l'étudiant reformule son propre discours, c'est-à-dire l'ensemble, souvent disparate, de ses notes de cours qui constituent une première réécriture, parcellaire et non rédigée le plus souvent, annotée de commentaires et complétée d'écrits extérieurs au cours (extraits d'articles, références, citations, renvois, corrigés de devoirs) (*Ibid.*).

Cet écrit intermédiaire témoigne de l'appropriation du cours par l'étudiant et devient le répertoire notionnel et linguistique dans lequel il puisera les composantes de sa future production, répertoire qu'il devra compléter du matériel linguistique (lexical, syntaxique) et textuel nécessaire à la structuration de son énoncé (*Ibid.*).

Il s'agit ici d'une macrocompétence transversale à ces trois catégories de macrotâches : la compétence discursive définie comme « l'aptitude à maîtriser les règles d'usage de la langue dans la diversité des situations » (Charaudeau et Maingueneau, 2002) ou encore comme « l'aptitude à produire et interpréter des énoncés qui relèvent d'une formation discursive déterminée » (Maingueneau, 1984)³⁷⁹.

La démarche de reformulation demande donc de mobiliser davantage de savoir-faire, par lequel l'étudiant apporte nécessairement une modification dans la formulation de ses acquis disciplinaires. Il doit composer, altérer, modifier un discours précédent, celui de sa prise de notes, de son cours, dans le but de faire comprendre, comparer, mettre en évidence, mettre en perspective, relativiser...en particulier dans la synthèse de documents et le commentaire de texte.

³⁷⁹. *Apud* MANGIANTE et PARPETTE, *Ibid.*, pp. 159-160.

La démarche de relier, associer et appairer suppose enfin un certain degré de réflexion, réflexivité, abstraction et globalisation, par lesquelles l'étudiant doit contextualiser l'ensemble des données fournies aussi bien par son cours que par les consignes ou les données apportées par la situation décrite. Il doit se décentrer et se projeter dans un contexte réaliste, généralement professionnel, qui est censé être son futur domaine d'exercice.

Il mettra donc en pratique une stratégie qui réclame une aptitude à relier des faits, des connaissances, des objets, des concepts, ce qui suppose de les repérer, de les dégager au préalable, puis de les comparer, de les interpréter, de les estimer, de les mesurer et de les analyser.

La rédaction d'un rapport d'activités, d'un rapport d'expériences, d'une simulation ou d'une étude de cas avec des écrits professionnels à rédiger, relève de cette démarche que l'on pourrait qualifier de contextuelle.

D'après Gauthier (2001)³⁸⁰, on peut associer ces trois macrotâches à trois savoir-faire généraux spécifiques au travail universitaire : « savoir gérer, savoir analyser et savoir transposer des connaissances ». L'acte d'écrire consiste à gérer des connaissances, des informations, à les faire circuler et à chercher à convaincre.

Élodie LANG (*Op. cit.*, p. 90-91) affirme que, malgré la diversité et la complexité des discours universitaires, il est cependant possible d'établir trois types de compétences langagières nécessaires à la production écrite académique :

- Compréhension des énoncés et consignes, mots-clés, notions, données contextuelles liées aux supports (compétence linguistique -réception écrite) ;
- Connaissance des règles d'écriture, des types de textes attendus et requis (compétence méthodologique) ;
- Appréhension de l'agencement interne des discours ainsi que compréhension de l'articulation intra et inter-phrastiques (compétence discursive). (*Ibid.*)

Les macrocompétences décrites précédemment aboutissent dans une compétence globale, ladite compétence scripturale, une des habiletés de la compétence langagière qui permet aux individus de faire usage de leurs connaissances morphosyntaxiques pour structurer et présenter par écrit leurs pensées, leurs idées, leurs arguments, etc. Dans la partie qui suit, nous allons essayer de cerner la notion de compétence scripturale dans une perspective didactique.

³⁸⁰. *Apud* Jean-Marc MANGIANTE et Chantal PARPETTE, 2011b, p. 160.

5.4.1. La compétence scripturale

Comme nous l'avons précisé tout au début de cette thèse, le propos principal de notre réflexion est la capacité des étudiants universitaires à élaborer, structurer et présenter, par la voie de l'écrit, une information, une pensée, une idée et un raisonnement. Autrement dit, la compétence scripturale. Qu'est-ce que la *compétence scripturale* ? Quelles sont les composantes de la compétence scripturale ? Quelles sont les caractéristiques principales de la compétence scripturale ? C'est entre autres, autour de ces questions que nous allons mener notre réflexion dans les paragraphes suivants.

Pour bien saisir la notion de *compétence scripturale*, il s'avère important de tout d'abord comprendre ce que le mot scriptural veut désigner. A ce propos, Jean-Pierre CUQ (*Op. cit.*, p. 219) considère que le mot scriptural désigne l'ordre langagier dans lequel s'effectuent la production et la réception de textes écrits. Plusieurs traits spécifiques le caractérisent : la production non interactive en l'absence du destinataire, le non-contrôle de réception, la verbalisation du non-verbal (gestes, mimiques, intonation). Le scriptural est donc envisagé dans deux perspectives : une liée à la production et l'autre liée à la réception. La production désigne l'opération par lequel un scripteur émet un message ou texte écrit sur un sujet précis. A son tour, la réception est le fait de lire, interpréter et comprendre un message écrit. Autrement, dit, c'est la lecture et interprétation du texte.

Au sujet de la *compétence scripturale*, Elodie LANG (*Op. cit.*, p. 494) affirme que c'est une notion développée par DABÈNE dans les années 1980-1990 et qui permet de décrire la complexité procédurale de l'écriture. Séparant les deux modes d'existence de la langue que sont l'oral et l'écrit, DABÈNE (1991b, p. 10)³⁸¹ se concentre sur l'ordre qu'il appelle scriptural et sur les compétences des apprenants qui leur permettent de « maîtriser les savoirs, savoir-faire et représentations nécessaires à l'exercice de cette activité langagière particulière ».

En effet, plusieurs chercheurs qui conduisent des recherches en matière de compétence scripturale s'inspirent des réflexions initiées dans les années 1980 par Michel DABÈNE. Pour Michel DABÈNE³⁸² la compétence scripturale peut se définir comme un sous-ensemble de la compétence langagière, elle-même conçue comme un « dispositif intégré de savoirs linguistiques et sociaux », l'autre sous-ensemble étant la compétence orale. Ces deux sous-ensembles correspondent au potentiel de mise en œuvre des deux ordres de réalisation des messages (l'oral

³⁸¹. *Apud* Elodie LANG, *op. cit.*, p. 494.

³⁸². Michel DABÈNE (1987) *L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit langue maternelle*. 1^{ère} édition, Bruxelles, PRISME texte/société 5/Éditions Universitaires/De Boeck Université, p. 39.

et l'écrit). DABÈNE (1991b)³⁸³ choisit le terme de « scriptural », à la différence d'« écrit », afin d'éviter toute connotation normative issue de la tradition lettrée ancrée dans la culture occidentale de l'écrit. Il souligne également que l'ordre scriptural, plus qu'un code ou qu'un canal, est un espace de réalisation langagière.

Chez Jean-Pierre CUQ (*Op. cit.*, p. 219) on parle de la *compétence scripturale* pour désigner le degré de maîtrise de la culture de l'écrit. Cet auteur parle aussi de *pratiques scripturales* pour désigner les activités de lecture ou d'écriture.

D'après Michel DABÈNE (*Op. cit.*, p. 40), les composantes de la compétence scripturale sont analysées dans leur variabilité intrinsèque. Cette variabilité est de deux ordres :

1. Variabilité extensive : l'ensemble des composantes de la compétence scripturale n'est pas maîtrisé par l'ensemble des scripteurs-lecteurs. On peut observer des phénomènes de dissymétrie, non seulement entre les deux grands sous-ensembles, réception-production, lecture-écriture, mais aussi, à l'intérieur de chacun d'entre eux, entre leurs différents éléments constitutifs ; cette dissymétrie pouvant, à l'extrême, aller jusqu'à l'absence, ou la non-maîtrise de telle ou telle composante. Ainsi, un lecteur peut ne pas posséder que la composante phonographique de l'acte lectural et être privé de la composante textuelle qui lui permettrait de construire la signification locale d'éléments graphiques isolés à travers leur oralisation ;

2. Variabilité intensive : à extension égale, le degré de maîtrise des composantes peut varier d'un scripteur-lecteur à l'autre. C'est à ce niveau que le concept de compétence rejoint d'une certaine façon le concept de capacité, au niveau des **savoir-faire**, tandis que la variabilité extensive caractérise plutôt les composantes de **savoirs** (*Ibid.*)

5.4.1.1. Les Éléments constitutifs de la compétence scripturale

Selon Michel DABÈNE (*Ibid.*, p. 42), la compétence scripturale peut s'analyser en trois séries d'éléments constitutifs, eux-mêmes analysables en composantes variables. Ainsi, cet auteur propose de distinguer entre ce qui est construit par hypothèse et ce qui est observable. Le construit correspondrait alors à l'ensemble des "connaissances" acquises, apprises, héritées tout à la fois, qui rendent possibles des activités observables – les diverses manifestations du lire-écrire elles-mêmes mettant en jeu des fonctions opératoires.

Parmi les savoirs requis par la compétence scripturale, il en est qui renvoient à la connaissance, ou plutôt aux connaissances extra-linguistiques du sujet, dont la spécificité scripturale n'est pas

³⁸³. *Apud* Elodie LANG, *op. cit.*, p. 494.

marquée. Toute pratique langagière requiert un savoir “encyclopédique”, un monde de références. (*Ibid.*)

En ce qui concerne les éléments de SAVOIR, qui sont plus spécifiques de la compétence scripturale, Michel DABÈNE identifie quatre composantes à savoir : *linguistiques, sémiotiques, sociologiques* et *pragmatiques*.

a. La composante linguistique

La *composante linguistique* fait référence à l'ensemble de savoirs, explicites ou implicites, sur la langue et plus particulièrement sur la manifestation écrite (Michel DABÈNE, *ibid.*, p. 43). S'agissant d'un savoir essentiellement appris, le fonctionnement du scriptural, quel que soit par ailleurs son statut par rapport à l'oral, est ressenti par l'utilisateur comme lieu privilégié de manifestation des connaissances de la langue, dans ses aspects lexicaux, morpho-syntaxiques et, sur un autre plan, orthographique, précise DABÈNE.

D'ailleurs, contrairement à l'oral, cette composante ne bénéficie pas de la présence simultanée des autres composantes non verbales ou situationnelles. Le savoir linguistique doit être à même de compenser des absences. (*Ibid.*)

De ce point de vue, la compétence scripturale au niveau de la production n'est pas seulement le savoir grammatical de mise en œuvre du fonctionnement de la langue mais aussi, et peut-être surtout, la capacité à reconstruire dans la successivité linéaire les relations de simultanéité et de globalité qui caractérisent la coexistence du verbal et du non verbal, du segmental et du suprasegmental, considère Michel DABÈNE (*Ibid.*). Au niveau de la réception, cette même capacité doit opérer dès l'instant que l'écrit renvoie à des événements de parole ou à des événements non verbaux.

La maîtrise linguistique requise par cette composante spécifique fait différence entre un écrit qui ne serait que l'oral graphié et un texte s'inscrivant totalement dans l'ordre du scriptural et mettant en œuvre des savoirs sur la langue au-delà de son fonctionnement en phrases, actualisés par les savoir-faire textuels (*Ibid.*)

b. La composante sémiotique

C'est le savoir sur le fonctionnement propre du signifiant graphique, en tant que porteur de signification, soit par référence, soit en tant que tel.

Michel DABÈNE (*Ibid.*) considère que ce savoir se construit sur de profondes contradictions, tant au niveau de l'apprentissage en milieu institutionnel – école – que de l'héritage qui, de façon plus ou moins diffuse et plus ou moins partagée, a imprégné la culture occidentale.

c. Composante sociologique

Selon Michel DABÈNE (*Ibid.*, p. 47), la composante sémiotique renvoie au fonctionnement du signe graphique en tant que tel ; à son tour, la composante sociologique renvoie à son fonctionnement dans la communauté, ou plus précisément aux fonctions sociales qu'il remplit.

Le processus à l'œuvre dans la constitution de cette composante de la compétence scripturale est celui de l'acquisition – inculcation, tel qu'il est défini par des sociologues comme P. BOURDIEU et L. PORCHER³⁸⁴.

Nous retrouvons ici le concept de compétence élargie par rapport à une composante uniquement linguistique. Savoir lire et écrire, ce n'est pas seulement comprendre ou traduire du sens à partir des graphies et de la connaissance de leur fonctionnement linguistique ; c'est connaître aussi, et maîtriser surtout, les situations dans lesquelles tel usage de l'écriture est socialement acceptable. Capacité "statutaire", cette composante de la compétence scripturale est indissolublement un savoir appris et hérité et un savoir-faire acquis et inculqué³⁸⁵.

d. La composante pragmatique

C'est l'ensemble des savoirs relatifs aux usages potentiels de l'ordre du scriptural en interaction de communication. Autrement dit, cette composante renvoie aux actes de paroles écrits.

Michel DABÈNE (*Ibid.*, p. 49) considère que cet ensemble de savoirs, la plupart du temps implicites et dont l'existence relève par conséquent de l'hypothèse, permet au scripteur-lecteur de considérer l'ordre du scriptural comme un moyen d'accomplir, en fonction de ses intentions communicatives, des "actes de parole" tels que suggérer, promettre, ordonner, etc.

La composante pragmatique de la compétence scripturale comporte cependant des dimensions spécifiques par rapport à l'oral. En tant que savoir, elle implique la connaissance de ce qui est réellement accomplissable par l'écrit, compte tenu de ses autres composantes, sémiotique et sociolinguistique (*Ibid.*, p. 50).

Écrire, c'est faire, à condition d'être lu, et d'être lu par le destinataire convenable. Dans l'interaction scripturale, la composante pragmatique est d'abord un savoir sur les conditions de réception du message, une prise de conscience des conséquences de "l'absence" du destinataire

³⁸⁴. *Apud* Michel DABÈNE, *ibid.*, p. 47.

³⁸⁵. Michel DABÈNE, *ibid.*, p. 48.

sur l'accomplissement des actes illocutoires suscités par l'intention communicative. La maîtrise de cette composante entraîne une forme de métacommunication qui a elle-même valeur illocutoire. C'est ainsi que l'on peut analyser des séquences discursives telles que : "en réponse à votre lettre du...", "je vous ai écrit le...pour...", etc. Elle commande aussi l'usage de marques linguistiques destinées à guider l'interprétation du lecteur. (*Ibid.*, p. 50).

D'après Michel DABÈNE (*Ibid.*, p. 51), il découle de ces observations que la composante pragmatique de la compétence scripturale est intimement liée à l'existence d'un destinataire et à une pratique scripturale en interaction. Elle s'accompagne du sentiment d'un décalage entre l'émission de l'acte et son véritable accomplissement. Écrire "je promets" c'est à la fois promettre et avoir promis.

Michel DABÈNE (*Ibid.*, p. 51) précise également que la composante pragmatique est aussi liée à la composante sociologique dans la mesure où certains types d'actes de parole ne peuvent être accomplis, dans une société donnée, que par écrit. Ainsi, attester, certifier, constater (au sens d'établir un CONSTAT), etc.

Grosso modo, la compétence scripturale est un savoir-faire langagier dans lequel le scripteur manifeste une capacité de communication par la voie écrite (production et réception). En ce qui concerne la production, le scripteur est censé élaborer de manière scripturale un discours ou un texte qui s'inscrit dans un contexte donné. Le texte est élaboré sur un sujet précis tout en respectant les spécificités du genre textuel et les règles morpho-syntaxiques qui permettent d'assurer une structure cohésive et cohérente. En d'autres termes, le scripteur élabore un ensemble de phrases qui véhiculent une information ou un message dans une perspective communicative. Entre les phrases qui composent un texte il y a une connexion entre les idées. C'est cette connexion qui assure la lisibilité et l'intelligibilité du texte. Pour assurer l'intelligibilité et lisibilité d'un texte, le scripteur respecte un certain nombre de règles de textualisation. Il s'agit des règles qui assurent la cohésion et par conséquent la cohérence textuelle. Qu'est-ce que la cohésion textuelle ? Quelle est la différence entre la cohésion et la cohérence ? Quel est le rapport entre la cohésion et la cohérence dans la structuration textuelle ? Quelles sont les conditions pour qu'un texte soit cohésif ? C'est surtout en répondant à ces questions que nous allons poursuivre notre réflexion dans les pages qui suivent.

5.4.1.2. De la compétence scripturale à la notion de cohésion

Jusqu'ici nous avons cerné la compétence scripturale et ses composantes principales. De l'approche que nous venons de faire il ressort que pour assurer une compétence scripturale

plusieurs éléments contribuent, à savoir : la maîtrise des aspects méthodologiques adaptés au contexte où l'écrit est pratiqué ; la maîtrise du fonctionnement de la langue (morphologie, syntaxe, lexicque, etc.) ; la connaissance sur les genres textuels, entre autres. Autrement dit, le scripteur est censé maîtriser le fonctionnement de la langue dans toutes les perspectives : syntaxiques, morphologiques, sémantiques, pragmatiques, entre autres. En écrivant, le scripteur mobilise les outils linguistiques à sa disposition pour que son texte ait la qualité nécessaire aux yeux des lecteurs. C'est dans cette vision que Michel DABÈNE (*Op. cit.*, p. 43) considère la pratique scripturale comme un espace spécifique privilégié pour la manifestation des connaissances sur le fonctionnement de la langue au niveau lexical, morphosyntaxique et orthographique. Il s'agit donc d'un ensemble d'outils linguistiques qui permettent à un scripteur de structurer un discours écrit de manière à être lisible et intelligible. En d'autres termes, une compétence scripturale se manifeste dans la mesure où un scripteur élabore un texte où il y a une connexion harmonieuse entre les parties (unités textuelles) pour former un tout cohérent (le texte). En effet, la qualité d'une production écrite est assurée par les liens cohésifs entre les phrases du texte et par la suite les connexions entre phrases et paragraphes du texte. Pour bien cibler les éléments linguistiques qui permettent le liage entre les unités textuelles dans une pratique scripturale, nous allons, dans les paragraphes qui suivent, aborder la cohésion textuelle comme étant un élément fondamental dans la structuration textuelle.

5.4.2. La notion de cohésion textuelle dans la pratique scripturale

Avant d'entrer dans le vif du sujet (*cohésion textuelle*), il s'avère judicieux de tout d'abord comprendre ce que « texte » désigne. En effet, le concept de texte permettra d'avoir des pistes essentielles sur ses mécanismes de rédaction, sa structure voire son architecture interne et externe.

5.4.2.1. De la notion du texte

Plusieurs conceptions peuvent être présentées sur la notion de « texte », tout en fonction du domaine d'étude concerné. En effet, chaque domaine de savoir a tendance à concevoir sa propre définition au sujet du texte. En d'autres termes, la notion de texte est abordée dans une perspective pluridisciplinaire. C'est ainsi qu'au sein des chercheurs des divers domaines où le texte constitue un objet d'étude ou d'analyse, il devient difficile de trouver une définition

consensuelle sur cette notion. Ainsi, pour ce travail, nous allons présenter quelques conceptions jugées pertinentes pour la compréhension de l'objet principal de notre recherche.

À cet égard, nous commencerons par l'origine étymologique du terme pour ensuite passer à quelques conceptions proposées par certains spécialistes en la matière. À ce propos, Fatima Zohra HADJATTOU³⁸⁶ écrit que le mot « texte » provient du latin « *texere* » et signifie « tisser ». Ce prédicat transitif de l'ancien français « *tistre* » et le mot « tissu » en découle. Le tissu est « la surface souple et résistante constituée par un assemblage régulier de fils textiles entrelacés ». Ces fils de tissage sont la chaîne et la trame. Alors que le texte n'est pas construit arbitrairement. Il est formé par un ensemble d'éléments obéissant à une structure textuelle répondant à l'objectif de l'écriture de l'auteur sur le sens de son texte ainsi que de sa réception par le lecteur ou l'auditoire. Cette auteure (*Ibid.*) affirme encore que certains théoriciens et linguistes envisagent le texte comme écrit ou oral, d'autres le trouvent synonyme de « discours », « énoncé » ou « parole ». Cette tension scientifique entre les théories engendre la difficulté d'attribuer une définition au texte qui pourrait faire sa conformité, avance l'auteure (*Ibid.*).

Pour Imane El KARFA³⁸⁷ le texte est un ensemble d'unités tissées avec une certaine cohérence afin de donner une trame et un tout cohérent. L'accent est donc mis sur la texture, sur un assemblage non disparate, mais organisé d'unités linguistiques interdépendantes les unes des autres dans un enchaînement ; le tissage fait penser aux relations, à une structure où tout se tient, à une structure cohésive et cohérente (Grzmil-Tylutki, 2016, p. 18)³⁸⁸. Cette conception va de pair avec celle de Mohammed ALKHATIB³⁸⁹ qui considère le texte comme un ensemble structuré et cohérent de phrases qui véhiculent un message dans une intention de communication.

Pour ce qui est la linguistique, Ducrot O. et Schaeffer J.³⁹⁰ appellent texte « *l'ensemble des énoncés linguistiques soumis à l'analyse : le texte est donc un échantillon de comportement linguistique qui peut être écrit ou parlé, synonyme de corpus* ». En effet, dans divers domaines de recherche comme les sciences du langage, les sciences PO, les Sciences juridiques, les textes sont constitués comme objet d'étude et d'analyse, c'est-à-dire un corpus d'étude. En sciences du langage, par exemple, étudier ou analyser des textes élaborés par un public étudiantin permet au lecteur (chercheur), d'un côté, d'évaluer le comportement langagier d'un certain public étudiantin en matière rédactionnelle. De l'autre, l'étude du texte peut permettre le repérage de quelques aspects spécifiques liés au fonctionnement

³⁸⁶. Fatima Zohra HADJATTOU (s/d) *Cohésion et cohérence textuelle*. Université de Biskra – Algérie, p. 280.

³⁸⁷. Imane El KARFA (s/d) *La cohérence et la cohésion textuelle : Reconnaissance et Articulation*. Akopena | n° 002 vol. 1, pp. 230-231.

³⁸⁸. *Apud* Imane El KARFA (*Ibid.*, p. 231)

³⁸⁹. Mohammed ALKHATIB (2012) *La cohérence et la cohésion textuelles : problème linguistique ou pédagogique ?* In : « Didáctica. Língua y Literatura, vol 24 », p. 46.

³⁹⁰. *Apud* Fatima Zohra HADJATTOU (*Ibid.*, p. 283)

de la langue. Autrement dit, la compétence scripturale des apprenants est évaluable par la voie de l'analyse des textes élaborés par ces derniers.

Les conceptions précédemment proposées envisagent le texte dans une perspective d'une structure unifiée où ses composantes sont liées de manière interdépendante pour assurer la lisibilité et la compréhension. Chaque langue vivante dispose d'un ensemble d'éléments qui assurent la connexion entre les parties qui composent un texte. Il s'agit, *grosso modo*, d'éléments qui assurent la cohésion et la cohésion textuelles.

Selon Michel DABENE (1987 : 53), le savoir-faire textuel est commun au scripteur et au lecteur. Ce savoir se traduit par l'aptitude à produire/recevoir des ensembles structurés constituant des textes. Pour cet auteur, il ne peut y avoir de pratique scripturale de production ou de réception sans cet aspect de la compétence qui fait qu'une suite de mots et de phrases inscrits sur une aire scripturale est conçue/perçue comme autre chose que la somme de ses éléments constitutifs. (*Ibid.*). Le savoir-faire textuel est donc la maîtrise des contraintes qui sont à l'œuvre dans l'enchaînement discursif des phrases. Ainsi, en tant que constituant d'une unité de communication, tout énoncé, pour remplir sa fonction textuelle, doit être inséré dans un réseau de relations à la fois textuelles et extra-textuelles qui conditionnent :

- La cohésion de ses articulations avec ce qui précède et ce qui suit ;
- La progression des apports sémantiques renouvelés. (*Ibid.*, p. 55).

D'après DABÈNE (*Ibid.*), ces deux contraintes fondamentales sont elles-mêmes régies par des impératifs de cohérence pragmatique, dès l'instant que le texte est conçu comme un discours situé dont on prend en compte les conditions d'énonciation et les intentions communicatives.

Pour DABÈNE (*Ibid.*), la non-maîtrise de la linguistique de la phrase est à l'origine de la plupart des dysfonctionnements scripturaux que l'on peut observer aussi chez l'enfant que chez l'adulte. Cet auteur considère que, dans les pratiques scripturales ordinaires, le texte est l'unité de communication relevant de l'ordre du scriptural.

La prise du texte comme objet d'étude est un domaine de recherche qui remonte à l'antiquité. En effet, affirme Yijie ZHANG³⁹¹, l'étude du texte ne date pas d'aujourd'hui. Les plus anciennes recherches sur le texte peuvent remonter à la Grèce antique. A cette époque-là, la plupart des études s'attachaient aux disciplines traditionnelles comme la philosophie, la rhétorique et la stylistique. (*Ibid.*)

³⁹¹. Yijie ZHANG (2021) *Étude contrastive des connecteurs interphrastiques entre le français et le chinois*. Thèse pour obtenir le grade de Docteur de l'université Grenoble Alpes. Linguistique, Université de Grenoble, p. 8.

Pourtant, en sciences du langage, l'établissement officiel de la discipline prenant le texte comme objet apparaît assez tard. (*Ibid*, p. 8-9).

Yijie ZHANG (*Ibid.*, p. 9) affirme que l'étude moderne du texte débute aux États-Unis. Au début des années 50, Z. S. Harris réfléchit aux unités linguistiques supérieures à la phrase et cherche à trouver un rapport entre la culture et la langue. Vers la fin des années 60 émerge, en Allemagne, une tradition de *Textlinguistik* (linguistique textuelle) avec une orientation grammaticale (*Textgrammatik*). Le terme allemand « *Textlinguistik* » est proposé en 1962 par le linguiste roumain E. Coseriu (Yijie ZHANG, *Ibid.*).

Au début des années 70, les travaux représentatifs des linguistes allemands comme W. Thümmel (1970), H. Weinrich (1973) et J. S. Petôfi (1975) commencent à être diffusés en France. Sous l'influence des idées de F. de Saussure et de E. Benveniste, plusieurs linguistes français ont travaillé dans le domaine de la sémiotique et de l'analyse du discours.

D'après Lita LINDQUIST³⁹², c'est surtout dans les années 60 et 70 qu'apparaissent les premières descriptions détaillées de différents phénomènes linguistiques de cohérence textuelle.

À cette époque-là, trois définitions qui, chacune, illustre des aspects importants de « texte », sont proposées :

1. La première traite du "texte" comme signe global : premièrement, nous pouvons voir dans le texte un signe global, un macro-signe... qui est constitué comme tout autre signe linguistique, c'est-à-dire que l'on peut assigner au texte les traits caractéristiques du signe.
2. La deuxième traite du "texte" comme une manifestation concrète de parole, c'est-à-dire comme unité pragmatique : le texte est ce qui assure une séquence d'éléments linguistiques une existence concrète, matérielle (Adam et Goldenstein, 1976, p. 195)³⁹³. Le texte est le produit concret d'une énonciation, l'objet d'une communication interpersonnelle, l'acte d'une parole individuelle ; en tant que tel, le texte fait partie de tout système de signes supérieurs, celui des actes interhumains, linguistiques aussi bien que non linguistiques (Lita LINDQUIST, *ibid.*, p. 7).
3. Et la troisième, des faits de langue inhérents à l'organisation textuelle, c'est-à-dire les faits cohésifs. Suite cohérente de phrases – la cohérence ferait partie de la compétence linguistique de deux manières : d'une part, l'homme est capable de produire des textes, c'est-à-dire des suites cohérentes de phrases, d'autre part, il est en mesure de décider si une suite de phrases est cohérente ou non et si elle constitue un texte ou non (*Ibid.*, p. 9)

³⁹². Lita LINDQUIST (1980) *La cohérence textuelle : syntaxe, sémantique, pragmatique*. Han delshojskolens. Sprogribhotek., p. 2.

³⁹³. *Apud* Lita LINDQUIST (*Ibid.*).

Irina Kor CHAHINE³⁹⁴ souligne que dès son apparition, la linguistique textuelle a toujours été étroitement liée au domaine de la didactique et à la pédagogie. Destinée aux apprenants natifs, mais surtout aux apprenants étrangers, l'étude du texte avait pour vocation d'éclairer certaines questions difficiles qui sortaient du cadre de la grammaire traditionnelle. Ainsi, précise l'auteur (*Ibid.*), avant de constituer un véritable objet de recherche, la linguistique textuelle est apparue tout d'abord en tant que méthode didactique. Cette double destination de linguistique perdue jusqu'à nos jours.

Pour cet auteur, les études sur le texte à vocation pédagogique reflètent différentes approches. Trois angles de vision profilent en particulier : le texte en tant qu'objet de la stylistique ; le texte en tant qu'objet de l'énonciation et le texte en tant qu'objet de la grammaire. Parmi les trois domaines, le domaine le plus ancien qui a trait au texte est celui de la stylistique. (*Ibid.*). Ce n'est qu'au début des années 1980 que des linguistes commencent à se tourner vers le texte pour expliquer les faits purement grammaticaux. (*Ibid.*, p. 8)

En effet, écrit Marie-Odile HIDDEN³⁹⁵, depuis les années 1979, la linguistique textuelle s'emploie justement à décrire le fonctionnement du texte. [...] le texte méritait donc de devenir un nouvel objet d'analyse pour la linguistique : ainsi, il s'est développé ce qu'on a appelé dans le premier temps « la grammaire de texte », puis « la linguistique textuelle ». (*Ibid.*).

Actuellement, l'analyse théorique du texte, élaboré par Jean-Michel ADAM³⁹⁶ constitue la référence en matière de *linguistique textuelle*.

Dans la perspective de cet auteur, la *linguistique textuelle* s'intéresse, entre autres, à la cohésion et cohérence du texte ; au plan du texte et aux modes d'organisation du texte. Comme l'écrit Marie-Odile HIDDEN (*Op. cit.*),

« En mettant en évidence les règles de fonctionnement du texte, la linguistique textuelle permet de comprendre pourquoi certains textes qui respectent pourtant la syntaxe, la morphologie et l'orthographe sont loin d'être satisfaisants et s'avèrent même difficiles à comprendre. Manque de progression thématique (apport de nouvelles informations) et cohésion (principe selon lequel les nouvelles informations doivent être reliées au contexte) ».

Parfois confondue avec l'analyse du discours (AD), la linguistique textuelle privilégie la structuration globale du texte, alors que l'analyse du discours le met en rapport avec les conditions de production, autrement dit, la situation d'énonciation et les interactions sociales. Il

³⁹⁴. Irina Kor CHAHINE (2009) *Linguistique du texte : les rapports "grammaire texte" en russe*. Linguistique. Université de Provence-Aix-Marseille, p. 7.

³⁹⁵. Marie-Odile HIDDEN (2013) *Pratiques d'écriture : apprendre à rédiger en langue étrangère*. Hachette Français Langue Étrangère, Paris, p. 52.

³⁹⁶. Jean-Michel ADAM (1999) *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan.

est donc difficile de séparer la linguistique textuelle de l'analyse du discours. Les deux domaines traitent du même objet mais d'une manière complémentaire, écrit Yijie ZHANG (*Ibid.*, p. 9).

Pour Marie-Paule Péry-WOODLEY³⁹⁷, l'objet de la linguistique textuelle est, précisément, de mettre en relation les aspects micro et macro des textes, les niveaux phrastique et discursif de l'organisation textuelle. Elle s'est donnée de réels outils pour aborder la question de la qualité des textes – c'est-à-dire de ce qui constitue un texte, et de ce qui en fait un « bon » texte. Il s'agit des notions de *cohérence* et de *cohésion*.

A son tour, Jean-Michel ADAM³⁹⁸ soutient que la tâche de linguistique textuelle est de définir les grandes catégories de marques qui permettent d'établir les connexions qui ouvrent ou ferment des segments textuels plus ou moins longs.

Pour Lita LINDQUIST (*Op. cit.*, p. 1), la linguistique textuelle s'oppose à la linguistique traditionnelle en ce qu'elle conçoit le texte et non plus la phrase comme l'unité linguistique primaire. Deux raisons viennent appuyer cette conception : d'une part l'homme s'exprime en texte et non pas en phrases isolées, d'autre part il y a des phénomènes linguistiques qui ne reçoivent pas d'explication satisfaisante dans le cadre de la linguistique traditionnelle. Dans la linguistique textuelle, l'on voit le texte dans deux optiques différentes, une optique externe où le texte est conçu comme l'unité globale d'un acte d'énonciation, et une optique interne où le texte est considéré comme l'enchaînement de structures syntaxiques particulières (*Ibid.*).

L'optique externe fait référence à la cohérence alors que l'optique interne fait référence à la cohésion. En effet, l'acceptabilité et lisibilité d'un texte sont assurées par une suite cohérente des unités textuelles (phrases, propositions et séquences) qui le composent (la cohésion textuelle). En d'autres termes, c'est la cohésion qui permet qu'un texte soit cohérent et intelligible. Dans les pages suivants, nous allons aborder la cohésion textuelle. Notre but principal est de passer en revue la notion de cohésion textuelle, la dichotomie cohésion vs cohérence, d'identifier les mécanismes de cohésion, les relations de cohésion ainsi que les marques de cohésion, tout dans une perspective du texte.

5.4.2.2. La cohésion textuelle (ou cohésion du texte)

Dans la partie précédente, nous avons postulé qu'un texte est constitué par un ensemble d'éléments qui obéissent à une structure qui répond à un objectif précis. En effet, la bonne organisation et structuration d'un texte est une condition incontournable pour une réception

³⁹⁷. Marie-Paule Péry-WOODLEY (1993) *Les écrits dans l'apprentissage*. Hachette F.L.E, Paris, p. 23.

³⁹⁸. Jean-Michel ADAM (2011) *La linguistique textuelle : introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Nathan, p. 58.

réussie par les lecteurs. D'ailleurs, des études menées par la linguistique textuelle autour du texte ont permis de faire ressortir deux aspects essentiels qui assurent la bonne structure du texte : *la cohésion* et *la cohérence*. Effectivement, la phrase n'est pas une simple suite linéaire de mots. De même, un texte n'est pas une simple suite de phrases. L'organisation du texte comme celle de la phrase, doit obéir à certaines règles (Yijie ZHANG, *op. cit.*, p. 10). L'une des règles principales qui contribuent à une bonne structuration textuelle est le lien cohésif entre les unités textuelles de base (proposition, phrase et séquence). En effet, c'est la bonne connexion entre les unités textuelles qui assure la cohérence d'un texte.

Au sujet de la *cohésion*, Pierre-André PATOUT et Marie-Ève DAMAR³⁹⁹ rappellent que plusieurs auteurs s'accordent pour attribuer l'origine de cette notion aux réflexions de Michael A. HALLIDAY et Ruqaiya HASAN dans leur ouvrage intitulé "*Cohesion in English*" (1976), un ouvrage qui reste la référence la plus connue dans le domaine de la cohésion. En effet, le terme cohésion a été introduit dans les études textuelles par Michael A. HALLIDAY et Ruqaiya HASAN dans les années 70. Ces auteurs proposent une définition fondatrice des réflexions sur le domaine de la *cohésion*.

Dans leur ouvrage, qui se base sur un corpus anglais, les deux auteurs indiquent : « *the concept of cohesion is a semantic one, it refers to relations of meaning that exist within the text, and that define it as a text* ».

Selon la traduction de G.-É. Sarfati (2019 :188)⁴⁰⁰ :

« [...] *la cohésion intervient quand l'interprétation d'un élément du texte dépend de celle d'un autre. L'un présuppose l'autre, en ce sens qu'il ne peut être effectivement compris que par recours à l'autre. Quand cela a lieu, une relation cohésive est établie, et les deux éléments, le présupposant et le présupposé, sont potentiellement intégrés dans un texte* ».

Yijie ZHANG (*op. cit.*, p. 14), affirme que M.A.K. Halliday et R. Hasan (1976) introduisent le terme "*cohesion*" pour désigner de phénomènes langagiers qui assurent les liens transphrastiques en permettant aux phrases d'être liées pour former un texte cohérent. Pour les deux auteurs, la cohésion est une étape obligatoire pour avoir un texte cohérent.

Halliday et Hasan (1976)⁴⁰¹ envisagent l'existence de deux types de cohésion : *la cohésion grammaticale* et *la cohésion lexicale*.

³⁹⁹. Pierre-André PATOUT et Marie-Ève DAMAR (2021) *La cohérence dans les productions écrites des étudiants universitaires*. LIDIL [en ligne], 64 | 2021 | Revue de Linguistique et de didactique des Langues, p. 3.

⁴⁰⁰. *Apud* Yijie ZHANG (*Op. cit.*, p. 14)

⁴⁰¹. *Apud* Laurie DEKHSSI (2019) *La cohésion dans les textes narratifs : analyse d'un corpus d'apprenants*. In : « *Studia Romanica Posnaniensia* 46/2 », p. 9.

Selon Laurie DEKHSSI⁴⁰², la première (*cohésion grammaticale*) se réfère à des phénomènes syntaxiques telles que la *référence*, l'*ellipse*, la *substitution* et les *conjonctions* alors que la deuxième (*cohésion lexicale*) renvoie à des stratégies de répétition de mots ayant un sens proche.

Pierre-André PATOUT et Marie-Ève DAMAR (*Op. cit.*, p. 3), soutiennent que la cohésion est un concept [...] fonctionnel. Elle assure la continuité et la progression de l'information ainsi que l'acceptabilité des segments de texte et du texte lui-même dans leur contexte et co-texte [...]. Elle se manifeste à la surface du texte par des mécanismes linguistiques (lexicaux, grammaticaux et sémantiques) observables qui unifient le texte par la mise en relation d'éléments présupposés et présupposants, et qui servent de traitement lors de la lecture et de l'interprétation.

Ces auteurs attirent l'attention sur le fait que la mauvaise utilisation des marques de cohésion, leur présence, leur absence peut créer des ruptures dans l'interprétation et l'intelligibilité du texte, ce sont quelques indices privilégiés d'analyse de la cohérence textuelle (*Ibid.*).

Selon DABÈNE (1987, *Ibid.*, p. 55), pour qu'une suite de phrases acquiert le statut de texte et soit perçue comme tel, il faut un ciment interphrastique dont la composante essentielle semble bien être la récurrence de certains de ses éléments.

Dans le CECRL, la *cohésion* suivie de la *cohérence*, apparaît sous la compétence pragmatique, qui, elle, recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue. Ainsi, les auteurs du CECRL proposent (2001 :98)⁴⁰³ les échelles suivantes pour décrire la cohésion et la cohérence :

C1 – peut produire un texte clair, fluide et bien structuré, démontrant un usage contrôlé de moyens linguistiques de structuration de l'articulation.

B2 – peut utiliser avec efficacité une grande variété de mots de liaison pour marquer clairement les relations entre les idées. Peut utiliser un nombre limité d'articulateurs pour relier ses énoncés bien qu'il puisse y avoir quelques « sauts » dans une longue intervention.

Chez Jeandillou J. F. (2011 :8)⁴⁰⁴, la cohésion est un concept important dans les sciences du langage qui désigne « les enchaînements syntaxiques, les reprises anaphoriques, mais aussi les récurrences thématiques ou référentielles et l'organisation temporelle des faits évoqués, donnant au texte une forte dimension cohésive ».

Pour Céline BEAUDET⁴⁰⁵, la notion de cohésion textuelle est complémentaire au concept de lisibilité, car elle se rapporte au lexique morphosyntaxique. La cohésion manifeste, en quelque

⁴⁰². Laurie DEKHSSI (2019) *La cohésion dans les textes narratifs : analyse d'un corpus d'apprenants*. In : « Studia Romanica Posnaniensia 46/2 », p. 10.

⁴⁰³. *Apud* Laurie DEKHSSI (*Ibid.*).

⁴⁰⁴. *Apud* Selon Fatima Zohra HADJATTOU (s/d) *Cohésion et cohérence textuelle*. Université de Biskra – Algérie, p. 285.

⁴⁰⁵. Céline BEAUDET (2001) *Clarté, lisibilité, intelligibilité des textes : un état de la question et une proposition pédagogique*. In : « Recherches en rédaction professionnelle, vol 1, n° 1 hiver 2001 », p. 6.

sorte, la lisibilité de l'emboîtement des parties constitutives d'un texte, de la logique qui les lie. La cohésion est donc tributaire des marqueurs de cohésion.

Somme toute, la cohésion textuelle est un ensemble d'opérations qui assurent l'organisation et la progression des informations dans un texte pour garantir sa cohérence, par le recours à des ressources linguistiques diverses. La cohésion est donc un élément qui permet à un scripteur de produire un texte cohérent. C'est pour cette raison que la notion de cohésion est toujours abordée en lien avec celle de cohérence d'où la pertinence d'établir une brève dichotomie entre les deux concepts.

5.4.2.3. La cohésion vs la cohérence

Nous venons d'affirmer que les liens cohésifs à l'intérieur d'un texte assurent sa cohérence respective. C'est ainsi que toute approche sur la cohésion induit à parler également de la cohérence. D'ailleurs, Yijie ZHANG (*Op. cit.*, p. 14), souligne que le terme « cohésion », tiré du latin médiéval « *cohaesio* » (litt. Proximité, contact) » est souvent confondu avec le concept de « cohérence ». Autrement dit, la cohésion et la cohérence sont deux notions voisines, au point qu'il est difficile de les envisager séparément.

À propos de la cohérence, Yijie ZHANG (*Ibid.*) affirme qu'en étymologie, le mot « cohérence » vient du latin « *cohaerere* » dont le sens est « être attaché ensemble ».

Chez PATOUT (2019)⁴⁰⁶ la cohérence est une notion sémantico-pragmatique de coopération interprétative en contexte. Elle permet de soutenir l'unité (perçue) du texte. Cet auteur précise également que la cohérence résulte de l'interaction entre les caractéristiques textuelles et extratextuelles qui permettent d'interpréter le texte et de juger sa bonne formation. Cohérence fait référence à une représentation cognitive chez le scripteur et le lecteur qui se fonde sur l'organisation des contenus qui sont liés entre eux par différents types de relations aux niveaux macro et micro-structurels. La cohérence est niveau scalaire qui dépend de la l'interprétant et des habiletés rédactionnelles du scripteur. Elle est évaluable de façon indirecte. (PATOUT, 2019)⁴⁰⁷.

Pour J. Moeschler et A. Reboul (1994 :463)⁴⁰⁸, la cohérence est « une propriété du texte qui assure son interprétation. Il n'est pas nécessaire, pour qu'un texte soit cohérent, que ses propriétés formelles indiquent explicitement les relations entre énoncés ». Autrement dit, la cohérence du texte s'appuie autant sur des informations implicites que sur des marques explicites. Elle s'appuie

⁴⁰⁶. *Apud* Pierre-André PATOUT et Marie-Ève DAMAR, *op. cit.*

⁴⁰⁷. *Apud* Pierre-André PATOUT et Marie-Ève DAMAR, *op. cit.*

⁴⁰⁸. *Apud* Yijie ZHANG (*Ibid.*)

sur d'outils : connaissances d'arrière-plan, inférences contextuelles, inférences textuelles, inférences pragmatiques, etc.

A la différence de la cohérence qui vise à caractériser les relations externes de l'énoncé avec la situation, la cohésion est destinée à assurer les relations internes au sein du texte. La cohésion textuelle comporte deux aspects : l'aspect composition qui unifie les unités constitutives du texte et l'aspect segmentation qui les délimite (Yijie ZHANG, *Ibid.*).

Pour certains linguistes comme M. Charolles (1989) et J. Moechler et A. Reboul (1994, 1998)⁴⁰⁹, la cohérence relève du fonctionnement sémantique et pragmatique du discours, tandis que la cohésion constitue en quelque sorte le versant formel du texte. R. A. De Beaugrande (1979 :490) (*Apud* Yijie ZHANG, *Ibid.*) considère la cohérence comme « organisation textuelle basée sur la forme ». Pour lui, ces deux notions inséparables reflètent deux aspects du texte : la cohérence pour l'aspect de l'acceptabilité, la cohésion pour l'aspect de la grammaticalité. Chez D. Slakta (1975 :30)⁴¹⁰, la cohésion se limite linguistiquement au plan de l'ordre abstrait du texte. La cohérence étant de l'ordre concret des pratiques discursives, elle n'apparaît pas comme une propriété strictement linguistique des textes, mais relève plutôt de l'analyse de discours.

A son tour, Fatima Zohra HADJATTOU⁴¹¹ soutient que la notion de cohésion renvoie à la continuité sémantique et linguistique entre les énoncés. En revanche, la cohérence se caractérise par une approche qui souligne l'importance du rôle du récepteur dans l'interprétation du texte, selon ses connaissances. Ces deux notions contribuent à la configuration textuelle par des outils linguistiques tels que le système de renvois, les liens logiques, entre autres.

En bref, écrit Yijie ZHANG (*Ibid.*), il est difficile de maintenir une stricte répartition entre des règles de cohésion à portée interne. Nous pouvons considérer la cohérence et la cohésion comme deux propriétés du texte, la première assurant son interprétabilité, la seconde son organisation. Pour Jean-Pol ROCQUET⁴¹², la cohérence se manifeste au niveau global du texte (interprétabilité, unité thématique, champ lexical...) alors que la cohésion se manifeste au niveau local, phrase à phrase : *connecteurs temporels* (quand, alors), *connecteurs spatiaux*, *connecteurs argumentatifs* (mais...), etc. La cohésion relève d'une connaissance linguistique et exige une connaissance

⁴⁰⁹. *Apud* Yijie ZHANG (*Ibid.*).

⁴¹⁰. *Apud* Yijie ZHANG (*Ibid.*, p. 15).

⁴¹¹. Fatima Zohra HADJATTOU (s/d) *Cohésion et cohérence textuelle*. Université de Biskra – Algérie, p. 227.

⁴¹². Jean-Pol ROCQUET (2010) *Cohérence et cohésion du texte*. In « Cathia Batiot. Compréhension, cohérence textuelle » Réseau Réussite, Woippy, p. 2.

pédagogique, étant la technique et le mécanisme de bien gérer la structure d'un texte, affirme Mohammed ALKHATIB⁴¹³

Grosso modo, il est presque impossible de parler de la cohésion textuelle sans faire appel à la cohérence une fois que la somme des unités textuelles cohésives qui composent un texte donne lieu à une cohérence du texte final. Autrement dit, la cohésion et la cohérence permettent d'arriver à un texte clair et compréhensible.

5.4.2.3.1. Les mécanismes de cohésion textuelle

D'après Fatima Zohra HADJATTOU (*Op. cit.*, p. 286), étudier la cohésion d'un texte nécessite des mécanismes linguistiques qui régissent les relations entre les syntagmes dans la phrase ou entre phrases dans le texte.

En effet, pour qu'un texte soit cohésif il y a quelques procédés auxquels les scripteurs doivent recourir pendant leur pratique scripturale. Les mécanismes de cohésion les plus reconnus sont les *anaphores*, les *connecteurs* et la *progression thématique*.

1. Les anaphores

Selon la définition du dictionnaire l'*anaphore* est « n.f, du grec *anaphora*. Répétition d'un mot en tête de plusieurs membres de phrase, pour obtenir un effet de renforcement ou de symétrie » (Robert P., 1979 :66)⁴¹⁴. La cataphore vient de la rhétorique, où il désigne un procédé de stylistique. Conformément à son étymologie « ana – signifie « en arrière » « en remontant ».

Pour Imane EI KARFA (*Op. cit.*, p. 232), l'anaphore est définie comme la reprise d'un élément précédent. Elle sert à répéter à distance un syntagme ou une phrase entière.

Mohammed ALKHATIB (*Op. cit.*, p. 55) considère que s'assurer de la cohérence d'un texte, c'est entre autres vérifier si certains éléments de sens sont communs d'une phrase à l'autre. Ainsi, la reprise de l'information entre les phrases certifie qu'il y a un lien entre ces derniers.

D'après EI KARFA (*Op. cit.*, p. 232), les anaphores contribuent à une bonne textualité en :

- Evitant les répétitions ;
- Développant et insistant sur un fait ;
- Unissant au moins deux énoncés ;
- Contribuant à la « cohésion thématique ». (*Ibid.*)

⁴¹³. Mohammed ALKHATIB (2012) *La cohérence et la cohésion textuelles : problème linguistique ou pédagogique ?* In : « Didáctica. Língua y Literatura, vol 24 », p. 45.

⁴¹⁴. *Apud* Fatima Zohra HADJATTOU, *Ibid.*

En effet, la cohésion du texte se base sur la répétition. Plusieurs éléments linguistiques participent à l'articulation et la relation entre ces éléments textuels.

Selon Fatima Zohra HADJATTOU (*Op. cit.*, p. 227), les anaphores peuvent être :

Pronominales : Poiseau vole. **Il** vole.

Nominales : Youssef Chahin est un Égyptien. **Le réalisateur** a subi une crise cardiaque.

Adverbiales : ainsi – pareillement (peuvent reprendre un fragment de texte).

Verbales : Le soleil se lève ; je vous conseille **d'en faire** autant.

Adjectivales : Cet élève est courageux et obstiné, un **tel** élève sera forcément reçu à l'examen (*Ibid.*, p. 287).

2. Les connecteurs

D'après DUBOIS J. (2007 : 150)⁴¹⁵, le connecteur est « un opérateur susceptible de faire de deux phrases de base une seule. Les connecteurs participent à la progression thématique du texte et organisent la succession des phrases. Ils sont des termes de liaison et de structuration du texte et du discours.

Les connecteurs indiquent l'organisation d'un texte. Ils annoncent un nouveau passage, résument, marquent une transition, concluent. Ils sont souvent placés au début où à la fin d'un paragraphe. Ils peuvent indiquer que, dans une même séquence textuelle, on change de lieu, de temps, d'aspect traité, d'argument, etc. Ils soulignent explicitement qu'on change de sujet (en ce qui concerne...quant à...) et ils indiquent qu'on veut clore le passage (enfin, en conclusion...). (Mohammed ALKHATIB (*Op. cit.*, p. 54).

Ces termes sont : « les conjonctions de coordination (mais, ou, et, donc, or, ni, car) aussi des adverbes (alors, puis, ensuite, pourtant, cependant), des groupes prépositionnels (d'une part, d'autre part, en tout cas, en fin de compte...), des présentatifs (c'est, voilà) » (RIEGEL, M. 1994 : 1044)⁴¹⁶. Les connecteurs assurent la relation de connexion et apparaissent toujours dans les schémas comme celui-ci : « Énoncé. Connecteur, énoncé. » (Brezar, 2002 :90 *apud* Imane EI KARFA, *op. cit.*, p. 232).

Les connecteurs ont des fonctions différentes. La première est celle d'*organisateur textuel* ; la seconde est la *fonction énonciative*, c'est-à-dire ils marquent les stratégies d'organisation du discours comme dans les textes argumentatifs, d'où l'appellation de marqueurs (terme utilisé en linguistique textuelle par J.-M. Adam. Les connecteurs sont d'une importance majeure dans l'adhésion de la structure et l'organisation textuelle (*Ibid.*).

⁴¹⁵. *Apud* Fatima Zohra HADJATTOU, *Ibid.*, p. 287-288.

⁴¹⁶. *Apud* Fatima Zohra HADJATTOU, *Ibid.*

Hormis les connecteurs dans un texte, la structure sera implicite, et suit le raisonnement des idées. Fatima Zohra HADJATTOU (*Ibid.*, p. 288) attire l'attention sur le fait que le terme *connecteur* fait confusion avec l'*embrayeur*, le *marqueur*, l'*organisateur* et l'*articulateur*.

Les connecteurs logiques ou chronologiques sont des mots qui permettent de lier les phrases ou les paragraphes pour donner un sens et une structuration au texte. Les embrayeurs : dans la terminologie de Jespersen, O., l'embrayeur ou *schifter* correspond au déictique (mot qui sert à montrer). Les marqueurs sont des connecteurs qui marquent les stratégies d'organisation (énonciation). Les organisateurs sont des connecteurs qui organisent la représentation de la réalité spatiale/temporelle. Les articulateurs sont synonymes aux connecteurs (*Ibid.*).

En ce qui concerne le classement des connecteurs, Jean-Michel ADAM (*Apud* Fatima Zohra HADJATTOU, *Ibid.*, p. 289) propose trois types. D'abord, les *organisateurs textuels* qui marquent l'organisation de la représentation de la réalité spatiale/temporelle ou bien l'organisation du texte. Les connecteurs spatiaux et temporels sont fréquents dans la narration et la description. Ils ont d'autres valeurs dans d'autres types de textes. D'autres connecteurs structurent la progression du texte et sont appelés connecteurs énumératifs, marqueurs de topicalisation et marqueurs d'exemplification et d'illustration (*Ibid.*)

Ensuite, les *marqueurs de prise en charge énonciative* qui contribuent au mécanisme du discours. Il s'agit de l'émergence d'un point de vue dans un discours. On trouve les marqueurs de point de vue, les connecteurs de reformulation et les marqueurs de clôture.

Enfin, les *connecteurs argumentatifs* qui se trouvent en abondance dans un texte argumentatif car il s'agit là de cadre de raisonnement et d'argumentation. Les connecteurs les plus répandus sont les connecteurs d'opposition, ou concession, les connecteurs d'explication ou justification et les connecteurs de conclusion (*Ibid.*)

Tableau 5: Classement des connecteurs (Adapté par Fátima Zohra HADJATTOU).

Classement des connecteurs	Expressions employées
<i>Les connecteurs temporels</i>	D'abord, ensuite, puis, après, la veille, le lendemain, trois jours plus tard
<i>Les connecteurs spatiaux</i>	À gauche/à droite, devant/derrière, au-dessus/dessous, d'un côté/de l'autre côté, en haut, en bas.
<i>Les connecteurs énumératifs</i>	Aussi, ainsi que, le même, également, en plus, où...
<i>Les connecteurs d'exemplification</i>	Par exemple, notamment, en particulier, ainsi, entre autres, comme
<i>Les connecteurs de reformulation</i>	C'est-à-dire, autrement dit, en d'autres termes.
<i>Les connecteurs logiques</i>	<i>L'opposition</i> : mais, pourtant, cependant, toutefois, malgré... <i>La cause</i> : car, parce que, puisque... <i>La conséquence</i> : donc, de sorte que, de manière que

3. La progression thématique

Une autre piste aussi importante pour voir de près comment s'organise un texte cohésif et cohérent est le processus de progression thématique. En effet, la continuité du thème (ce dont on parle) est importante pour assurer l'enchaînement entre les propositions et entre les éléments du texte dans sa globalité. Mais cette continuité doit être accompagnée d'un apport informationnel nouveau ; « pour qu'un texte soit cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé » (Charolles, 1978 : 20)⁴¹⁷. Cet apport d'éléments nouveaux se fait à partir d'autres, déjà connus, du lecteur. Le texte progresse en maintenant un équilibre entre les deux composantes *connu* (thème)/*nouveau* (rhème). (Imane El KARFA, *Op. cit.*, p. 233).

D'après Mohammed ALKHATIB (*Op. cit.*, p. 50), tout texte doit suivre le principe qui correspond à la règle de progression de l'information. Il est important qu'un texte présente des informations nouvelles pour avoir un intérêt communicatif. L'intérêt de texte sera faible, voire nul s'il consiste à répéter de différentes façons la même information.

La progression de l'information suppose que chaque nouvelle phrase doit apporter une information nouvelle qui soit en rapport logique avec l'information précédente. Cet apport constant de nouvelles informations constitue une progression de l'information et par conséquent un texte cohérent. (*Ibid.*)

La notion de *progression thématique* vient des linguistes de l'école de Prague qui se sont proposés de faire une analyse informationnelle des phrases en cherchant à distinguer ce qui est présenté comme déjà connu et donc informativement faible, de ce qui est présenté au contraire comme nouveau, c'est-à-dire informatif. Le « déjà connu » est le thème et le « nouveau » est le rhème (Marie-Odile HIDDEN, *op. cit.*, p. 53). Ainsi, ce qui fait que les idées d'un texte soient reliées les unes aux autres, ce qui assure la cohésion, ce sont ses thèmes ou plus exactement le fait que ce texte apparaisse comme une séquence de thèmes. En revanche, ce qui assure la progression d'un texte, c'est-à-dire ce qui fait qu'il apporte de nouvelles informations, ce sont les rhèmes. Marie-Odile HIDDEN (*Ibid.*, p. 53) attire l'attention sur le fait que thème et rhème alternent donc dans les phrases et au niveau du texte.

Un texte qui contient des marques de cohésion est un texte qui guide le lecteur dans son interprétation en lui explicitant les relations entre les éléments et les enchaînements dans le texte (Imane El KARFA (*Ibid.*, p. 233-234).

⁴¹⁷. *Apud* Imane El KARFA (*Ibid.*, p. 233).

En effet, dans la progression thématique on distingue le *thème* du *rhème*. La phrase est prise comme objet d'étude le plus souvent dans les perspectives sémantiques et syntaxiques. Au niveau de la communication, l'analyse de la phrase s'effectue autour de l'information qu'elle véhicule. Dans cette perspective, l'information de la phrase peut être divisée en deux parties : le thème, la partie connue qu'assure la continuité de la phrase et le rhème, la partie nouvelle qui introduit la progression (Yijie ZHANG, op. cit., p. 10).

Le thème et le rhème se succèdent d'après l'ordre linéaire de la phrase, ce qui reflète la progression thématique : le thème se place plutôt au début de la phrase et est suivi par le rhème (*Ibid.*).

Selon B. Combettes (1988)⁴¹⁸, la répartition de l'information en thème et rhème s'effectue d'abord au niveau de la phrase. Si l'on s'applique au niveau textuel, le couple thème/rhème sert à établir une progression thématique : le thème se trouve dans ce dont il est question, qui est déjà connu alors que le rhème se trouve dans ce qu'on dit à propos du thème, qui constitue une information nouvelle. Ainsi, le texte est considéré par G.-E. Sarfati (1997 :30)⁴¹⁹ comme « un développement progressif et cohérent de l'information communiquée à partir d'un thème donné ».

La répartition de l'information en thème/rhème varie d'une phrase à l'autre. En fonction du rapport entre le thème et son contexte antérieur qui assure la cohésion, B. Combettes (1988 :90)⁴²⁰ distingue trois types de progression thématique : la *progression linéaire*, la *progression à thème constant* et la *progression à thèmes dérivés*.

La progression linéaire : selon le schéma [TH1-RH1. TH1-RH2], le thème d'une phrase (TH2) est tiré totalement ou partiellement du rhème de la phrase précédente (RH1). Ce type de progression est privilégié dans les textes argumentatifs.

La progression à thème constant : suivant le schéma [TH1-TH1. TH1-TH2. TH1-RH3, etc.], chacune des phrases dans le texte partage le même thème [TH1] associé aux rhèmes différents (RH1, RH2, RH3, etc.). Cette forme de progression s'emploie généralement dans les textes narratifs et descriptifs (*Ibid.*).

La progression à thèmes dérivés : la progression à thèmes dérivés s'organise à partir d'un hyperthème qui peut être divisé en plusieurs thèmes. Chaque thème représente un élément particulier du hyperthème. Cette forme de progression est privilégiée dans les textes descriptifs (*Ibid.*, p. 11-12).

⁴¹⁸. *Apud* Yijie ZHANG, op. cit., p. 10-11.

⁴¹⁹. *Apud* Yijie ZHANG, op. cit., p. 10-11.

⁴²⁰. *Apud* Yijie ZHANG, *Ibid.*, p. 11.

En résumé, un texte peut suivre non seulement une seule forme de progression thématique, mais aussi la combinaison de plusieurs types de progression thématique (*Ibid.*, p. 12). Aussi, un bon texte assure un équilibre entre le principe de continuité (répétition d'éléments) et celui de progression de l'information. (Mohammed ALKHATIB, *op. cit.*, p. 50).

Selon J.-M. Adam (2002 : 99)⁴²¹, la notion de progression thématique est étroitement liée à la cohésion textuelle. : « tout texte présente un équilibre entre informations présupposées et des informations reprises de phrase en phrase, sur lesquelles les nouveaux énoncés prennent appui (principe de cohésion – répétition assuré par les thèmes), d'une part, et l'apport d'informations nouvelles (principe de progression assuré par les rhèmes) d'autre part ».

5.4.2.3.2. Les relations de cohésion textuelle

Selon M. A. K. Halliday et R. Hasan (1976)⁴²², les relations de cohésion entre les phrases ou plus largement, entre les unités compositionnelles du texte sont différentes de celles qui existent entre les parties d'une phrase ou d'une proposition. Les deux auteurs classent les relations de cohésion textuelle en cinq grandes catégories : « **reference** » (anaphores et cataphores), « **substitution** » (substituer une phrase ou une suite de mots par un mot général), « **ellipsis** » (faire omission d'une expression ou d'un mot sans nuire l'interprétation du lecteur), « **conjonction** » (connecteurs et coordinateurs), et « **lexical cohesion** » (répéter les mêmes lexèmes).

Les relations de **substitution et d'ellipse** assurent la cohésion du texte principalement sur le plan formel. Les relations **de référence** ont recours plutôt aux opérations sémantiques autres que des opérations formelles. A la différence des relations de référence, de substitution et d'ellipse, celles **de conjonction** ne sont pas simplement anaphoriques ; elles sont relativement moins explicites à identifier. Les procédés conjonctifs ne sont pas reliés à ce qui précède ou à ce qui suit dans le texte. En revanche ils rendent le texte cohérent par leur signification spécifique qui présuppose la présence d'autres parties du texte. M. A. K. Halliday et R. Hasan (1976) distinguent quatre types d'opérations de conjonction : **additive, adversative, causale et temporelle** (*Ibid.*, p. 16).

⁴²¹. *Apud* Yijie ZHANG, *Ibid.*, p. 12.

⁴²² *Apud* Yijie ZHANG, *Ibid.*, p. 15.

5.4.2.3.3. Les marques de cohésion textuelle

D'après Yijie ZHANG (*Ibid.*, p. 16) les marques de cohésion sont les opérations linguistiques qui permettent d'indiquer les relations entre les phrases du texte.

Selon Imane EI KARFA (*Op. cit.*, p. 232), l'abondance des marques de cohésion permet d'orienter le récepteur dans son interprétation de l'information. En effet, comme nous l'avons précisé dans la partie dédiée aux mécanismes de cohésion, plusieurs éléments assurent la cohésion du texte. C. Roze (2013)⁴²³ classe ces éléments en quatre types selon leurs fonctions discursives que ne sont pas nécessairement exclusives les unes des autres.

1. *La cohésion thématique* – comme l'indique C. Roze (2013), la première fonction des marques de cohésion est d'assurer la cohésion thématique du texte qui est réalisée par la combinaison de deux contraintes complémentaires : **la continuité thématique** et **la progression thématique**.

Comme nous l'avons vu précédemment, au niveau du texte, la progression thématique se fait par des éléments apportant une information nouvelle. La répartition de l'information en thème/rhème sert à assurer la succession et l'enchaînement des phrases de différents thèmes.

Dans le développement du texte, la continuité thématique est assurée par la répétition : les éléments se répètent d'une phrase à l'autre. La reprise des informations renvoie aux expressions anaphoriques. L'apport des informations nouvelles doit s'accorder avec la reprise des informations. Si la répétition est insuffisante, la continuité n'est pas garantie ; si la progression est limitée, le texte ne continue pas à se développer (Yijie ZHANG, *Ibid.*, p. 16).

2. *Discontinuité thématique* : la progression thématique peut connaître également des ruptures dans le développement du texte (C. Roze, 2013 :80)⁴²⁴. Les marques de discontinuité thématique ont donc pour fonction d'introduire un nouveau thème ou de changer de thème au niveau du texte.

Si le thème n'est pas connu au préalable, il est indiqué probablement par un groupe nominal à déterminant indéfini « existentiel ».

L'émergence d'un point de vue et le changement de point de vue peuvent être réalisés par des expressions référentielles, des adverbiaux de localisation temporelle ou spatiale et les marqueurs de prise en charge énonciative. Ces marques de discontinuité thématique se situent généralement dans des unités détachées en tête de phrase. De plus, ils peuvent également favoriser l'identification automatique de la segmentation du texte (*Ibid.*).

3. *Structuration locale* : Pour C. Roze (2013 :81) (*Apud* Yijie ZHANG, *Ibid.*, p. 17), certaines marques de cohésion possèdent une fonction de structurer le texte en signalant des liens

⁴²³. *Apud* Yijie ZHANG, *Ibid.*

⁴²⁴. *Apud* Yijie ZHANG, *Ibid.*, 16-17.

hiérarchiques entre des unités discursives. Ces éléments sont appelés « structurateurs » dans la classification de M. Bras (2008). Certains organisateurs textuels tels que « premièrement » et « deuxièmement » ou « d'une part » et « d'autre part », même « d'abord » et « ensuite », qui interviennent dans des structures énumératives, relèvent aussi de cette classe.

4. *Connexion* : la quatrième fonction de marques de cohésion est de signaler une relation de discours ou un lien essentiellement sémantique entre deux unités discursives (C. Roze, 2013 :82). Selon le critère de clivage, M. Bras (2008)⁴²⁵ classe ces éléments en deux grandes catégories distinctives : les localisateurs (temporels ou spatiaux) et les connecteurs de discours. A la différence de ces derniers, les localisateurs tels que « deux heures plus tard » et « quelques mètres plus loin », qui participent au contenu propositionnel, peuvent entrer dans une clivée.

Les mécanismes de cohésion ainsi que les marques de cohésion, créent de blocages, non seulement pour les scripteurs allophones mais aussi pour les scripteurs natifs. D'après Jean-Louis CHISS (*Op. cit.*, p. 56), la syntaxe interphrastique pose des problèmes spécifiques, particulièrement aiguisés en fonction des types de discours écrits produits : emploi des temps et des opérations de liaison chronologiques dans la « narration », des jointeurs logiques dans le « discours théorique », des indices de l'énonciation (« marques de personne », adverbes), dans les « discours en situation, sans oublier la pronominalisation comme facteur général de la cohésion textuelle. Jean-Louis CHISS (*Ibid.*) précise que ces fautes de cohérence et/ou de progression trouvent aussi leur source dans la dimension lexicale : « impropreté » de tel mot qui rompt le fil conducteur ou « pauvreté » du vocabulaire qui empêche le fonctionnement satisfaisant des substitutions. Reste également la « composante pragmatique » qui regroupe les phénomènes de congruence ou inadéquation entre texte et contexte (au sens large du terme) ou texte et consigne.

5.5. En guise de conclusion

Ce chapitre avait le but d'aborder la pratique de l'écrit dans le contexte universitaire, discerner la notion de compétence scripturale ainsi que la notion de cohésion textuelle. En ce qui concerne la pratique de l'écrit à l'université, la réflexion que nous venons de faire a permis de ressortir les aspects suivants : que toutes les manifestations scripturales vécues dans le contexte de l'université prennent l'étiquette de littéracie universitaire, qui est un domaine de la didactique du FLE qui s'occupe de décrire les pratiques et les genres de l'écrit en contexte universitaire. De même, les littéracies universitaires s'intéressent aux discours universitaires, à la difficulté des étudiants en matière rédactionnelle ainsi qu'aux stratégies de remédiation. Autrement dit, les littéracies

⁴²⁵. *Apud* Yijie ZHANG, *Ibid.*, p. 17.

universitaires s'intéressent aux discours en usage dans la formation académique. C'est un champ originaire des pays anglophones et postérieurement importé pour les pays francophones. Dans les deux contextes, les littéracies sont nées en réponse aux difficultés des étudiants universitaires en matière scripturale. Dans le contexte francophone voire français, ce champ partage un même objectif avec le FOU. Autrement dit, les deux domaines cherchent à répondre aux inquiétudes des universitaires de différentes filières face aux difficultés des étudiants dans la pratique de l'écrit. Un autre aspect qui a mérité une attention spéciale dans ce chapitre, est le rapport à l'écrit dans les contextes d'enseignement-apprentissage. En effet, dans le parcours scolaire voire universitaire, les principaux intervenants (étudiants et enseignants), construisent des représentations collectives ou individuelles par rapport à l'écrit. Les représentations peuvent être positives ou négatives. Le type de représentation peut correspondre au niveau d'engagement des acteurs dans les pratiques de l'écrit. La pratique de l'écrit fait appel à une compétence langagière spécifique, la compétence scripturale, une compétence manifestée par un scripteur dans une activité rédactionnelle tout en respectant les composantes linguistiques, sémiotiques, sociologiques et pragmatiques. La qualité du produit final d'une activité rédactionnelle (texte) est caractérisée par le respect de quelques règles spécifiques. En effet, un texte bien élaboré doit présenter une structure où les unités compositionnelles sont liées de manière à construire un tout cohérent. Les liens internes entre les parties qui composent un texte (liens cohésifs) caractérisent la cohésion textuelle. La somme des liens cohésifs donne donc un texte cohérent. La cohésion textuelle est possible grâce aux mécanismes de cohésion, aux liens de cohésion et aux marques de cohésion.

Tout compte fait, ce chapitre a permis d'avoir une vision précise sur les pratiques scripturales en contexte universitaire ainsi que des outils linguistiques qui aident les scripteurs à bien structurer leurs productions textuelles. En plus, ce chapitre marque la transition de la partie théorique de notre thèse pour passer à la présentation, analyse et interprétation des données.

TROISIÈME PARTIE

CADRE METHODOLOGIQUE ET PRATIQUE

Chapitre VI

6. Cadre méthodologique et pratique

Dans la partie précédente, nous avons posé un cadre théorique qui permet de cibler notre objet d'étude dans cette thèse. En d'autres termes, dans les trois chapitres qui composent la deuxième partie, nous avons essayé de construire une base théorique solide qui permet d'explicitier la problématique de la pratique scripturale dans le contexte éducationnel. D'ailleurs, l'approche théorique que nous venons de clôturer a permis d'élucider les aspects essentiels qui caractérisent la pratique de l'écrit dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues du niveau scolaire à l'enseignement supérieur. La base théorique construite permet d'entrer aisément dans la partie méthodologique du travail. C'est ainsi que pour cette 3^{ème} partie nous entreprenons une démarche méthodologique et pratique. Autrement dit, dans la partie qui s'ouvre, nous allons procéder à la présentation du parcours suivi pour l'élaboration de cette thèse. À ce propos, il sera question, dans une première phase, de présenter le parcours méthodologique, les instruments utilisés pour le recueil des données. La présentation des données sera suivie par l'interprétation et analyse respectives.

6.1. Le parcours de la recherche du terrain

Pour conduire notre recherche du terrain, nous avons suivi quelques étapes très importantes lesquelles nous passons à présenter. Après notre première inscription en première année (Novembre 2019), nous avons procédé à la recherche bibliographique, c'est-à-dire la lecture d'ouvrages et d'articles du domaine des sciences du langage, abordant la problématique de la production écrite en didactique des langues. Les lectures ont été complétées par les participations aux séminaires doctoraux, journées d'études et colloques. C'est également dans cette étape que nous avons construit notre première partie de la thèse qui concerne la description de notre terrain de recherche et la problématisation de notre objet d'étude.

Les activités développées dans cette étape ont été très déterminantes pour la poursuite de notre recherche. Elles ont permis de poser les jalons de notre recherche doctorale du point de vue scientifique et méthodologique. C'est après cette étape que nous avons pu élaborer notre instrument de recueil des données.

Nous n'allons pas reprendre la présentation du terrain de recherche dans cette partie car cela a été effectué dans la première partie (**Chapitre 2**), mais il s'avère important de rappeler que le choix du terrain de recherche a été motivé par deux raisons : d'un côté, parce que c'est dans le terrain où nous avons constaté le sujet en étude dans cette thèse et nous voulions comprendre, de

manière précise, le sujet en question. D'autre part, le choix du terrain a été influencé par la facilité d'accès aux informations nécessaires à la recherche (plan curriculaire, mémoires de recherche, entre autres documents institutionnels) et facilité de contact avec le public ciblé par la recherche.

6.2. L'instrument de recueil des données

Comme nous l'avons avancé dans le chapitre II, pour pouvoir vérifier la validité de nos hypothèses de départ, il a fallu suivre une démarche qui a permis de recueillir d'informations auprès d'un public-cible. À cet égard, nous avons recouru à l'enquête par questionnaire et à l'analyse des productions écrites d'étudiants.

Les deux procédures ont permis d'avoir une information qualitative et quantitative qui offre des pistes très importantes pour ce qui concerne la problématique de la production écrite dans notre contexte de recherche.

En effet, dans une première phase, nous avons administré deux questionnaires pour récolter des informations auprès de deux publics-cibles. Tout d'abord un questionnaire à la destination des enseignants de FLE au secondaire a été administré. Également, un autre questionnaire a été adressé à des étudiants universitaires inscrits dans la filière de formation des professeurs de FLE à l'université Licungo (Quelimane et Beira).

En deuxième phase, nous avons procédé à l'observation et l'analyse de quelques productions écrites d'étudiants de la filière FLE. L'analyse des productions écrites des étudiants visait à évaluer leurs compétences scripturales, surtout les aspects ayant rapport avec la mise en texte, notamment la cohésion textuelle. Pour ce chapitre, nous allons présenter les résultats des enquêtes. L'analyse des copies sera effectuée dans le chapitre VI.

Il faut préciser que le choix des deux démarches méthodologiques a été motivé par la spécificité de notre sujet de recherche.

En ce qui concerne la détermination de la population de l'enquête, il importe de souligner que notre fonction de directeur et aussi d'enseignant du cursus de français à l'université Licungo a rendu facile notre accès au public-cible et par conséquent à la sélection de notre échantillon. Pour le pôle universitaire de Beira nous avons compté sur la collaboration des collègues enseignants qui interviennent dans le cursus de français. C'est avec leur aide que nous avons pu administré le questionnaire dans leurs classes.

6.2.1. Le questionnaire

Nous venons de préciser que pour la récolte des informations nécessaires à la poursuite de notre réflexion nous avons, dans un premier temps, administré deux questionnaires.

Pour administrer les deux questionnaires, nous avons suivi deux étapes principales. Tout d'abord, nous avons distribué les questionnaires aux enseignants de FLE au secondaire. Cette activité a été mise en place au sein de la province de Zambézia. Auprès de ce groupe, nous voulions recueillir des opinions et des sensibilités sur leurs pratiques pédagogiques et identifier leurs hésitations et difficultés face à l'enseignement de l'écrit dans leurs pratiques pédagogiques. Ensuite, les questionnaires ont été distribués aux étudiants de la filière FLE, à l'université Licungo (Quelimane et Beira). Cette activité s'est déroulée au cours de la deuxième année de notre programme doctoral (2020-2021).

6.2.1.1. Les objectifs du questionnaire

L'objectif principal des questionnaires était, d'abord, de vérifier la validité des hypothèses de notre recherche. Pareillement, le questionnaire visait à recueillir les impressions et opinions des acteurs pédagogiques (enseignants et étudiants) sur la pratique de l'écrit au secondaire et à l'université. Pour les enseignants, nous avons proposé 16 questions alors que pour les étudiants nous avons avancé 19 questions. Il est important de souligner aussi que les données recueillies à travers les questionnaires complètent l'information qui figure dans la première partie de la thèse. En effet, dans le premier chapitre, nous avons présenté et caractérisé les conditions d'enseignement-apprentissage du français au lycée mozambicain. Au deuxième chapitre, nous avons présenté le cursus de français, son curriculum, ses objectifs et ses conditions de fonctionnement.

En ce qui regarde l'échantillon global, nous avons travaillé avec 12 enseignants de FLE au secondaire. Les enseignants travaillent tous dans la province de Zambézia. Également, nous avons travaillé avec 108 étudiants de la filière FLE à l'université Licungo. Comme nous l'avons précisé précédemment, les étudiants en question sont inscrits dans les deux pôles universitaires (Quelimane et Beira).

Après avoir esquissé les choix et démarches méthodologiques suivies pour notre recueil d'informations, nous passons à la présentation du premier corpus de notre étude, c'est-à-dire les questionnaires adressés aux enseignants et aux étudiants.

6.3. Présentation du corpus

Dans cette partie, nous allons présenter les données recueillies à travers les questionnaires destinés aux enseignants et étudiants de FLE. Pour faciliter l'analyse et compréhension des données, nous allons diviser la présentation en deux étapes, d'abord le questionnaire adressé aux enseignants, et ensuite celui adressé aux étudiants.

6.3.1. Répartition de l'échantillon par groupe-cible

Tableau 6: Répartition de l'échantillon par groupe-cible.

Enseignants de FLE au secondaire		Etudiants de la filière FLE à l'université Licungo			
Homme	Femme	Quelimane		Beira	
		Homme	Femme	Homme	Femme
12	0	18	10	55	25
Total = 12		Total = 108			

Comme nous l'avons précisé précédemment, nous avons travaillé avec deux publics, les enseignants de FLE au secondaire et les étudiants universitaires en filière de formation de professeurs de FLE. En ce qui concerne les étudiants, il nous faut préciser que la majorité est du pôle universitaire de Beira une fois qu'à Quelimane le cursus de français avait interrompu les admissions en 2019 et lors de notre travail du terrain il y avait une seule classe de 4^{ème} année.

6.4. Résultats du questionnaire adressé aux enseignants

Tableau 7: Profil des enseignants

Tranches d'âge	Quantités
20-30	4
31-40	6
41-50	2
51-60 et plus	0
Total : 12	
Expérience professionnelle	
Intervalle d'années	Quantité d'enseignants
1 – 5 ans	6
6 – 10 ans	2
11 ans et plus	4
Total :	12

Tableau 8: Cycles d'enseignement

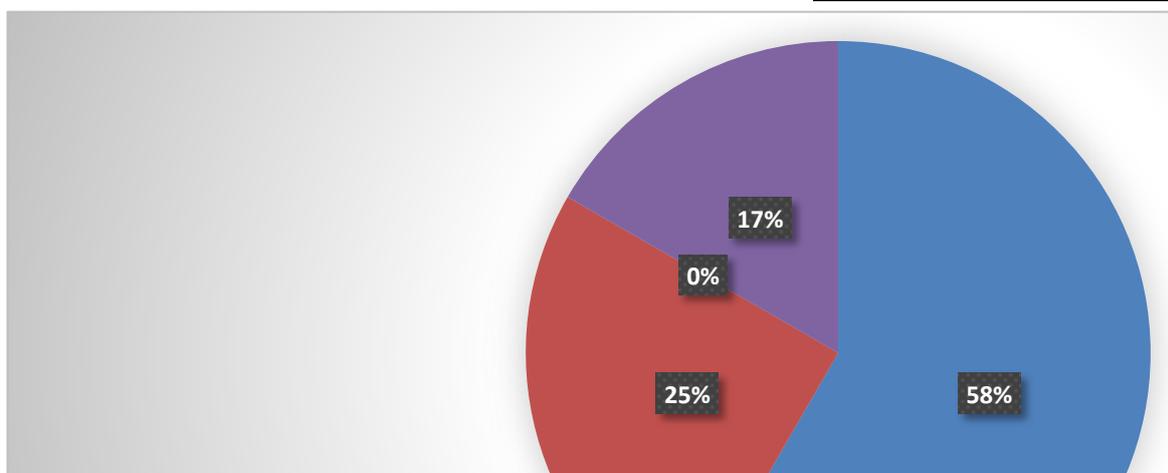
Cycle	Quantité
1 ^{er} cycle	3
2 ^{ème} cycle	6
1 ^{ère} et 2 ^{ème} cycle	3
Total :	12

Les enseignants enquêtés travaillent dans les deux cycles de l'enseignement secondaire. Cet aspect est certainement intéressant pour nous dans la mesure où les informations fournies vont nous permettre d'avoir une idée sur le traitement de l'écrit dans l'enseignement secondaire en général.

2. Selon vous l'écrit :

Tableau 9: Conception de l'écrit par les enseignants

L'écrit	N° de répondants
<i>A. S'apprend par la pratique</i>	7
<i>B. S'apprend en lisant</i>	3
<i>C. On est doué pour l'écriture</i>	0
<i>D. S'apprend par l'enseignement</i>	2
Total = 12	



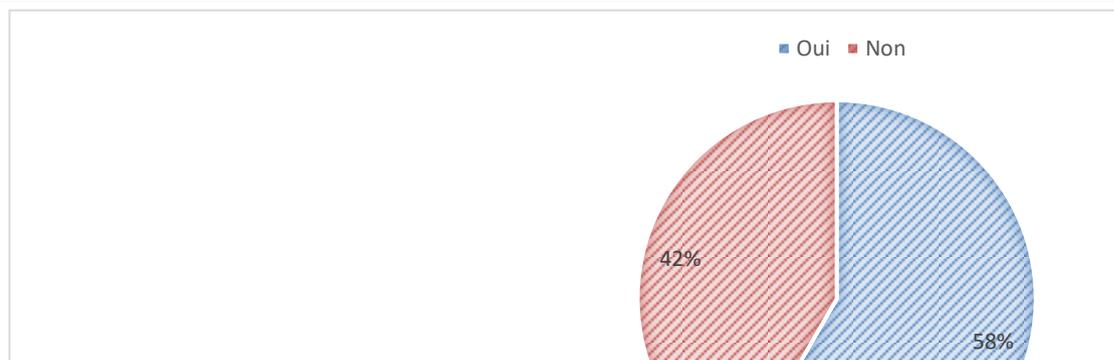
Graphique 2: Conception de l'écrit par les enseignants

Les données du graphique ci-haut montrent que les enseignants du FLE au secondaire sont conscients de la nécessité d'impliquer activement les apprenants dans l'apprentissage de l'écrit. En effet, la majorité des enseignants enquêtés (soit **58%**), considère que l'écrit s'apprend en pratiquant. Également, un nombre non négligeable d'enseignants (soit **25%**) considère la lecture comme étant une condition pour l'apprentissage de l'écrit. Effectivement, la fréquentation assidue de la lecture est un atout pour l'amélioration et maîtrise de la compétence rédactionnelle. C'est en lisant qu'on se familiarise avec les genres textuels et leurs caractéristiques respectives, on se familiarise avec le lexique de la langue et tout cela permet de dépasser les difficultés liées à l'orthographe. Pour la pratique de la lecture, le rôle de l'enseignant est primordial. Il appartient à celui-ci de faire la sélection et recommandation des documents à lire, en fonction des besoins et du niveau des apprenants. C'est aussi l'enseignant qui a la capacité de sélectionner et d'enseigner les outils linguistiques nécessaires à la pratique de l'écrit et à la structuration textuelle. *Grosso modo*, c'est l'enseignant qui guide les apprenants dans l'apprentissage de l'écrit.

3. À votre avis les cours de FLE préparent-ils les apprenants à écrire des textes nécessaires à leur niveau ?

Tableau 10: Pratique de l'écrit par les apprenants

Réponse	N° de répondants	Commentaires des répondants
Oui	7	<ul style="list-style-type: none"> - Parce que le cours de FLE permet de bien dispenser l'orthographe, le vocabulaire et l'expression écrite ; - Car la méthodologie préconisée prend en compte la pratique ou la compétence scripturale ; - Parce que les apprenants font quelques rédactions à parler sur leurs vacances. Il y a plusieurs thèmes qui obligent l'apprenant à écrire ou à faire une rédaction, par exemple sur la recette de cuisine, entre autres ; - Parce qu'ils écrivent des textes nécessaires à leur niveau ; - Parce que dans les cours de FLE on privilégie aussi la compréhension écrite, la présentation de l'élève, résolution de questionnaires ; - Parce que les cours de FLE sont surchargés de supports pédagogiques qui aident les apprenants à mémoriser les mots et quelque fois, à faire des efforts de pratiquer entre eux ; - Oui parce que selon la méthodologie que j'applique, je crois que les étudiants arrivent à écrire des textes.
Non	5	<ul style="list-style-type: none"> - Dans plusieurs manuels on ne propose que d'activités de base pour faciliter la production et compréhension orale ; - Parce qu'ils n'arrivent pas à écrire correctement (respectant la cohérence et l'orthographe) ; - D'après notre réalité, les apprenants ne sont pas préparés pour l'écrit, les textes qui sont suggérés pour les programmes ne sont pas adaptés à leur niveau ; - L'enseignement du FLE surtout dans le premier cycle où j'enseigne priorise plutôt l'oral au détriment de l'écrit. - On donne priorité à l'oral.



Graphique 3 : Pratique de l'écrit par les apprenants

Dans la question 3, où nous demandions aux enseignants enquêtés si les cours de français dispensés à l'école secondaire préparaient-ils les apprenants à écrire des textes nécessaires à leur niveau, le résultat se montre très intéressant. En effet, 58% des enquêtés affirment que les cours préparent les apprenants à la production textuelle. Ce résultat se montre intéressant dans la mesure où, à plusieurs reprises, les enseignants se plaignent de la piètre des productions écrites de leurs apprenants. Un autre élément à remarquer c'est que les élèves qui entrent à l'université

après avoir terminé l'enseignement secondaire se montrent très handicapés par rapport à la pratique scripturale en langue française. Autrement dit, les étudiants présentent un profil scriptural faible en langue française.

Dans cette question, nous avons demandé aux répondants de justifier leurs choix. Les justifications ont été présentées pour les deux choix (**Oui** et **Non**). Pour ceux qui soutiennent que leurs cours préparent les apprenants à la production écrite, les justifications sont nombreuses. Quelques-uns considèrent que dans les cours, les apprenants apprennent le vocabulaire, l'orthographe et l'expression écrite. D'autres considèrent que les cours privilégient la compréhension écrite et la résolution des questionnaires comme forme de préparer pour la production textuelle. D'autres encore, évoquent la méthodologie utilisée et la production de quelques rédactions comme étant une préparation pour la production textuelle.

À leur tour, les enseignants qui considèrent que les cours dispensés ne préparent pas les étudiants à la rédaction textuelle, justifient leur positionnement par plusieurs raisons. Quelques-uns considèrent que les activités proposées par les manuels et les programmes privilégient l'oral que l'écrit. D'autres affirment que les apprenants n'arrivent pas à écrire parce que les textes suggérés dans les programmes ne sont pas au niveau des apprenants.

Malheureusement, nous n'avions pas prévu une observation de cours ni une analyse des copies produits par les apprenants du secondaire pour confronter les résultats de cette question mais force est de constater que la majorité des apprenants du secondaire terminent le lycée sans avoir des compétences langagières suffisantes en matière scripturale.

4. Vous croyez que vous avez la responsabilité sur les compétences langagières de vos apprenants à l'écrit ?

Oui	Non
11	1

Tableau 11: Responsabilité des compétences écrites des apprenants

Dans la question supra, les enseignants ont montré qu'ils sont conscients de leur responsabilité pédagogique par les compétences des apprenants en matière scripturale. En effet, l'appropriation des contenus par les apprenants ou étudiants dépend de la manière dont les enseignants exposent les contenus dans les cours. Il appartient aux enseignants de rendre les contenus accessibles aux apprenants. C'est également aux enseignants qu'appartient la responsabilité de sélectionner les ressources et matériaux didactiques adaptés aux besoins scripturaux des apprenants. Donc le succès de l'activité scripturale des apprenants dépend de l'expertise de l'enseignant.

5. Demandez-vous souvent à vos apprenants des tâches de production écrite ?

	Oui	Non	Total
	10	2	12
%	83.3	16.6	100

Tableau 12: Proposition de tâches rédactionnelles aux apprenants

La majorité des enseignants affirment demander souvent aux apprenants de faire des tâches de production écrite. Comme nous l'avons signalé dans les pages précédentes, on apprend à écrire en écrivant. Dans cette perspective, les enseignants sont censés confronter leurs apprenants à la pratique scripturale authentique en leur proposant, au cours de leur apprentissage, de tâches rédactionnelles qui répondent à leurs besoins et attentes. D'ailleurs, les postulats actuels sur l'apprentissage des langues vivantes, préconisent un traitement équilibré pour toutes les composantes de la compétence langagière suggérées par le CECRL.

6. Pour vous l'écrit est :

Réponses	N° de répondants
A. Est une compétence indispensable dans l'apprentissage d'une langue.	11
B. Est une compétence complémentaire dans l'apprentissage d'une langue.	1
Total	12

Tableau 13: Représentation de l'écrit

Les réponses ci-dessus vont de pair avec les postulats didactiques actuels en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage des langues vivantes. En effet, l'écrit est incontestablement une compétence indispensable dans l'apprentissage d'une langue (surtout étrangère) dans la mesure où l'évaluation de la compétence d'un individu dans une langue prend en compte l'aptitude de l'individu à utiliser la langue à l'oral ainsi qu'à l'écrit. D'ailleurs, la réussite scolaire dans un apprentissage des langues est sanctionnée par la maîtrise de la langue au niveau de l'écrit.

7. Vos apprenants écrivent souvent dans quelles circonstances ?

Réponses	Fréquence
A. Dans les prises de notes.	3x
B. Dans les travaux de recherche.	2x
C. En exécutant des exercices dans les cahiers.	9x
D. Dans les concours de francophonie.	3x
E. En faisant des résumés.	1x
F. Dans les examens, tests.	6x

Tableau 14: Circonstances de pratique de l'écrit

D'après les données du tableau ci-dessus, les apprenants écrivent souvent dans les exercices proposés en classe et au cours de la réalisation des évaluations. Ces données sont inquiétantes une fois qu'elles montrent que les apprenants sont moins exposés à la pratique scripturale. C'est-à-

dire ils écrivent souvent dans le contexte de classe, en activités surveillées par les enseignants. Les enseignants ne proposent pas d'activités rédactionnelles libres capables de pousser les apprenants à pratiquer l'écriture en dehors de l'environnement de la classe. La pratique de l'écrit est limitée aux quatre murs de la classe. Nous sommes d'avis que les résumés et les activités de recherche seraient un bon moyen de mobiliser les apprenants à pratiquer l'écrit car le temps de la classe n'est pas suffisant pour une pratique effective de l'écrit.

8. Quelles sont les difficultés les plus éprouvées par vos apprenants dans les tâches écrites

Difficultés éprouvées par les apprenants	Fréquence
A. Trouver des idées.	1x
B. Faire des phrases correctes.	8x
C. Produire un texte cohérent et bien structuré.	6x
D. Vocabulaire adéquat.	3x
E. Réponse à la consigne.	1x

Tableau 15: Difficultés des apprenants en tâches rédactionnelles

Les données issues de cette question sont révélatrices de la problématique principale des étudiants mozambicains pour ce qui est la compétence rédactionnelle en FLE. Comme le montrent les données du tableau ci-dessus, la plupart des enquêtés considèrent la *production de phrases correctes* et la *production de textes cohérents et bien structurés* comme étant les difficultés les plus frappantes pour les apprenants de FLE. Ces difficultés relèvent de la cohésion et cohérence, une difficulté plus frappante au sein des apprenants mozambicains inscrits dans l'apprentissage de la langue française. Ce problème s'étend aux étudiants de l'enseignement supérieur. En réalité, cette difficulté est dû, *grosso modo*, à la méconnaissance d'outils linguistiques nécessaires à la structuration de phrases ainsi que de textes. Une approche de la grammaire à visée textuelle pourrait être un bon moyen de faire face à cette problématique. Également, les activités d'analyse textuelle (compréhension textuelle) dans les cours pourraient permettre aux apprenants de faire le repérage des outils linguistiques utilisés dans le liage entre les unités textuelles. L'analyse permettrait également de saisir les outils linguistiques en contexte communicationnelle et non pas de manière isolée. En effet, les règles grammaticales apprises hors contexte communicationnelle ne permettent pas aux apprenants d'utiliser les mêmes règles dans une pratique langagière authentique.

9. Dans les écrits de vos élèves, vous vous intéressez le plus à quels aspects ?

Aspects importants dans les écrits de élèves	Fréquence
A. Précision des contenus.	-

B. Organisation des textes.	4x
C. Pertinence des contenus.	2x
D. Qualité de la langue (ponctuation, orthographe, syntaxe).	9x
E. Présentation générale.	1x

Tableau 16: Aspects importants dans les écrits des apprenants

Les résultats ci-dessus décrivent les tendances des enseignants lors qu'ils évaluent les productions textuelles des apprenants. Comme nous pouvons le remarquer, l'accent est mis sur la qualité de la langue à savoir, la ponctuation, l'orthographe, la syntaxe, entre autres. Cette tendance des enseignants est certainement importante dans la mesure où elle assure la lisibilité et l'intelligibilité des productions écrites. Pourtant, avoir une production textuelle bien ponctuée, avec des mots correctement écrits et des phrases correctement élaborés, ne suffit pas pour qu'un texte soit cohérent. Il faut aussi avoir une bonne connexion entre les phrases qui composent le texte. Pour ce faire, il est important de maîtriser les outils linguistiques qui assurent la connexion ou le liage entre les unités textuelles ou compositionnelles.

10. Après une lecture des copies de vos apprenants :

Après une lecture des copies des apprenants	Fréquence
A. Vous rencontrez les apprenants ayant éprouvé des difficultés à rédiger un texte.	4x
B. Vous faites des commentaires généraux au groupe.	2x
C. Vous remettez les travaux sans commenter.	0
D. Vous commentez les travaux sur les copies.	7x

Tableau 17: Procédures face aux copies des apprenants

Pour la question 10, la plupart des enquêtés affirment qu'après la correction d'une copie, ils font des commentaires sur celle-ci. En effet, il est important que les apprenants sachent où se trouvent leurs difficultés en matière scripturale pour pouvoir les corriger. Les commentaires de l'enseignant permettent à l'apprenant de revenir sur ses copies pour se rendre compte des erreurs commises et de ne pas les répéter dans les productions postérieures. Le commentaire de l'enseignant est plus important que la note finale attribué à la copie corrigée. En effet, les commentaires des enseignants laissent une information précise sur les vraies compétences du scripteur au moment de la rédaction. Pourtant, même si les commentaires sont adressés individuellement à chaque scripteur, il est important que l'enseignant fasse des commentaires généraux au groupe-classe pour faire face à des erreurs communes au sein de la classe. L'enseignant peut, également, rencontrer de manière particulière, des étudiants ayant éprouvé des difficultés spécifiques pouvant compromettre leurs apprentissages. Avec ces derniers, l'enseignant peut proposer quelques activités de renforcement pour les aider.

11. Est-ce que la réussite de vos apprenants dans votre discipline dépend-il de leur compétence à l'écrit.

Oui	Non
7	5
Total : 12	

Tableau 18: Rapporté entre réussite scolaire et compétence écrire

Dans les chapitres précédents, nous avons avancé que l'écrit était un critère déterminant pour évaluer l'apprentissage scolaire dans presque toutes les disciplines. Les résultats issus de cette question montrent clairement que les enseignants sont sensibilisés sur l'importance de l'écrit dans la réussite scolaire. Dans ces circonstances, les enseignants sont censés travailler la production écrite dans leurs cours, c'est-à-dire donner à l'écrit la place qu'elle mérite dans le processus éducationnel.

12. Pour préparer vos apprenants à la pratique de l'écrit de textes en français, les contenus essentiels seraient :

Réponses	Fréquence
A. Vocabulaire.	6x
B. Manières d'écrire.	2x
C. Structure des textes.	5x
D. Présentation des textes.	2x

Tableau 19: Contenus essentiels à la production écrite

Autres : *grammaire (syntaxe) ; les copies, lecture et dictées.*

Pour la question ci-dessus, les répondants considèrent le vocabulaire et la structure des textes comme étant les contenus incontournables pour une préparation à la pratique scripturale. D'autres ajoutent la grammaire (particulièrement la syntaxe), les copies, la lecture et les dictées. Ces résultats sont encourageants dans la mesure où les enquêtés reconnaissent les aspects qui sont essentiels pour la pratique de l'écrit : le vocabulaire, la syntaxe et la structure des textes. Effectivement, un bon vocabulaire, une syntaxe correcte et des informations bien structurées dans un texte, donnent comme résultat final, un texte lisible et intelligible.

13. Pendant les activités d'écriture en classe, vous :

Réponses	Fréquence
A. Suivez vos apprenants.	6x
B. Laissez vos apprenants travailler en groupes ou binômes.	3x
C. Demandez à vos apprenants de réviser leurs textes.	4x

Tableau 20: Procédures pendant la pratique scripturale des apprenants

Dans cette question, la plupart des enseignants affirment qu'ils suivent leurs apprenants lors des productions textuelles en salle de classe. Le suivi des apprenants est très important dans la mesure où il permet aux enseignants de comprendre de près ce qui se passe en réalité dans la classe et de pouvoir aider les apprenants que le souhaitent. De la part des apprenants, le suivi permettra qu'ils s'engagent dans les activités proposées et qu'ils puissent présenter de doutes de manière ponctuelle. Somme toute, le suivi ouvre un espace pour l'engagement des intervenants dans la pratique scripturale. Les activités en binômes sont aussi importantes car elles permettent aux apprenants de cultiver l'esprit de travail en équipe. Aussi le travail en binôme ou en groupes permet aux apprenants d'échanger les idées et de s'entre-aider.

14. Pour demander à vos apprenants de rédiger un texte vous :

Réponses	Fréquence
A. Les expliquez la consigne de la tâche.	9x
B. Montrez un modèle du genre textuel à rédiger pour saisir les caractéristiques.	4x

Tableau 21: Démarches pour demander aux apprenants de rédiger

La répartition des réponses pour cette question montre que la plupart des enseignants sont pour l'explication de la consigne de tâche aux apprenants. Pourtant, pour bien réaliser une tâche scripturale, il ne suffit pas une consigne explicite, il faut tout également maîtriser le genre textuel à produire. La proposition et l'analyse de genres textuels en classe peut aider les apprenants à repérer la structure du texte ainsi que les caractéristiques morphosyntaxiques de celui-ci.

15. Vos évaluations sont composées par :

Réponses	Fréquence
A. Des textes à trous.	6x
B. Des questions à choix multiple.	9x
C. Des études de cas (questions de réflexion).	2x

Tableau 22: Composition des évaluations

La plupart des enseignants évaluent les apprentissages des apprenants par le biais de questions à choix multiples et de textes à trous. Une partie très réduite propose des études de cas. Cette réalité contribue pour la faiblesse des apprenants en ce qui concerne la production écrite. Les apprenants sont moins exposés aux questions ouvertes où ils pourraient mettre en pratique l'activité scripturale.

16. Quel conseil donneriez à vos apprenants pour mieux développer leurs compétences langagières à l'écrit ?

Conseils aux apprenants pour mieux développer leurs compétences langagières à l'écrit
- Ils doivent savoir rédiger un texte, ils doivent aussi connaître beaucoup de vocabulaire et avoir le domaine de la grammaire, savoir écrire correctement ;
- Ils doivent avoir l'amour par la langue, avoir le courage et la patience d'apprendre, considérer cette langue comme toutes les autres disciplines afin de faciliter l'apprentissage ;
- La lecture est la clé pour la réussite dans l'écriture, c'est-à-dire, il est très difficile de savoir écrire un mot jamais vu ;
- Je propose que tous les cours de FLE aient toujours une partie qui donne la priorité à l'enseignement et évaluation de l'écrit, soit sur les règles de la syntaxe ou même sur des simples exercices de construction phrastique ;
- Aux apprenants je tiens à dire qu'il faut connaître la grammaire, dominer le vocabulaire et pratiquer l'écrit ;
- D'abord, ils doivent connaître le vocabulaire pour faciliter dans la production des textes, ensuite, ils doivent connaître la structure d'une phrase, pour terminer, ils doivent savoir présenter leurs idées (structurer leurs idées) ;
- Il faut pratiquer la lecture, ensuite faire des copies parce que ces deux compétences marchent ensemble et ce sont les deux éléments très importants pour développer leurs compétences langagières ;
- Pour qu'on puisse être bon à l'écrit, il faut beaucoup lire, soit les journaux, revues, romans, etc. ;
- À mon avis, pour mieux développer les compétences langagières à l'écrit des apprenants il faut s'appliquer à la lecture des textes, manuels et exercices d'application en français. Finalement, pratiquer la dictée ça peut les aider beaucoup ;
- À mes apprenants je donnerai des conseils pour qu'ils puissent aimer la lecture car c'est où ils iront trouver le vocabulaire, la structure de textes et les différentes typologies textuelles ;
- Faire des copies de textes et rédiger différents types de textes ;

Tableau 23: Conseils aux apprenants pour mieux rédiger

D'après les informations qui figurent dans le tableau ci-dessus, les enseignants proposent des brillants conseils aux apprenants. Entre autres, les enseignants conseillent les apprenants à rédiger des textes, à lire régulièrement, à lire la grammaire de la langue française, pour pouvoir améliorer les compétences rédactionnelles. Il s'agit de conseils très utiles pour la pratique scripturale. Pourtant, la plupart des écoles secondaires mozambicaines ne possèdent pas de conditions pour mettre en pratique quelques conseils. Par exemple, les bibliothèques ne disposent pas de matériel (livres, dictionnaires, grammaires, etc.). D'autres écoles ne disposent pas de bibliothèques scolaires. La plupart des recommandations et conseils sont donc praticables en fonction des conditions locales d'où les apprenants se trouvent.

Après avoir fait la présentation et l'analyse des données issues du questionnaire adressé aux enseignants, nous passons au questionnaire adressé aux étudiants de la formation FLE à l'université Licungo.

6.5. Résultats du questionnaire à destination des étudiants

1. Tranche d'âge et année universitaire des étudiants

Tranche d'âge	Nombre d'étudiants	Année universitaire	Nombre d'étudiants
15 - 20	18	1 ^{ère} année	26
21 - 25	76	2 ^{ème} année	19
26 - 30	9	3 ^{ème} année	18
31 - 35	5	4 ^{ème} année	45
Total = 108		Total = 108	

Tableau 24: Tranche d'âge et année universitaire des apprenants

Comme nous l'avons précisé tout au début de ce chapitre, nous avons enquêté d'étudiants de deux pôles universitaires qui appartiennent à l'université Licungo. Les données de ce questionnaire sont donc de deux pôles. Pour ce faire, nous avons adressé notre questionnaire aux étudiants de toutes les années universitaires, donc de la 1^{ère} à la 4^{ème} année, respectivement. Nous avons décidé d'enquêter toutes les années car la perception des étudiants sur la problématique de notre recherche peut varier en fonction du niveau de formation des étudiants. Ainsi, nous jugeons que les informations collectées seront représentatives de toutes les années universitaires. Rappelons au passage que pour le pôle de Quelimane, nous avons travaillé avec une seule année, la 4^{ème} année. Passons à présent, à la présentation et analyse des questionnaires.

2. À ton avis, l'écrit est important pour :

L'écrit est important pour :	Fréquence	%
A. La réussite scolaire.	5	4
B. L'avenir professionnel.	15	15
C. La vie quotidienne.	88	81
Total	108	100

Tableau 25: Importance de l'écrit

Quant à la question sur l'importance de l'écrit, un bon nombre d'étudiants (soit **81%**) reconnaît que l'écrit est important pour la vie quotidienne. D'autres en nombre réduit attribuent à l'écrit une importance pour l'avenir professionnel (**15%**) et pour la réussite scolaire. Ces données présentent une vision claire sur le regard des étudiants par rapport à l'écrit. Ils ne voient pas la contribution de la production écrite dans la réussite des études. Cette manière de concevoir l'écrit peut contribuer dans l'investissement des étudiants sur l'écrit en contexte scolaire. Aussi, cette représentation sur l'écrit pourra influencer dans l'engagement des étudiants en activités scripturales. L'exemple illustratif de cette conséquence c'est que dans la plupart des cas où les étudiants sont soumis à une évaluation qui comporte une interprétation du texte, une section de grammaire et une autre section de production écrite, les étudiants ont tendance à ne pas toucher la question de production écrite.

Pour faire face à ce scénario, les enseignants formateurs devraient changer les pratiques pédagogiques pour pouvoir changer la dynamique représentationnelle des étudiants. En effet, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, les représentations sont construites par des pratiques de socialisation (famille, scolarité, etc.) (André PITTJEAN, *Op. cit.*, p. 26). D'ailleurs, Yves CHEVALLARD (*op. cit.*) l'a bien considéré que c'est dans le contact entre les enseignants et les apprenants en contexte d'enseignement-apprentissage que se construisent des représentations sur un objet d'apprentissage.

Pour ce faire, les enseignants peuvent faire une transposition didactique pour modifier significations construites par les étudiants à propos de l'écriture.

3. Selon toi, pour réussir tes études universitaires tu dois :

Pour réussir tes études universitaires, tu dois :	N° de répondants	%
A. Maîtriser l'écrit.	3	3
B. Maîtriser la lecture.	3	3
C. Maîtriser la lecture et l'écrit.	102	94
Total	108	100

Tableau 26: Conditions pour réussir les études

Les résultats de cette question montrent que les étudiants sont conscients du lien qui existe entre la lecture et l'écriture dans le processus d'enseignement-apprentissage. En effet, pour une bonne maîtrise de la compétence scripturale, une lecture assidue est nécessaire. La lecture permet aux scripteurs de se familiariser avec les genres textuels et leurs textures ou structures respectives. Également, la lecture permet de s'adapter au lexique et vocabulaire de la langue apprise. Somme toute, un bon scripteur doit également être un bon lecteur. Pour le contexte d'enseignement-apprentissage, une lecture guidée, surtout dans les premières années de scolarisation, s'avère nécessaire. Donc il appartient aux enseignants de guider leurs apprenants dans les activités de lecture. D'ailleurs, dans une activité de rédaction textuelle, on revient toujours sur les textes pour réécrire et cette activité dépend de la relecture du texte. C'est ainsi que les concepteurs des modèles linéaires de production écrite préconisent l'activité rédactionnelle.

4. Les évaluations de vos enseignants sont exigeantes dans :

Les évaluations des enseignants sont exigeantes dans :	Fréquence	%
A. Le contenu des textes.	45	41.6
B. La qualité de la langue.	59	54.6
C. Présentation des textes.	4	3.8
Total	108	100

Tableau 27: Aspects privilégiés par les enseignants dans les évaluations

Les données issues de la question 4 prennent la qualité de la langue (54.6%) et le contenu des textes (41.6%) comme étant les aspects les plus contrôlés par les enseignants dans les copies des étudiants. Ces résultats vont dans le sens des exigences essentielles préconisées dans la pratique scripturale. En effet, un texte sans qualité perd sa lisibilité et son intelligibilité. Les contenus du texte sont aussi des aspects importants dans la pratique rédactionnelle. C'est par les contenus qu'on assure la cohésion et cohérence textuelles. La présentation textuelle, même s'elle fait partie, des éléments externes, s'avère aussi importante mais elle n'est pas la seule condition pour qu'un texte ait une qualité acceptable.

5. Est-ce que dans les évaluations, les fautes de français comptent sur la note ?

Options	N° de réponses	%
Oui	96	88.9
Non	12	11.1
Total	108	100

Tableau 28: Sanction des fautes dans les évaluations

Pour cette question, **88.9%** des étudiants enquêtés considèrent que les enseignants sanctionnent les fautes de langue dans les évaluations. Ces données montrent que les enseignants sont exigeants pour ce qui est le respect du fonctionnement de la langue dans la pratique scripturale. L'attitude des enseignants est certainement appréciable une fois qu'elle sert de sensibilisation aux apprenants en ce qui concerne l'importance des règles linguistiques dans la pratique de l'écrit. Les sanctions peuvent pousser les étudiants à auto-contrôler leurs productions écrites par la relecture ou révision des textes avant la remise pour l'appréciation de l'enseignant. En effet, dans la plupart des cas où les étudiants écrivent dans une évaluation ou un travail de recherche, ceux-ci n'ont pas l'habitude de relire et de corriger leurs copies avant la remise pour la correction par l'enseignant.

6. En dehors du contexte universitaire, as-tu d'autres circonstances où tu pratiques l'écrit ?

Options	N° de réponses	%
Oui	80	74.07
Non	28	25.92
Total	108	100

Tableau 29: Pratique de l'écrit en dehors de l'université

Pour cette question, la plupart des étudiants (soit **74%**) affirment pratiquer l'écriture hors du contexte universitaire. Ce résultat est évidemment intéressant dans la mesure où la pratique assidue de l'écrit peut contribuer pour l'amélioration des pratiques scripturales des étudiants. Les étudiants peuvent s'entraîner à plusieurs typologies de textes scolairement appris. Les autres (soit **25.92%**) affirment ne pas avoir d'autres circonstances de pratique de l'écrit hors du contexte universitaire, ce qui est sûrement inquiétant car dans le contexte de la salle de classe, le temps accordé aux cours, parfois n'est pas suffisant pour pratiquer l'écrit ou pour les entraînements de la pratique scripturale effective. Pour ceux qui pratiquent l'écrit hors de l'université voici leurs contextes de rédaction :

Si oui, lesquelles ?

- Dans la production littéraire et dans les réseaux sociaux avec des collègues de la classe ;
- Compositions musicales, poèmes et échanges de messages ;
- Productions littéraires en français (les poésies) ;
- Je donne d'explications de français aux élèves du secondaire ;
- Dans le stage pédagogique ;

- En faisant des tâches proposées par les enseignants ;
- A la bibliothèque ;
- Dans mes temps libres ;
- Dans les sessions d'explication ;
- En échangeant des messages avec des collègues ;
- En élaborant des textes narratifs et poèmes ;
- En transcrivant des musiques ;
- Pour écrire mes lettres de chansons ;
- Dans les études en groupe avec les collègues, dans les discussions en utilisant la langue qu'on étudie ;
- Dans les recherches personnelles ;

Tableau 30: Circonstances de pratique de l'écrit en dehors de l'université

Les réponses de ceux qui affirment pratiquer l'écrit hors l'université montrent nettement que les écrits pratiqués ne répondent pas aux exigences de leur formation. À l'exception de ceux qui écrivent dans le contexte de stage pédagogiques, à la bibliothèque, dans les études en groupe, les autres pratiquent l'écriture libre et informelle (réseaux sociaux, chansons, poésies, etc.). Ces derniers, écrivent par plaisir ou par goût alors que les premiers écrivent pour faire face aux activités de l'université. Dans les deux cas les étudiants sont susceptibles d'améliorer leurs compétences scripturales.

7. Quand tu écris, tu fais un effort pour :

Quand tu écris, tu fais un effort pour :	Fréquence	%
Corriger le texte.	32	29.6
Pour que le texte soit bien présenté.	76	70.4
Total =	108	100

Tableau 31: Procédures pendant l'écriture

Tout scripteur envisage écrire un texte lisible, intelligible et bien présenté. Mais comment parvenir à un texte avec ces caractéristiques ? C'est la question qui se pose tout scripteur, surtout les scripteurs novices. Les répondants de notre enquête sont conscients du besoin de produire un texte bien présenté pour faciliter la lisibilité et la compréhension des lecteurs. Pour répondre à ces conditions scripturales, le scripteur doit respecter un certain nombre de règles de textualité. Les procédures pour parfaire l'écriture sont la relecture et la correction. Les manquements d'une production textuelle sont identifiables par les marques linguistiques de connexion et liage entre les unités textuelles.

8. Pour toi, c'est plus agréable d'écrire :

Pour toi, c'est plus agréable d'écrire :	N° de répondants	%
A. Sur papier	79	73.1
B. Sur écran (ordinateur)	29	26.9
Total	108	100

Tableau 32: Écrire sur papier ou sur ordinateur

Justifications :

Ecrire sur papier	Ecrire sur écran (ordinateur)
<p>- Sur papier j'ai la chance de corriger mes fautes, alors que sur écran c'est tout automatique ; Je peux m'auto-corriger ; On apprend mieux, l'aide de l'ordinateur n'aide pour rien ; C'est plus naturel et permet de faire des efforts personnels ; - améliore la calligraphie et facilite la maîtrise de l'écriture ; - J'évite les abréviations et je pratique la calligraphie ; - améliore l'écriture ; - On doit avoir notre correcteur propre et pas automatique ; - Aide dans la bonne écriture des mots ; - Écrire sur écran c'est inefficace pour la maîtrise de l'écriture à cause de la correction orthographique ; - Quand j'écris sur papier je m'identifie de ma calligraphie et je profite l'améliorer ; - J'ai la chance de m'autocorriger sans les corrections automatiques ; - Plus simples et efficace de maîtriser l'écrit ; - Facilite la flexibilité de comprendre et savoir utiliser les syllabes, mots, etc.</p>	<p>- C'est plus facile et simple ; Facilite l'écriture ; Correction automatique du vocabulaire et de la grammaire ; - L'ordinateur propose la correction de la phrase ; - J'ai la chance de faire la correction automatique ; - Dans l'ordinateur tu peux garder toute l'information précise ; - Aide à choisir le mot correct ; - Je ne prends pas beaucoup de temps et je profite la correction automatique ; - Avec l'ordinateur on n'a pas besoin de consulter le dictionnaire ; - Correction sans beaucoup d'effort ;</p>

Tableau 33: Justification du choix entre papier et ordinateur

La plupart des enquêtés (soit **73.1%**) préfèrent écrire sur papier. Les justifications pour ce choix sont multiples. Entre autres, les étudiants soutiennent que l'écriture sur papier permet d'auto-corriger les fautes sans recourir à une correction automatique de l'ordinateur ; c'est plus naturel et permet de faire des efforts personnels ; Aide à améliorer la calligraphie ; etc. Mais nous croyons que ce choix peut être causé par le manque de pratique et manque de conditions matérielles. En effet, dans notre réalité éducative, un bon nombre d'étudiants s'inscrit à l'université sans jamais avoir été devant un écran d'ordinateur. Même dans les universités, les étudiants n'ont pas tous accès à un ordinateur pour rédiger leurs travaux. Ils font recours aux ordinateurs des collègues ou ils demandent dans les centres de reprographies pour rédiger leurs travaux individuels.

9. Quand tu dois produire un travail écrit :

Quand tu dois produire un travail écrit :	Fréquence
A. Tu commences à rédiger tout de suite.	6
B. Tu te fixes des objectifs précis avant de commencer à rédiger.	13
C. Tu organises les informations nécessaires dont tu disposes pour rédiger le texte.	36
D. Tu réfléchis à ce qui sera nécessaire d'écrire avant de commencer.	15
E. Tu élabores d'abord un plan en organisant les idées à traiter.	30
F. Tu fais une liste de mots ou phrases clefs à utiliser pour rédiger.	19

Tableau 34: Procédures pour écrire

Les réponses à la question ci-dessus montrent que les étudiants sont persuadés sur le fait qu'avant d'entreprendre une activité rédactionnelle, il faut tout d'abord organiser les idées, faire un plan provisoire et identifier le lexique et les phases clés nécessaires à la structuration textuelle. C'est ce qui est préconisé dans le modèle linéaire de Hayes et Flower (1980) dans leur troisième composante du processus rédactionnel. En effet, pour écrire il faut une planification préalable du scripteur. C'est dans la planification que le scripteur organise les idées, les arguments ainsi que la structure envisagée pour son écriture.

10. Dans tes écrits universitaires le plus important c'est :

Dans tes écrits universitaires le plus important c'est :	Fréquence	%
A. Le genre textuel à rédiger.	20	18.6
B. La consigne du texte à rédiger.	42	38.8
C. La structure du texte à rédiger.	46	42.6
Total	108	100

Tableau 35: Aspects importants dans la pratique de l'écrit

Les enquêtés considèrent la structure du texte et la consigne comme étant le plus important dans leurs écrits universitaires. Pourtant, pour arriver à la structure, il faut tout d'abord connaître le genre textuel en question. C'est la connaissance du genre textuel qui permet au scripteur d'envisager la structure du texte. Le genre guide le scripteur sur les outils linguistiques à faire appel pour sa rédaction.

11. Après avoir fini une activité d'écriture :

Après avoir fini une activité d'écriture :	Fréquence	%
A. J'évalue la qualité de mon écrit avant la remise.	23	21.29
B. Je remets à un ami pour une relecture.	20	18.51
C. Je remets à l'enseignant pour la correction.	65	60.20
Total	108	100

Tableau 36: Procédures après une production textuelle

Selon les données du tableau ci-dessus, la plupart des étudiants ne privilégient pas la révision dans leurs écritures. Ils remettent à l'enseignant sans aucune auto-évaluation préalable. Cette procédure met en danger la qualité des productions textuelles des étudiants. La révision du texte est une étape cruciale dans une activité rédactionnelle. C'est dans cette étape que le scripteur a l'opportunité d'apporter des corrections à son texte.

Comme l'affirme Saoussen BOUCHEMAA (*Op.cit.*, p. 143-144), le processus de *révision* vise, d'une part, l'évaluation de la production et d'autre part, l'adéquation du plan de composition aux buts définis durant la planification. Le scripteur est ainsi amené à effectuer deux sous-processus : le premier consiste en la relecture (*reading*) du texte produit en vue de détecter des éventuelles

erreurs ou manquements, le deuxième engage le sujet à corriger (*editing*) le texte selon des règles de production.

12. Dans tes rédactions textuelles, tu éprouves plus de difficultés au niveau de :

Dans tes rédactions textuelles, tu éprouves plus de difficultés au niveau de :	Fréquence	%
A. Grammaire	30	27.7
B. Syntaxe	55	50.92
C. Lexique	15	13.8
D. Orthographe et ponctuation.	8	7.40
Total	108	100

Tableau 37: Difficultés des étudiants lors des productions textuelles

Selon les résultats de la question ci-dessus, les étudiants éprouvent beaucoup de difficultés au niveau de la syntaxe (50.92%) et de la grammaire (27.7%) dans leurs productions textuelles. Ces résultats témoignent les difficultés vécues, en général, par les étudiants mozambicains dans leurs pratiques scripturales. En effet, la plupart des productions écrites des étudiants universitaires du premier cycle (licence) sont caractérisées par des manquements grammaticaux. Cette difficulté figure dans la liste de celles évoquées par Jean-Louis CHISS (*Op. cit.*, p. 55-56) pour ce qui concerne les écrits en FLE produits par des apprenants de niveau universitaire.

13. Quels écrits sont fréquents dans vos études universitaires :

Quels écrits sont fréquents dans vos études universitaires :	Fréquence	%
A. Prise de notes des cours.	40	37.03
B. Résumés et compte-rendu.	23	21.30
C. Réponses aux questions des épreuves.	45	41.7
Total	108	100

Tableau 38: Écrits fréquents dans le parcours académique des étudiants

Les étudiants affirment que la réponse aux questions des épreuves et la prise des notes des cours sont les principales activités scripturales proposées dans leurs études universitaires. En effet, le curriculum de formation des professeurs de FLE à l'université Licungo n'a pas de disciplines qui abordent particulièrement les écrits universitaires. L'écrit est abordé de manière générale.

14. Comment estimes-tu la langue française en :

Aspects à évaluer	Très difficile	Difficile	Facile	Très facile
Conjugaison	30	35	25	18
Syntaxe	25	30	30	23
Lexique	20	25	40	23
Orthographe	35	20	30	23
Accord	25	35	25	18

Tableau 39: Regard face à la langue française

Une brève observation des données de ce tableau permet de comprendre que l'orthographe, la conjugaison, la syntaxe et l'accord constituent les principales préoccupations des étudiants en matière scripturale. Ces préoccupations sont presque communes aux étudiants qui apprennent le français comme langue étrangère.

Ainsi, nous sommes d'avis que le curriculum de formation des professeurs de FLE pourrait envisager une approche de grammaire à visée textuelle, c'est-à-dire la grammaire du texte. Cette grammaire pourrait permettre de mieux préparer les étudiants au niveau des aspects linguistiques qu'impactent directement dans la production textuelle.

15. Dans ton quotidien étudiantin tu lis souvent pour :

Dans ton quotidien étudiantin, tu lis pour :	Fréquence	%
A. Préparer un exposé.	28	25.9
B. Préparer une recherche.	25	23.14
C. Répondre à des questions d'examens, tests, devoirs.	55	59.92
Total	100	100

Tableau 40: Motifs de lecture dans la vie étudiantine

D'après les données de la question 15, les enquêtés lisent souvent pour faire face aux examens, aux tests et aux devoirs (soit **59.92%**). Ils lisent moins pour préparer une recherche (soit **23.14%**) et pour préparer un exposé (**25.9%**). Ces résultats sont caractéristiques de la plupart de nos étudiants universitaires dans nos jours. En effet, les étudiants lisent moins pour leur formation raison pour laquelle les taux de réussite universitaire ont toujours tendance à baisser. Dans les travaux de fin de formation par exemple, les étudiants présentent des productions écrites sans beaucoup de qualité, ils ne font pas des lectures diversifiées pour élaborer leurs travaux. Il est commun de trouver un travail où on cite maintes fois les mêmes sources. Le manque de lecture peut contribuer de façon négative dans la qualité des productions textuelles des étudiants. D'ailleurs, c'est en lisant qu'on accroit notre vision sur le monde. C'est en lisant qu'on fait le repérage des caractéristiques des plusieurs genres textuels en ce qui concerne la structure, les caractéristiques morphosyntaxiques et les champs lexicaux.

16. Quand tu dois écrire, tu as de difficultés à :

Quand tu dois écrire, tu as de difficultés à :	Fréquence	%
A. Utiliser les bons mots.	10	9.25
B. Trouver des idées.	20	18.53
C. Structurer le texte.	50	46.30
D. Remettre le travail bien présenté.	13	12.03
E. Remettre un texte sans trop de fautes.	15	13.89
Total	108	100

Tableau 41: Difficultés lors de la pratique scripturale

La plupart des enquêtés (soit **46.30%**) avancent la structuration textuelle comme étant la difficulté principale qui impacte sur leurs rédactions textuelles. D'autres avancent la difficulté de trouver des idées comme étant au centre de leurs préoccupations. En effet, comme nous l'avons précisé dans la problématisation de cette thèse, la plupart des productions écrites des étudiants en FLE sont caractérisées par des textes mal structurés et sans cohérence. Ils font des textes composés par une juxtaposition des unités textuelles sans connexions nécessaires à la cohésion.

17. Dans ta scolarité tu cherches à lire quel type de textes ?

Dans ta scolarité, tu cherches à lire quel type de textes ?	Fréquence	%
A. Articles de revues ou journaux.	18	16.66
B. Notes de cours.	40	37.03
C. Textes trouvés sur internet.	30	27.77
D. Livres spécialisés sur les disciplines de la formation.	20	18.51
Total	108	100

Tableau 42: Textes plus lus par les étudiants

Les réponses à la question 17 dont les données sont présentées dans le tableau ci-dessus donnent une information révélatrice de la paresse des étudiants en ce qui concerne l'habitude de lecture. Ils lisent plus les notes de cours évidemment parce qu'elles font objet d'évaluation par les enseignants. C'est bien que nous n'ayons pas demandé le type de textes qu'ils lisent sur internet mais nous sommes conscients que la plupart des informations lues ne font pas partie de la matière qu'ils apprennent à l'université.

18. Dans votre formation, vous avez une matière abordant spécifiquement la production écrite ?

Options	N° de réponses	%
Oui	89	82.41
Non	19	17.59
Total	108	100

Tableau 43: Existence de matière spécifique qui aborde l'écrit

La plupart des répondants (soit **82.41%**) affirment que dans leur formation il y a une matière qui aborde spécifiquement la production écrite. Nous sommes conscients que les étudiants font référence aux disciplines que nous avons citées dans le chapitre 2, lesquelles ne font pas une approche approfondie sur la production écrite. Elles ne donnent que quelques pistes initiales sur la production écrite. D'ailleurs, le curriculum ne prévoit pas une approche de l'écrit dans une perspective universitaire. Nous croyons qu'une matière liée à la pratique de l'écrit dans une perspective académique serait un atout pour la sensibilisation des étudiants aux littéracies

universitaires qui, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, sont très différentes des écrits scolaires.

19 Quel type d'aide aimerais-tu avoir pour bien écrire au cours de ta formation ?

Année universitaire	Type d'aide nécessaire pour bien écrire au cours de la formation
1 ^{ère} année	<ul style="list-style-type: none"> - Avoir une explication explicite de la part des enseignants sur l'écriture ; - Avoir une discipline qui aborde seulement l'écriture et avoir des concours d'écriture ; - Travailler en groupes dans les activités liées à l'écriture ; - Pratique régulière de l'écrit, savoir faire la connexion logique des phrases de manière à avoir un sens, c'est ça mon grand problème ; - Avoir un matériel de guidage ; - Avoir un cours d'orthographe ; - Avoir une matière qui aborde spécifiquement la production écrite et avoir des livres qui abordent l'écriture ; - Avoir des concours d'écriture ; - Connaître les règles nécessaires pour bien écrire ;
2 ^{ème} année	<ul style="list-style-type: none"> - Avoir des activités d'écriture ; - Avoir une matière seulement dédiée à la production écrite ; - Avoir des modèles pour divers genres textuels ;
3 ^{ème} année	<ul style="list-style-type: none"> - Faire toujours de copies sur papier ; - Travailler les connecteurs logiques et les aspects liés à la grammaire ; - Pratiquer plusieurs fois l'écriture ; - Avoir au moins deux matières de la pratique de l'écrit en première et 3^{ème} année ; - Avoir d'exercices réguliers sur l'écriture ; - Avoir un bon ordinateur pour les pratiques rédactionnelles ; - Maîtriser la grammaire de la langue française ; - Incitation à la lecture ;
4 ^{ème} année	<ul style="list-style-type: none"> - Proposition de beaucoup de travaux pratiques sur l'écriture ; - L'essentiel serait avoir des enseignants spécialisés en enseignement de la production écrite. Aussi, la création d'un club d'écriture où on aurait des rendez-vous pour discuter des questions liées à la pratique de l'écrit ; - Avoir l'opportunité de pratiquer l'écrit dans toutes les disciplines de la formation ; - Utilisation des connecteurs logiques. Aussi, l'orthographe de quelques mots jugés difficiles ; - Les enseignants doivent être exigeants dans la correction des copies, surtout par rapport au fonctionnement de la langue ; - Avoir la chance d'être soumis à des concours de l'écriture de différents genres textuels ; avoir des travaux du type argumentatif qui suscitent la réflexion et l'écriture massive ; - Apprendre les contenus qui aident à élaborer un texte cohérent ; - Approche sur l'organisation et cheminement des idées au cours de la rédaction du texte ; - Avoir plusieurs disciplines centrées sur la pratique de l'écriture pour améliorer l'écrit ; - Avoir plus de livres littéraires et non seulement liés aux disciplines de la formation, car la lecture aide dans le développement de la compétence écrite ; - Être toujours en contact avec des travaux qui obligent à écrire ; - Être incité à beaucoup lire et écrire au cours de la formation ; - Un bon accompagnement des enseignants pour les pratiques de l'écrit ; - Avoir un formateur spécialisé sur l'écriture ; - Avoir un accompagnement continu ; - Travailler un peu plus la grammaire ; - Avoir accès aux ressources documentaires spécialisées sur l'écriture ; - Avoir des matières qui abordent seulement la production écrite ;

Tableau 44: Aide nécessaire pour améliorer la pratique scripturale

Pour cette dernière question, où nous avons demandé aux étudiants de donner leurs opinions sur ce qu'ils aimeraient avoir comme aide pour améliorer les productions écrites, nous avons classé les réponses en fonction du niveau des étudiants. En effet, les préoccupations d'un étudiant de la 1^{ère} année ne sont pas les mêmes qu'un étudiant de la 2^{ème}, 3^{ème}, ainsi de suite. Les étudiants de la première année sont encore dans la phase d'intégration et d'affiliation à la vie universitaire. De leur côté, les autres niveaux connaissent déjà la structure universitaire et ses exigences. Pourtant, même avec la différence des niveaux, les étudiants partagent quelques préoccupations communes. Par exemple, les étudiants de toutes les années soutiennent l'existence d'une discipline qui aborde spécifiquement l'écrit. D'autres soutiennent aussi que la pratique rédactionnelle devrait être abordée dans toutes les matières de la formation. D'autres encore, considèrent qu'il serait idéal d'exister au moins deux disciplines qui abordent la production écrite. Cette préoccupation est une manifestation claire de l'insatisfaction des étudiants en ce qui concerne la pratique de l'écrit au cours de leur formation universitaire. D'autres préoccupations communes chez les étudiants de toutes les années sont les suivantes : la nécessité d'une pratique régulière de l'écrit au cours de la formation ; la grammaire, surtout les outils nécessaires pour la structuration textuelle (les connexions des phases) et les modèles des genres textuels. Ces préoccupations montrent que les étudiants sont certainement conscients des difficultés qui affectent leur pratique scripturale. Un autre aspect fondamental présenté par les étudiants est le besoin d'un accompagnement continu pour la pratique de l'écrit. Evidemment, l'accompagnement des étudiants dans une formation est une action nécessaire de la part des enseignants. L'accompagnement permettra d'évaluer le degré de progression des étudiants. Également, l'accompagnement continu permet aux enseignants d'être au courant des difficultés scripturales des apprenants et d'apporter d'aides en fonction des besoins spécifiques de chaque étudiant.

Nous sommes finalement arrivé au bout du premier chapitre de la partie méthodologique. Dans les pages qui suivent, nous allons procéder à l'analyse des copies d'étudiants.

Chapitre VII

7. Analyse des productions écrites des étudiants de la filière FLE

Comme nous l'avons précisé tout au début de ce chapitre, notre partie méthodologique est constituée par l'analyse des questionnaires adressés aux enseignants et étudiants de FLE et une partie pratique qui est dédiée à l'analyse de quelques copies de productions textuelles d'étudiants en formation des professeurs de FLE, à l'université Licungo.

Ayant procédé à l'analyse des questionnaires dans le chapitre précédent, dans ce chapitre, nous allons nous consacrer à l'analyse des copies d'étudiants.

Comme l'affirme GANGER⁴²⁶(2004) les corpus d'apprenants (parfois appelés « corpus d'interlangue »), sont des recueils des productions orales ou écrites d'apprenants de langue seconde ou étrangère (L2). Cet auteur précise que ces ensembles sont notamment utilisés dans le cadre de recherches qui explorent certains aspects de l'acquisition de la L2.

Chez Mand CIEKANSK (2014), les corpus sont porteurs de différentes transformations qui contribuent à modifier la conception de la langue-cible et la conception des ressources pour l'apprentissage des langues.

D'ailleurs, les productions des étudiants offrent une information révélatrice des indices concernant leurs compétences rédactionnelles, leurs motivations et leurs difficultés en matière scripturale.

7.1. L'objectif de l'analyse des copies d'étudiants

Comme nous l'avons précisé antérieurement, la problématique de notre recherche concerne la production écrite en FLE dans le contexte universitaire mozambicain. Dans cette perspective, notre tâche est essentiellement d'analyser les productions textuelles des étudiants pour évaluer leurs compétences rédactionnelles. Le but principal de notre analyse est celui de faire un état des lieux sur les compétences rédactionnelles des étudiants en formation FLE. Pour ce faire, nous allons analyser un aspect particulier de la compétence scripturale d'étudiants telle qu'elle se présente dans les textes. Il s'agit, précisément de la cohésion textuelle.

⁴²⁶. *Apud* Sylvie De COCK & Henry TYNE (2014).

7.2. Présentation du corpus d'analyse

Comme nous l'aurons compris dès le début de cette thèse, notre recherche croise les chemins de la didactique du français et celui de la linguistique textuelle. C'est dans cette perspective que pour bien cibler les échecs et les succès des étudiants en matière scripturale, nous avons décidé d'analyser des textes authentiques. L'analyse des textes permettra de faire un repérage concret des difficultés de cohésion qui mettent en cause la qualité des écrits des étudiants. Nous devons souligner que notre analyse ne vise pas l'exhaustivité. Elle vise les aspects que nous jugeons pertinents et représentatifs pour l'atteinte de notre objectif de recherche.

Ainsi, le corpus utilisé dans le cadre de cette recherche est composé de 10 textes écrits par des étudiants universitaires mozambicains en formation FLE dans le cadre des mémoires et des travaux de fin d'études. En effet, d'après le règlement académique de l'université Licungo, les étudiants en fin de formation licence doivent, soit rédiger un mémoire scientifique, soit opter pour l'examen de conclusion qui les oblige à rédiger un essai d'au moins dix pages (annexes exclus) pour soutenir devant un jury préalablement constitué.

Pour ce travail, nous allons analyser trois essais de conclusion d'études et 2 mémoires de fin d'études. Pour chaque document nous allons analyser l'introduction et la conclusion respectives.

7.3. Méthode d'analyse

Pour procéder à l'analyse des corpus, nous avons lu tous les textes recueillis et nous avons fait le repérage des cas d'incohésions présents dans chaque texte. Après la lecture et observation des tous les incohésions, nous avons classé les difficultés dans une grille d'analyse. La grille comporte le texte et les critères d'analyse. Nous avons choisi comme critères d'analyse les suivants : *les connecteurs*, *la progression thématique* et *les anaphores*. A la fin de chaque présentation du document, nous faisons des commentaires en fonction des aspects constatés. Pour chaque grille, nous faisons figurer le titre du travail et le texte à analyser.

Note explicative : les couleurs marquées dans quelques passages des textes identifient les divers aspects qui caractérisent ou affectent la cohésion textuelle. Les parties en **jaune** identifient des éléments qui caractérisent les reprises anaphoriques. La couleur **verte** caractérise les connecteurs. Finalement, la couleur **bleue** marque quelques fautes de grammaire qui peuvent aussi affecter la cohésion textuelle ainsi que la cohérence. Il faut préciser que les textes ont été copiés en conservant les fautes, le lexique et l'orthographe de l'auteur de chaque texte.

7.4. Analyse des copies

Document A Genre : <u>Essai de fin d'études</u> Titre : Le texte argumentatif	Critères d'analyse		
	Connecteurs	Progression thématique	Anaphores
<p>Introduction</p> <p>Le noyau de notre travail est le texte argumentatif. Partant de ce principe, nous allons faire l'étude de cette typologie textuelle indiquant son plan et structure du même. Sachant qu'il s'agit d'une étude générale du texte argumentatif, sa production et ses objectifs capitaux sans laisser à part les éléments argumentatifs dehors comme les articulateurs du langage, la thèse défendue et le public cible du quel le texte est adressé.</p> <p>Défendre par la parole une idée ou quelqu'un, promouvoir un produit, chercher à influencer une personne ou un groupe de personnes à prendre ou à ne pas prendre telle décision sont autant d'opérations d'argumentation.</p> <p>Au cours de l'apprentissage de FLE ce type de texte, captive l'élève à avoir un positionnement ferme ou pas de son raisonnement concernant à un sujet. En milieu scolaire le texte argumenté prend souvent la forme de la dissertation.</p> <p>Pour l'enseignant, d'autres thèmes sont aussi proposés : plaider oral ou écrit, rédaction d'attendus de jugement, résolution d'énigmes, message publicitaire, tract, affiche, certaines formes de débat, etc. L'objectif central de ce travail est de faire une analyse sur le texte argumentatif tenant en compte ses spécificités et l'utilisation en classe de FLE.</p> <p>Nous avons utiles la méthode bibliographique pour consulter des concepts importants associés à notre sujet.</p> <p>Conclusion</p> <p>En guise de conclusion, nous avons appris qui en textes argumentatifs la parole la plus insistante ne convaincra personne si elle ne se présente pas clairement. La clarté de l'exposition, la progression logique des énoncés, l'ouverture à la conclusion, sont les qualités premières de l'argumentation. De ce fait, cet aspect est particulière ment sensible dans les textes à dominante littéraire et philosophique.</p> <p>Aussi nous avons vu que la thèse de l'auteur est exposée avec faveur à travers un réseau lexical valorisant : épithètes louangeuses, superlatifs, substantifs et verbes à connotations positives. Le champ lexical de l'approbation est d'un usage constant pour servir l'idée.</p> <p>Au contraire, la thèse adverse est traitée avec sévérité. En relevant les champs lexicaux antagonistes du bon et du mauvais et en étudiant leur mise en relation, vous disposerez d'un bon moyen d'approche de ce type d'argumentation.</p> <p>Nous espérons que ce travail ait apporté tous les éléments importants liés au texte argumentatif. Nous pensons qu'il est important que les professeurs utilisent ces textes en classe de langues et en classe de FLE en particulier.</p>	<p>Au cours..., Pour..,</p> <p>En guise de... De ce fait, Aussi, au contraire,</p>	<p>Le thème progresse mais avec quelques discontinuités.</p>	<p>Reprises du thème par les lexiques et groupes de mots.</p> <p>Reprises du thème par les lexiques et groupes de mots.</p>

Tableau 45: Grille d'analyse du document A

Le texte **A** comporte des aspects qui caractérisent la cohésion textuelle à savoir, les marques de cohésion : connecteurs, la progression et l'anaphore. En ce qui concerne l'emploi des connecteurs

logiques, le document **A** est caractérisé par quelques articulateurs discursifs qui permettent la transition d'une unité textuelle à l'autre. D'autres connecteurs annoncent le début d'une idée. Par exemple, "en guise de conclusion" annonce le début d'une phrase conclusive. Pourtant il y a un connecteur mal employé dans la conclusion du texte. C'est le connecteur d'opposition "au contraire" qui annonce une opposition dans une partie où le contexte ne justifie pas une opposition. En ce qui concerne la progression, le document **A** ne propose pas une progression thématique. Le texte est caractérisé par une répétition des mêmes idées par des tournures linguistiques. La conclusion par exemple, est presque une reprise fidèle et totale de l'introduction. Pour ce qui est les reprises anaphoriques, le document **A** présente une abondance de reprises anaphoriques de type lexical. En effet, la plupart des reprises concernent le lexique initial qui débute le texte. D'ailleurs, le document présente des fautes qui affectent la cohésion et conséquemment la cohérence du texte.

Document B Genre : Essai de fin d'études Titre : L'interaction dans une classe pléthorique	Critères d'analyse		
	Connecteurs	Progression thématique	Anaphores
<p>Introduction</p> <p>Dans ce travail, nous nous sommes proposées à faire un abordage au sujet de l'interaction dans une classe pléthorique. Ce sujet constitue de temps en temps un grand défi pour l'enseignement et apprentissage de langues étrangères. Dans ce sens, nous prétendons faire une étude au sujet de la thématique de l'interaction dans les classes pléthoriques en vue de comprendre ce phénomène tenant en compte le contexte mozambicain.</p> <p>Il est important de dire que l'interaction dans une classe de langue est un élément important pour le développement de la compétence communicative chez les apprenants d'une certaine langue. C'est pour cette raison que nous, en tant que futurs enseignants de la langue française, jugeons important et d'importance capitale que lors de l'activité éducative en classe de langue, l'interaction soit prise en compte.</p> <p>Ainsi, avec ce travail, nous avons comme objectif général d'analyser de façon approfondie la situation de l'interaction dans la classe pléthorique tenant en compte le contexte d'enseignement au Mozambique.</p> <p>Spécifiquement, nous allons identifier les types d'interactions plus utilisées en classe; décrire la pertinence d'utilisation d'interaction en classe de langue et proposer des meilleures stratégies à mettre en place pour le déroulement d'un cours interactif dans la classe de FLE.</p> <p>Quant à la méthodologie de notre travail, nous avons privilégié la recherche bibliographique. À travers cette méthodologie, nous pourrons consulter plusieurs ouvrages et théories qui abordent le sujet de l'interaction dans les classes pléthoriques ou dans les grands groupes.</p> <p>Ce travail est structuré en trois principales parties. La première partie est l'introduction de ce travail où nous présentons les</p>	<p>Dans ce... Dans ce sens... C'est pour cette raison...</p> <p>Ainsi..., Spécifiquement... Quant à...</p> <p>La première..., ensuite..., finalement..., dans cette partie...</p>	<p>Faible.</p>	

<p>objectifs du travail. Ensuite, nous avons la deuxième partie, la plus complexe où nous présentons le contenu, nous abordons les différentes théories. Finalement, nous avons la dernière partie, concernant la conclusion. Dans cette partie, nous présentons les considérations finales du travail.</p> <p>Conclusion Dans cette partie finale de notre travail, il est important de préciser quelques points importants qui ont caractérisé notre étude. Ainsi, il importe de rappeler que ce travail s'inscrit dans la thématique de l'interaction dans une classe pléthorique. Le problème de l'interaction dans la classe mérite une grande attention de la part des professeurs et aussi des apprenants. C'est pour cette raison que nous en tant que futur professeur de FLE nous sommes rendu compte de l'importance de cette thématique et avons vu nécessaire de développer ce sujet. Le professeur comme guide des apprenants il faut qu'il soit au courant de tout ce qui se passe en classe, il faut être attentif à l'interaction des apprenants pour que les cours se passent dans une situation normale d'apprentissage. A vrai dire, c'est un grand défi chez le professeur pour maintenir la classe interactive, surtout quand il s'agit d'une classe nombreuse, composée par plusieurs apprenants étant difficile de gérer la tour de parole pour tous les apprenants.</p>	<p>Dans cette partie finale..., ainsi..., c'est pour cette raison..., à vrai dire...</p>	<p>Faible.</p>	
--	--	----------------	--

Tableau 46: Grille d'analyse du document B

Le document **B** est caractérisé par une abondance de connecteurs de l'introduction à la conclusion. Pourtant, dans la conclusion, même si le texte présente quelques connecteurs, celui-ci présente un ensemble de phases juxtaposées sans connexion cohésive. Par rapport à la progression, le texte progresse dans l'introduction. Toutefois, dans la conclusion, le texte présente un ensemble d'unités textuelles qui n'apportent pas beaucoup d'informations nouvelles par rapport au thème principal. En ce qui concerne les reprises anaphoriques, le document présente les mêmes caractéristiques du document **A**, le scripteur, à plusieurs reprises, fait une reprise lexicale en utilisant la même expression. Le texte présente également quelques fautes orthographiques qui peuvent affecter la lisibilité et intelligibilité du texte. *Grosso modo*, les textes du document **B** manquent de cohésion textuelle.

Document C Genre : Essai de fin d'études Titre : Le texte argumentatif	Critères d'analyse		
	Connecteurs	Progression thématique	Anaphores
<p>Introduction Les textes sont un ensemble d'énoncés écrits ou oraux qui visent atteindre plusieurs buts, soit entretenir, convaincre ou bien informer, pourtant, ce travail qui s'intitule « le texte argumentatif » s'inscrit dans le domaine de la langue française et vise à analyser le texte argumentatif. Dans cette optique, nous parlerons du texte argumentatif, la structure, la fonction, les stratégies argumentatives, les modes de raisonnement, le registre de langue et le plan.</p>	<p>Sur la structure..., premièrement...</p>		<p>Le texte argumentatif...,</p>

<p>Sur la structure de travail, ce travail est composé premièrement par l'introduction, dont le but est d'actualiser notre public visé sur ce qui sera abordé dans le développement, c'est-à-dire, introduire le thème principal, ensuite, nous avons le développement, qui est la partie de la conceptualisation théorique du thème principal qui est organisé d'une manière détaillée et dernièrement, il y a la conclusion, qui met au point les aspects à tenir en compte en guise de conclusion.</p> <p>Conclusion</p> <p>Avec la lecture faite, nous avons conclu que dans un texte argumentatif, l'auteur veut convaincre son destinataire.</p> <p>Avec notre dure recherche nous avons constaté que dans une démarche de persuasion, (convaincre quelqu'un) il ne suffit pas de communiquer ses arguments de position, il faut que nous tenons en compte que il y a toujours les deux parties, c'est-à-dire, les avantages et les inconvénients d'un thème que nous voulons faire convaincre quelqu'un, donc c'est au auteur du texte, produire un ensemble d'arguments si acceptable et convaincants pour que son interlocuteur puisse adhérer son point de vue.</p> <p>Comme nous venons de voir dans le texte argumentatif l'émetteur défend une thèse et l'interlocuteur visant la compréhension et acceptation du positionnement de l'émetteur, doit être bien convaincu, c'est pourquoi l'émetteur repérer cette thèse et ses arguments de façon soigneuse.</p> <p>Pendant la rédaction du travail, nous avons également constaté qu'une des caractéristiques du texte argumentatif est l'abondance des connecteurs logiques qui permettent d'établir les liens logiques.</p> <p>En forme de conclusion, pour qu'il y ait l'argumentation il faut avoir : un propos sur le monde qui fasse question quant à sa légitimité.</p> <p>Un sujet qui s'engage par rapport à ce questionnement et qui développe un raisonnement pour essayer d'établir une vérité sur ce propos ; et un autre sujet qui concerne par le même propos constitue la cible de l'argumentation.</p> <p>Autrement dit, ce type de texte concerne un déterminant groupe, le lecteur cherche à o convaincre ses interlocuteurs à suivre ses arguments présent a travers des arguments et argumentation.</p>	<p>C'est-à-dire...ensuite..., dernièrement...</p> <p>C'est-à-dire..., donc..., pour que...Comme nous venons de le voir...</p> <p>Pendant..., en forme de conclusion...,</p> <p>Autrement dit...</p>		<p>Le texte argumentatif...</p> <p>Texte argumentatif...</p> <p>Ce type de texte...</p>
--	---	--	---

Tableau 47: Grille d'analyse du document C

Dans le document ci-dessus, le scripteur a fait recours aux connecteurs logiques pour structurer ses idées principales. Les connecteurs figurent dans les deux textes (introduction et conclusion). Quant à la progression, le scripteur n'apporte pas de nouvelles informations dans les paragraphes qui suivent l'annonce du thème abordé dans le texte. La situation s'aggrave dans la conclusion où le scripteur se limite à la reprise de quelques phases et idées de l'introduction. En ce qui concerne les reprises anaphoriques, le document est très pauvre. Les fautes de langue sont aussi présentes dans le document C.

Document D. Genre : Mémoire scientifique Titre : <i>La pertinence de l'évaluation dans le processus d'enseignement et apprentissage de FLE : le cas de la 10^{ème} I, de l'École Secondaire Générale de Quelimane.</i>	Critères d'analyse		
	Connecteurs	Progression thématique	Anaphores
<p>Introduction</p> <p>Toutes les activités que nous faisons sont l'objet de l'évaluation soit de façon volontaire ou involontaire. Les activités ont comme la finalité un jugement ou une comparaison pour retirer une conclusion ou une décision.</p> <p>L'évaluation est une composante importante dans le processus d'enseignement-apprentissage faisant que les enseignants aient une réelle situation de la progression des apprenants. Cela lui permettra de réviser sa stratégie de travail pour améliorer le processus d'enseignement-apprentissage (PEA).</p> <p>Nous voyons que pratique évaluative est toujours au centre d'enseignement, c'est une tâche didactique nécessaire et permanente de travailler d'enseignant et cela permet de mesurer la compétence des apprenants. Nous allons faire une étude pratique évaluative dans le processus d'enseignement et apprentissage.</p> <p>Notre travail intitulé « La pertinence de l'évaluation dans le processus d'enseignement et apprentissage de FLE : le cas de la 10^{ème} I, de l'École Secondaire Générale de Quelimane » a comme objectif de comprendre quel est le rôle et l'importance de l'évaluation dans une classe de FLE. En effet, nous proposons parler de l'évaluation dans la classe de FLE et nous allons avancer des concepts et des connaissances de base sur l'évaluation et les types d'évaluation.</p> <p>Pendant notre formation, nous avons été soumis à des observations de cours et aussi bien que la mise en œuvre dans le stage pédagogique. Nous avons eu l'opportunité d'observer la manière dont les enseignants évaluent leurs apprenants, d'une part. D'autre part, nous avons observé comment les apprenants considèrent l'évaluation. En résumé, nous pouvons dire que l'évaluation est vue comme un outil de tension entre l'enseignant et les apprenants.</p> <p>Par contre, nous savons bien que l'évaluation c'est un outil de base qui permet aux intervenants de l'éducation de mesurer l'évolution des apprenants et de la qualité scolaire. Pour cette raison elle ne peut pas être conçue comme une simple attribution de note correspondante à une prestation ou activité.</p> <p>Elle doit être réalisée en tenant compte des objectifs des cours donnés et objectifs prévus dans le programme concernant les compétences exigés pour un certain niveau. [...]</p> <p>Conclusion</p> <p>L'objectif de notre travail était de connaître la pertinence d'évaluation en classe de FLE. C'est ce que nous avons vu à travers les deux chapitres précédents, dans le premier nous avons abordé sur l'évaluation. Nous avons alors défini ce concept, nous avons parlé des différentes formes d'évaluation, ses objectifs et sa place dans l'enseignement/apprentissage. Après nous avons fait un questionnaire auprès des enseignants afin de comprendre réellement ce qui se passe en classe de FLE. Et pour avoir une idée sur la pertinence d'évaluation en classe de FLE.</p> <p>A travers ce parcours, nous avons remarqué que dans la classe de</p>	<p>En effet..., Pendant..., d'une part..., d'autre part..,</p> <p>Par contre..,</p> <p>Pour cette raison...</p>		<p>L'évaluation...,</p> <p>L'évaluation...,</p> <p>Le possessif : Ses objets et sa place...,</p>

<p>FLE, l'évaluation est une étape intégrée d'enseignement/apprentissage. Elle représente une technique pédagogique, des méthodes et à des stratégies permettant la réussite de l'apprentissage. C'est un facteur de progrès, de mesure et d'appréciation qui s'effectue durant toute l'année scolaire. Et dans l'enseignement et apprentissage de FLE sert à renseigner sur le résultat de l'enseignement/apprentissage. Elle lui permet de prendre des décisions de régulation, et permet aussi à l'apprenant de prendre conscience de ses travaux. Elle permet aussi d'analyser la compétence linguistique, la compétence discursive et la compétence pragmatique des apprenants.</p> <p>Désormais l'évaluation dans la classe de FLE n'est plus un jugement, mais un temps de contact entre l'enseignant et son apprenant. Afin de faire l'enseignant se rendre compte de l'efficacité de son enseignement en fonction des acquis, des besoins et des difficultés de l'apprenant. Elle sert aussi comme un outil d'auto-évaluation par l'enseignant ainsi comme par l'apprenant.</p> <p>En forme de conclusion, nous pouvons dire que pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement et apprentissage de FLE soit une réalité il faut que les enseignants et le Ministère de l'Éducation repense sur les méthodologies et la technique à mettre en œuvre pour l'élaboration et réalisation de l'évaluation en classe de FLE.</p>	<p>Désormais..., mais..., afin de..,</p> <p>En forme de conclusion...</p>		<p>La définition de l'évaluation,</p> <p>Pronom personnel,</p>
---	---	--	--

Tableau 48: Grille d'analyse du document D

Le document que nous venons d'analyser présente des caractéristiques communes aux documents antérieurs. La connexion entre les unités textuelles est assurée par quelques connecteurs. Pourtant, le scripteur fait une répétition des mêmes informations dans la plupart des paragraphes, donc le texte ne progresse pas. En plus, la connexion entre l'introduction et la conclusion est aussi défectueuse. Un aspect positif constaté dans ce document est la reprise anaphorique en utilisant le pronom personnel "Elle", surtout dans la partie de conclusion.

<p>Document E. Genre : Mémoire scientifique Titre : « <i>La motivation dans l'apprentissage de FLE : le cas des apprenants de 9^{ème} classe D à l'École Secondaire Générale de Coalane – ville de Quelimane</i> »</p>	Critères d'analyse		
	Connecteurs	Progression thématique	Anaphores
<p>Introduction</p> <p>Notre recherche intitulée « <i>La motivation dans l'apprentissage de FLE : le cas des apprenants de 9^{ème} classe D à l'École Secondaire Générale de Coalane – ville de Quelimane</i> » a comme but de doter les enseignants de français des stratégies visant à encourager les apprenants dans l'apprentissage aussi bien que changer l'actuelle posture des apprenants caractérisée par la passivité, l'absence dans les cours et le manque d'intérêt par rapport à la langue française.</p> <p>Nous avons donc choisi ce thème, car aujourd'hui nous observons un énorme désintérêt des apprenants par rapport à leur formation scolaire ce qui contribue négativement dans la qualité de l'éducation et dans le succès scolaire.</p> <p>Nous avons vu la pertinence de réfléchir sur ce sujet de forme à</p>			<p>Ce thème...</p>

<p>rendre l'ambiance de la classe plus saine, créer des conditions propres à l'apprentissage de la langue française aussi bien qu'améliorer la qualité éducationnelle à partir de propositions concrètes.</p> <p>L'étude de la motivation dans l'apprentissage des langues étrangères a fait principalement l'objet de deux approches : la première approche socio-psychologique, qui intéresse à la motivation instrumentale et la deuxième cognitive, qui considère la motivation comme un processus dynamique variant en fonction de multiples facteurs. (GARDNER & LAMBERT, 1995 :1972).</p> <p>Nous avons considéré la deuxième approche comme la base de l'étude menée dans le cadre de ce travail de recherche sur la motivation des apprenants dans l'apprentissage de Français Langue Étrangère (FLE). Ainsi, cette approche est liée aux objectifs de notre recherche soutenant que les individus perçoivent l'effort qu'ils déploient, la performance attendue et constatée, les récompenses et sanctions qu'en découlent.</p> <p>Cependant, lors de notre présence à l'école Secondaire Générale Coalane pour le stage pédagogique, nous avons constaté que les apprenants ont un certain manque d'intérêt par la discipline de FLE qui était caractérisé par les absences, le faible niveau de progression, l'échec et la baisse qualité scolaire. Cela rend le métier de l'enseignant de plus en plus difficile vu que la motivation est un élément important pour l'apprentissage d'une langue étrangère ce qui est soutenu par PILLETTI (2000 :233) disant que « personne ne réussit pas à enseigner quelqu'un qui ne veuille pas apprendre ».</p> <p>Donc, comme nous pouvons voir, toutes nos actions sont déterminées par le niveau de notre motivation. Pourtant, pour améliorer la qualité d'enseignement de FLE et atteindre un bon résultat scolaire l'enseignant devra chercher des stratégies visant à encourager les apprenants à s'intéresser à la langue française et s'engager dans leur apprentissage. [...]</p>	<p>Aussi bien qu'.., Principalement., la première..., la deuxième...,</p> <p>Ainsi..., Cependant..., Donc..., Pourtant...,</p>		<p>Ce sujet...</p> <p>Reprise lexicale,</p> <p>Cela...</p>
<p>Conclusion</p> <p>Nous aimerions avant tout reconnaître que la motivation est un sujet difficile à traiter et, il reste beaucoup d'aspects à dépouiller et à développer au sujet de la motivation en classe de FLE.</p> <p>Donc, tout au long de ce travail nous avons pu comprendre que les apprenants ont un regard positif vis-à-vis la langue française. Mais le manque et la difficulté d'accès au manuel scolaire en français et la méthodologie d'enseignement mise en œuvre par l'enseignant sont parfois à l'origine de leur manque de motivation comme nous avons pu constater lors de nos pratiques pédagogiques.</p> <p>Pourtant, conscient de la pertinence de la motivation surtout dans l'apprentissage des langues étrangères, nous voyons que les enseignants devraient chercher à diversifier leurs activités et mettre de plus en plus des méthodologies qui puissent impliquer davantage les apprenants dans les cours et ailleurs. Par exemple, 85% des apprenants ont un Smartphone donc, l'enseignant peut en profiter pour les mettre à travailler en groupe en classe ou même à la maison et faire des recherches de textes, chansons, affiches diverses pour le cours suivant visant à motiver les apprenants car la motivation marche ensemble avec l'apprentissage : sans motivation il n'y a pas d'apprentissage.</p>	<p>Donc.,</p> <p>Pourtant...,</p> <p>Par exemple...,</p> <p>Donc..., car...,</p> <p>Pour cela...,</p>		<p>Reprise d'une expression</p>

<p>La prise en main et l'attitude de l'enseignant en classe peuvent motiver ou démotiver un apprenant et lui faire perdre intérêt pour la discipline de la langue française. Pour cela, les enseignants doivent chercher des stratégies pour encourager leurs apprenants et cela peut être fait même à partir des opinions ru type bravo, génial, magnifique, etc.</p> <p>Nous pouvons dire que pour que l'amélioration de la qualité d'enseignement de FLE soit une réalité il faut repenser sur les méthodologies à mettre en œuvre, l'attitude de l'enseignant et la mise à disposition de manuels scolaires par le ministère et d'autres supports pédagogiques. Nous soulignons aussi que l'enseignant doit se rappeler que les apprenants ne réagissent pas de la même façon pour ce faire il doit être attentif en classe utilisant des méthodes attrayantes et des techniques motivantes. En guise de conclusion dire que, l'enseignant doit être guide et traiter les apprenants sans mépriser les uns au détriment des autres, car dans les dernières décennies la grande responsabilité en ce qui concerne la motivation dans l'apprentissage revient à l'enseignant.</p>	<p>En guise de conclusion...</p>		
---	----------------------------------	--	--

Tableau 49: Grille d'analyse du document E

Les textes du document **E** présentent des liens cohésifs entre les unités textuelles. Toutefois, quelques connecteurs ont été mal utilisés. Par exemple, le scripteur a utilisé de manière erronée le connecteur "**Cependant**". Aussi, le connecteur "**Pourtant**" a été mal utilisé dans l'introduction et la conclusion. En effet, le scripteur a placé les connecteurs en question dans des phrases où elles introduisent une déconnexion avec les passages précédents.

Nous sommes ainsi arrivés au terme de l'analyse des copies des étudiants. L'analyse que nous venons de faire a permis de faire le point sur les compétences scripturales des étudiants en ce qui concerne la cohésion textuelle. *Grosso modo*, les étudiants présentent des lacunes par rapport à la production textuelle.

Chapitre VIII

8. Bilan des de l'analyse des données et conclusion

Dans les deux chapitres précédents, nous avons procédé à l'analyse des données issues du questionnaire adressé à deux publics distincts, notamment les enseignants et les étudiants. Nous avons également procédé à l'analyse des corpus écrits, constitués de quelques rédactions des étudiants dans le cadre de fin d'études. Il s'agit notamment de mémoire de fin d'études et de travail de conclusion d'études⁴²⁷.

L'analyse des questionnaires s'est tenue au 6^{ème} chapitre, alors que l'analyse du corpus a été réalisée au 7^{ème} chapitre. Dans le 6^{ème} chapitre, nous avons analysé deux questionnaires. En premier lieu nous avons analysé le questionnaire adressé aux enseignants de FLE au secondaire et en deuxième, celui adressé aux étudiants en formation FLE, à l'université Licungo.

Les résultats des deux questionnaires fournissent une information qui permet d'avoir une vision claire de l'état de l'enseignement du FLE au Mozambique, de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur. D'ailleurs, les informations recueillies permettent de faire le point sur la pratique scripturale dans l'enseignement secondaire ainsi qu'à l'université.

En général, le questionnaire a permis de savoir que les enseignants et les étudiants sont conscients de l'importance de l'écrit dans la vie professionnelle (pour les enseignants) et dans le parcours scolaire voire universitaire (pour les étudiants). Pourtant, même en reconnaissant l'importance de l'écrit dans la vie professionnel et académique, quelques inquiétudes s'imposent. C'est que quelques les enseignants ont été unanimes en affirmant que dans l'enseignement du français à l'école l'importance est accordée à l'oral. Les activités scripturales plus fréquentes sont : les exercices proposés en classe pour exécuter dans les cahiers et les évaluations (tests et examens). Comme conséquence, les enseignants constatent aussi que les apprenants ont du mal à élaborer des phrases correctes ou de produire un texte cohérent et bien structuré. Un autre aspect qui peut handicaper la pratique de l'écrit est le recours excessif aux évaluations de type QCM dans l'enseignement secondaire. En effet, ce type d'évaluations ne permet pas aux apprenants de développer des compétences rédactionnelles en français langue étrangère. D'ailleurs, les évaluations de type QCM ou de questions fermées, sont pratiques dans les contextes où l'objectif est examiner des connaissances comme vocabulaire, lexique, etc. elles ne permettent pas d'évaluer, ni les capacités rédactionnelles, ni les capacités intellectuelles des étudiants.

⁴²⁷. Nous avons déjà parlé de ces instruments dans le chapitre 2.

Un autre aspect intéressant venu des enseignants, ce sont les souhaits qu'ils ont proposés dans la dernière question du questionnaire. En effet, les enseignants donnent des conseils qui vont dans le sens d'améliorer les pratiques scripturales des apprenants. Entre autres, les enseignants conseillent aux apprenants de cultiver l'habitude de lecture, d'apprendre le vocabulaire, de chercher des grammaires pour l'approfondissement des règles de fonctionnement de la langue, de faire de copies, etc. L'ensemble de conseils proposés par les enseignants montrent clairement qu'ils sont conscients du profil scriptural défectueux des apprenants et qu'ils souhaitent qu'il y ait un changement.

De la part des étudiants, nous avons aussi eu de pistes importantes par rapport à la pratique scripturale dans leur quotidien académique. *Grosso modo*, les étudiants sont persuadés de l'importance de l'écrit dans leur parcours universitaire ainsi que pour leur avenir professionnel. En ce qui concerne les expériences pratiques au sein de l'université, les étudiants considèrent que les formateurs-enseignants sont exigeants en ce qui concerne la qualité de la langue dans les productions des étudiants. En d'autres termes, la qualité de la langue interfère dans l'attribution de la note finale de la copie des étudiants. Cet aspect est positif et il peut contribuer de manière positive dans l'amélioration des compétences rédactionnelles des étudiants. Pourtant, les étudiants ont reporté aussi quelques scénarios qui peuvent affecter leur progression de manière négative en matière scripturale. Les étudiants considèrent que la pratique de l'écrit à l'université n'est pas fréquente. De plus, les étudiants pratiquent moins la lecture ou, s'ils le font, c'est en se préparant pour les tests et examens semestriels. D'ailleurs, les étudiants avancent l'orthographe, la syntaxe et la structuration des textes comme étant les grandes difficultés ressenties en matière scripturale. En effet, sans maîtriser la grammaire d'une langue, il devient difficile d'écrire parfaitement. Nous avons demandé aux étudiants de nous dire ce qu'ils aimeraient avoir comme aide pour améliorer leurs écritures. Les réponses ont été très intéressantes. Elles ont été intéressantes dans la mesure où elles sont révélatrices des besoins réels des étudiants à l'université. Tout d'abord, les étudiants se plaignent du manque de moyens pour la pratique de l'écrit (les ordinateurs, grammaires, dictionnaires, livres spécialisés sur l'écriture, entre autres). D'autres réponses communes à presque tous les étudiants font référence au besoin d'un accompagnement dans la pratique scripturale, au besoin de travailler d'en plus la grammaire de la langue, à l'abondance des pratiques scripturales au cours de la formation, au besoin d'existence de modules spécifiques qui abordent la production écrite, entre autres. *Grosso modo*, les étudiants ont besoin de changer la dynamique scripturale au cours de leur formation.

En ce qui concerne le corpus écrit, il faut préciser que celui-ci a été aussi un vrai miroir des difficultés rédactionnelles des étudiants. En effet, les étudiants présentent beaucoup de difficultés

réductionnelles, surtout au niveau de la cohésion interphrastique dans un texte. Il faut préciser que pour chaque document analysé, nous avons pris des introductions et des conclusions d'un même travail. Il a été étonnant de constater que pour quelques corpus, l'introduction n'était pas en harmonie avec la conclusion.

En ce qui concerne les mécanismes de cohésion dans les documents analysés, il a été possible de constater que : tout d'abord, les étudiants connaissent quelques connecteurs logiques mais ils ne sont pas capables de les employer convenablement dans leurs productions textuelles. En effet, dans toutes les productions, il abondait beaucoup de connecteurs. Pourtant, dans quelques passages les connecteurs étaient mal employés, ce qui affecte le lien cohésif entre les parties du texte. Ensuite, nous avons constaté que les étudiants ont une notion de l'utilisation des reprises anaphoriques dans le discours. Néanmoins, la plupart d'entre eux ont du mal à utiliser les outils linguistiques nécessaires à la reprise des informations textuelles. Il a été fréquent de constater qu'un bon nombre reprenait le thème initial dans presque toutes les phrases qui composent le texte. Un troisième aspect constaté, c'est que la plupart des textes manquaient de progression thématique. C'est donc la difficulté la plus frappante pour les étudiants. En effet, les étudiants ont tendance à répéter la même information au cours de la rédaction, en changeant simplement de formulations phrastiques. Parfois, il était possible de passer de l'introduction à la conclusion sans se rendre compte d'aucune progression au niveau informationnel et thématique. Comme le précise DABENE (*Op. cit.*, p. 56), « *une suite de phrases "cimentées" en texte doit aussi, pour remplir sa fonction communicative, progresser, c'est-à-dire articuler les apports sémantiques nouveaux sur les éléments récurrents qui en assurent la cohésion* ».

Tout compte fait, les deux corpus (questionnaires et corpus écrit) ont permis de faire un répertoire des principales difficultés affrontées par les enseignants et étudiants en ce qui concerne la pratique écrite en FLE. Avec la riche information issue des questionnaires et de l'analyse des textes d'étudiants, nous croyons avoir répondu, en grande partie, les questions de départ de notre thèse.

Pour clôturer cette partie de notre thèse, nous allons très brièvement faire un petit rappel de nos hypothèses en vue d'examiner leur validité ou non en fonction des résultats obtenus.

8.1. Analyse des hypothèses en fonction des résultats du travail pratique

Pour démarrer notre recherche, nous sommes parti avec quelques questions pour guider notre parcours dès l'approche théorique jusqu'à la partie méthodologique. Les questions posées ont déclenché quelques réponses qu'on devrait les confronter aux résultats de la recherche.

Ainsi, comme première hypothèse, nous avons postulé que l'acquisition de la compétence scripturale peut être mieux développée par une corrélation entre la compréhension écrite et la production écrite.

Dans les questionnaires analysés, nous avons trouvé que les deux publics enquêtés considèrent la lecture comme étant inséparable de l'écrit, c'est en lisant qu'on peut améliorer nos pratiques rédactionnelles. En effet, la lecture va de pair avec la pratique de l'écrit. Pour connaître et distinguer les différents genres textuels, il faut les lire et les comparer. D'ailleurs, pour maîtriser la structure de chaque genre textuel, il faut le lire et peut-être l'interpréter. De plus, les problèmes d'orthographe et ceux d'utilisation des connecteurs et d'autres marqueurs de cohésion textuelle sont résolus dans le contact de l'étudiant avec un document écrit où il pourra faire le repérage des mots. Donc, un bon lecteur peut aussi être un bon scripteur. Cela dit, nous considérons que notre première hypothèse a eu le succès d'être validée dans cette thèse.

Comme deuxième hypothèse, nous avançons que la programmation des disciplines d'enseignement de langue devrait équilibrer les places attribuées aux activités langagières pour permettre aux apprenants de développer toutes les compétences préconisées. Dans le questionnaire adressé aux professeurs, nous avons trouvé que dans le processus d'enseignement-apprentissage du FLE au lycée, la priorité était donnée à l'oral au détriment de l'écrit. D'ailleurs, les étudiants ont proposé le besoin de pratiquer l'écrit dans toutes les disciplines comme forme de manifester qu'ils étaient conscients que l'écrit était survalorisé dans leurs apprentissages. Cette réalité met en cause la composante écrite de la langue. Les postulats du CECR préconisent toutes les composantes de la compétence langagière comme objets d'apprentissage et elles méritent un traitement égalitaire dans l'apprentissage scolaire. Nous sommes persuadés que le grand problème qui affecte la composante écrite de la langue est surtout ce traitement pédagogique déséquilibré au sein des établissements scolaires. Ceci vu, nous sommes aussi en mesure de considérer que cette hypothèse a été validée par les résultats de notre recherche.

En troisième lieu, nous avons avancé que l'introduction de modules curriculaires centrés spécifiquement sur la production textuelle (apports de la linguistique textuelle) pourrait renforcer le développement des compétences écrites car on apprend à écrire en écrivant. Cette hypothèse s'est vue validée par deux éléments principaux : d'abord, dans le chapitre II, en analysant le plan de formation de professeurs à l'université Licungo, nous avons constaté que celui-ci ne proposait pas beaucoup de disciplines qui abordaient la pratique de l'écrit ou qui confrontait les étudiants aux pratiques rédactionnelles. Le deuxième élément qui soutient la validité de cette hypothèse est la préoccupation manifestée par les étudiants dans la question où ils devraient présenter le type d'aide qu'ils aimeraient avoir pour améliorer l'écriture au cours de la formation. Les

étudiants ont été unanimes en ce qui concerne l'introduction de disciplines spécifiques qui abordent l'écriture dans le curriculum de formation.

La quatrième hypothèse préconisait qu'une préparation préalable au sujet du traitement textuel au lycée serait un atout pour la réussite des étudiants en matière de production écrite à l'université. Cette hypothèse peut être valable dans la mesure où les professeurs du secondaire ont considéré que les apprenants n'arrivent pas à écrire correctement. Un autre élément qui peut permettre de valider cette hypothèse c'est que les pratiques évaluatives du lycée n'incitent pas les apprenants aux activités scripturales.

Enfin, nous avons avancé, en dernière hypothèse, que la maîtrise du fonctionnement des connecteurs logiques en français par les scripteurs, est une recette pour assurer une cohésion dans la production écrite en FLE. En effet, comme nous aurons constaté dans les deux questionnaires, les enquêtés avancent la méconnaissance de la grammaire du français comme étant à l'origine des manquements en matière scripturale. D'autres, surtout les étudiants, ont manifesté l'intérêt particulier d'apprendre à utiliser les connecteurs pour pouvoir parfaire leurs rédactions textuelles. D'ailleurs, l'analyse des textes que nous avons effectué dans le chapitre précédent a permis de constater que la méconnaissance du fonctionnement des connecteurs affecte les productions écrites des étudiants.

Nous sommes finalement arrivés à la fin de la partie méthodologique et pratique de notre thèse. Pour la suite, nous allons avancer quelques éléments de réponse à la problématique de notre thèse.

8.2. Quelles approches didactiques pour médier les problèmes de production textuelle chez les étudiants en FLE ?

De prime abord, il faut préciser qu'il n'y a pas de réponse unique pour tous les enseignants qui se plaignent des piètres performances scripturales des étudiants. Les réponses sont donc cherchées et proposées en fonction du contexte où le problème est vécu, et en fonction du type de problème à résoudre. Ainsi, nous pouvons trouver des solutions transposables dans divers contextes et réalités, chaque acteur éducationnel (enseignant) et chaque université cherche une réponse qui s'adapte au contexte réel.

Dans cette perspective, nous croyons qu'à la problématique de la pratique scripturale des étudiants en formation FLE, à l'université Licungo, plusieurs solutions peuvent être envisageables. Les réponses sont tenues en considération le scénario réel vécue sur le terrain et des réponses données par la population qui a constitué notre échantillon.

8.2.1. Dans le plan de formation des professeurs de FLE

Comme nous l'avons souligné lors de l'analyse du plan de formation des professeurs de français en vigueur à l'université Licungo, les disciplines curriculaires du cursus ne font pas une approche approfondie sur la pratique de l'écrit. L'écrit est abordé de manière superficielle. La façon dont l'écrit est abordé ne permet pas aux futurs professeurs d'améliorer de manière solide leurs compétences rédactionnelles. Or, comme nous l'avons avancé dans le chapitre II, le curriculum en vigueur à l'université Licungo a été hérité de l'ancienne université Pédagogique du Mozambique, où les deux pôles universitaires de l'université étaient affiliés avant le réaménagement effectué il y a trois ans. Nous sommes d'avis que l'université Licungo, ayant une autonomie scientifique et pédagogique dans son fonctionnement, pourrait, en fonction des besoins réels et des lacunes constatées dans les plans curriculaires hérités de l'UP, effectuer une réforme curriculaire profonde de ses plans de formation. C'est en faisant des réformes curriculaires que les concepteurs des programmes peuvent retirer des disciplines non prioritaires et introduire d'autres qui font défaut à la formation. L'introduction de nouvelles disciplines qui répondent aux besoins réels des étudiants pour créer une nouvelle dynamique dans la formation des professeurs de français, à l'université Licungo.

Parallèlement à l'introduction de nouvelles disciplines curriculaires, les concepteurs des syllabus peuvent proposer des nouvelles approches pédagogiques, surtout dans les disciplines de Langue Française, pour favoriser l'apprentissage de la langue à des fins communicatifs. Autrement dit, enseigner la grammaire dans une visée pratique de production écrite.

Un autre élément de renforcement pour améliorer l'apprentissage et conséquemment les pratiques scripturales, ce sont les TICE et les ressources documentaires. En effet, les étudiants et enseignants se plaignent du manque de ressources documentaires et des conditions techniques pour leur travail universitaire.

Pour les enseignants du secondaire, nous croyons que l'université pourrait envisager un programme de formation continue en vue de les aider à mettre à jour leurs pratiques de classe.

8.2.2. Dans les pratiques enseignantes en classe

Le travail du terrain a permis de saisir que les étudiants sont moins exposés à la pratique de l'écrit. Face à cette réalité, nous sommes d'avis qu'une exposition régulière des étudiants en activités rédactionnelles peut contribuer dans la dynamique scripturale de ceux-ci. Pour cela les enseignants pourraient diversifier les activités d'apprentissage en classe et motiver les étudiants à

pratiquer la lecture et l'écriture. Cette proposition peut se faire par un travail collaboratif entre les enseignants. Pour ce faire, les enseignants peuvent, en fonction des disciplines où ils interviennent, coordonner et proposer de manière interdisciplinaire, d'activités capables d'aider les étudiants à améliorer leurs pratiques scripturales.

Pour les disciplines où on aborde la production écrite, les activités d'analyse textuelle seraient un atout. En analysant des textes, les étudiants seraient capables de faire le repérage des éléments linguistiques qui assurent la cohésion et la cohérence textuelles. Ils seraient également en mesure de cibler les tournures linguistiques nécessaires à la structuration textuelle.

8.2.3. Pour la cohésion textuelle

L'analyse des textes d'étudiants a rendu claire que la difficulté des étudiants réside dans la méconnaissance des mécanismes et de marques de cohésion textuelle. En effet, comme nous l'avons bien saisi chez Jean – Louis CHISS (*Op. cit.*, p. 55-56), en matière d'écrits en FLE produits par les apprenants de niveau universitaire, l'inventaire des difficultés inclut le plus souvent l'ensemble des composantes linguistiques : l'insuffisante maîtrise des phénomènes grammaticaux interphrastiques (emploi des prépositions, des déterminants, place des adjectifs épithètes, construction des syntagmes opposés, etc.), ce qui constitue un handicap pour le passage à la rédaction de textes longs. En effet, ces difficultés affectent la plupart des scripteurs allophones. Or, la maîtrise d'outils linguistiques utilisés dans la structuration textuelle est une affaire de la grammaire. Dans cette perspective, nous croyons qu'un enseignement de la grammaire en contexte pourrait aider les étudiants dans l'identification et dans la reconnaissance des fonctions spécifiques des outils de la langue. Pour ce faire, il serait idéal d'envisager, dans les cours de langue française, une analyse détaillée des outils linguistiques qui assurent la structuration textuelle. L'analyse pourrait se faire en illustrant avec des textes où les marqueurs de cohésion jouent leur fonction.

8.2.4. Pour les écrits universitaires voire littéracies universitaires

Dans le chapitre V, nous avons avancé que, par leur spécificité, les littéracies universitaires constituent une source de difficultés pour les étudiants nouvellement inscrits dans les universités. La difficulté n'est pas exclusive aux étudiants novices, elle touche aussi les anciens, y compris ceux qui terminent leurs formations.

Comme nous l'avons précisé dans le chapitre V, entrer dans les littéracies universitaires concerne l'apprentissage de l'écrit en termes d'acculturation. Autrement dit, une adaptation aux caractéristiques spécifiques des écrits pratiqués à l'université.

En effet, les étudiants universitaires sont censés maîtriser un ensemble de règles qui caractérisent l'écriture académique. Pour ce faire, nous croyons qu'il serait idéal, dans les disciplines qui préparent les étudiants sur les questions méthodologiques de la recherche, d'envisager une bonne partie aux caractéristiques spécifiques de la rédaction universitaire.

Nous sommes finalement arrivés au terme de cette dernière partie dédiée aux propositions méthodologiques face à la problématique de l'écrit en contexte universitaire.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Notre recherche s'est tenue dans le contexte universitaire de formation de futurs professeurs de Français Langue Étrangère. Notre objectif était de comprendre de près la problématique de la pratique scripturale au sein des futurs professeurs du français langue étrangère. Dans la pluralité d'aspects qui caractérisent la pratique rédactionnelle, nous nous sommes proposés d'analyser la cohésion textuelle des étudiants dans leurs pratiques rédactionnelles.

Pour mener notre étude, nous avons recueilli des données de plusieurs sources. Tout d'abord, nous avons privilégié les sources documentaires pour trouver quelques éléments de contextualisation de notre recherche. De même, des enquêtes par questionnaire ont été menées auprès d'enseignants de FLE au secondaire et d'étudiants en formation FLE, à l'Université Licungo. Aussi, nous avons procédé à l'analyse d'un corpus écrit, constitué par des productions écrites d'étudiants universitaires en formation des professeurs de français.

Le point de départ de notre étude a été la présentation de quelques éléments contextuels du processus d'enseignement-apprentissage de la langue française au Mozambique. Pour ce faire, nous avons pris comme cibles principales de description, le contexte d'enseignement secondaire et celui de l'université Licungo. La description des deux contextes, lycée et université, a permis de poser la problématique de notre recherche, c'est-à-dire la problématique de la pratique scripturale dans le processus d'enseignement-apprentissage du FLE au Mozambique, plus particulièrement à l'université.

Au cours de la recherche, nous avons pu répondre à l'ensemble de questions principales préalablement posées. D'ailleurs, le travail de terrain (recueil des données) a permis de parvenir à des résultats qui permettent de mieux comprendre les principaux défis de l'enseignement-apprentissage de la langue française au Mozambique, plus précisément la pratique scripturale en contexte universitaire. L'analyse des productions textuelles d'étudiants, en particulier, a permis de saisir les caractéristiques principales des rédactions textuelles des étudiants. L'analyse a permis également de relever des écarts des production analysées pour ce qui concerne la cohésion textuelle. Ainsi, l'écart principal constaté dans les productions des étudiants est centré sur les mécanismes de cohésion textuelle, notamment l'utilisation des connecteurs, la progression thématique et la reprise anaphorique. La difficulté plus remarquée est liée à la progression thématique.

De notre étude découlent des nouvelles perspectives au sujet de l'écrit dans l'enseignement supérieur : *Quelles sont les principales difficultés des étudiants universitaires dans les littéracies universitaires ? Quelle approche didactique pour les écrits universitaires ?* Cette question permettra de cibler les difficultés

des étudiants pour ce qui est l'écrit à l'université. Le questionnement permettra également de trouver des démarches pédagogiques adaptées au contexte universitaire mozambicain pour ce qui concerne les littéracies universitaires.

BIBLIOGRAPHIE

1. Ouvrages et Dictionnaires

- ADAM, J.-M. (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan.
- ADAM, J.-M. (2011). *La linguistique textuelle : introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Nathan.
- ALLOUCHE, V. et MAURER, B. (2010). *L'écrit en FLE. Travail du style et Maîtrise de la langue*. France : Presses Universitaires de la Méditerranée (PULM), col° Sciences du Langage.
- ASLIM-YETIS, V. (2008). *Enseignement -Apprentissage de l'expression écrite en FLE, environnement numérique de travail et internet : le cas de l'université Anadolu en Turquie*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Lyon 2.
- BARRE-DE MINAC, Ch. (2000) *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion. In : Savoirs mieux, (Didactiques).
- BARRE-DE MINAC, Ch. (dir.) (2004). *La littéracie : Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan.
- BARRÉ-DE MINAC, Ch. (2008). *Le rapport à l'écriture : une notion à valeur euristique*. In : Christine BLASER et Suzanne-G. CHARTRAND (dir.) *Le Rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Presses universitaires de Namur, Col° DIPTYQUE 12.
- BARRE-DE-MINAC, Ch. (2011). *La littéracie*. In : Philippe BLANCHET et Patrick CHARDENET (Dir.) *Guide pour la didactique des langues et des cultures – Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines (EAC) & Agence Universitaire de la Francophonie.
- BARTHÉLÉMY, F. et al. (2011). *Le français langue étrangère*. Paris : L'Harmattan, Col° « Cent mots pour ».
- BAYLON, Ch. & MIGNOT, X. (1991). *La communication*. Paris : Nathan Université, Faculté de Linguistique.
- BEACCO, J.-C. (2011). *Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures*. In Philippe BLANCHET et Patrick CHARDENET (Dir.) *Guide pour la didactique des langues et des cultures – Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines (EAC) & Agence Universitaire de la Francophonie.
- BELKACEM, M.A. (2020/2021). *Didactique de l'écrit*. Université Batna 2, Faculté des Lettres et Langues Étrangères, Département de Français, 2^{ème} année de Master.
- BÉRARD, É. (1991). *L'approche communicative : Théorie et pratiques*. Paris : CLE International, coll° DLE.

BERNARDIN, J. (2011). *L'entrée dans le monde de l'écrit*. In : Bénédicte Etienne & Annie Portelette (Coord.) *Penser à l'écrit*. Coll° Le Français aujourd'hui. Armand Colin, 2011, 144pp.

BLASER, Ch. & ERPELDING-DUPUIS, P. (2010). *Cours d'appropriation des écrits universitaires : De l'analyse des besoins à la mise en œuvre*. in Jean-Paul LAURENT et David VRYDAGHS (dir.) (2010) *L'appropriation des écrits universitaires*. Belgique, Presses Universitaires de Namur, Centre d'Etudes et de Documentation pour l'Enseignement du Français de l'Université de Namur, col° DIPTYQUE, n° 18.

BLASER, Ch. & ERPELDING-DUPUIS, P. (2011), « Cours d'appropriation des écrits universitaires : De l'analyse des besoins à la mise en œuvre ».

BLASER, Ch. et al. (2015) « Le rapport à l'écrit : un outil au service de la formation des futurs enseignants », In : « LETTRUNE n° 3 – 2015 ».

BOUCHARD, R. et PARPETTE, Ch. (2012), « *Littéracie universitaire et orthographisme : le cours magistral, entre écrit et oral* », In : Pratiques [En ligne], 153-154.

BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C. (1964) *Les héritiers. Les étudiants et la culture ; les étudiants et leurs études*. Population.

BUCHETON, D. (2014), *Renforcer l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris, Retz.

CAPELLE, G. (1995). *Le Nouvel Espaces 1 : Méthode de Français Langue Étrangère*. Paris : Hachette-FLE.

CHARTIER, A. & FRIER, C. (2015). *Écriture créative et construction de connaissances à l'université*. In Françoise BOCH & Catherine FRIER (Coord.) *Écrire dans l'enseignement supérieur : Des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. Grenoble : ELLUG.

CHARTRAND, S.-G. (2006) *L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants*, p. 14. In : Jacqueline Lafont-TERRANOVA & Didier COLIN (éds) *Didactique de l'écrit : la construction des savoirs et le sujet-écrivain*. Actes de la Journée d'étude du 13 mai 2005, CORAL, Université d'Orléans, IUFM d'Orléans-Tours (France), CEDOCEF, Presses Universitaires de Namur.

CHARTRAND, S.-G. et BLASER, Ch. (2008). *Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières : apports et limites de la notion de rapport à l'écrit*. p. 113. In : Suzanne-G. CHARTRAND et Christiane BLASER (dir.) *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Presses universitaires de Namur, col° DIPTYQUE.

CHATARÁ, C. et al. (2009). *Agenda do professor*. Maputo, Ministério de Educação e Cultura.

CHISS, J.-L. (2012). *L'écrit, la lecture et l'écriture : Théories didactiques*. Paris : L'Harmattan, Coll° Enfance et Langages.

CIEP (1978-1979). *Evolution des options méthodologiques dans l'enseignement des langues*. Sèvres.

COME-MENETE, J. & CUMBE, C. S. (2017). *Francês 11ª classe*. Maputo: Plural Editores.

CONSEIL DE L'EUROPE (2005). *Cadre européenne commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les Éditions Didier.

COULON, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF, Coll° « Politique d'aujourd'hui ».

CORNAIRE, C. & RAYMOND, P. M. (1999). *La production écrite*. Paris : CLE International, Coll° Didactiques des Langues Étrangères, dirigée par Robert GALISSON.

COSTE, D. (1976) *Dictionnaire de didactique des langues*. Coll°. F. Hachette.

CUQ, J.-P. (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.

CUQ, J.-P. & GRUCA, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG-FLE.

CUQ, J.-P. et GRUCA, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : 4^{ème} édition, PUG.

DABENE, M. (1987). *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles : De Boeck université, col° PRISME, 1^{ère} édition.

DORIER, J.-L. et al. (2013), « Introduction – Le didactique, les didactiques, la didactique », Dans *Didactique en construction, constructions des didactiques*. Bruxelles : De Boeck, pp. 7-35.

DOS MUCHANGOS, A. (1999) *Moçambique, paisagens e Regiões naturais*. Maputo: Tipografia Globo Limitada.

DELCAMBRE, I. et LAHANIER-REUTER, D. (2010). *Les littératies universitaires : Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit*. in Jean-Paul LAURENT et David VRYDAGHS (dir.) (2010) *L'appropriation des écrits universitaires*. Belgique, Presses Universitaires de Namur, Centre d'Études et de Documentation pour l'Enseignement du Français de l'Université de Namur, col° DIPTYQUE, n° 18.

DELCAMBRE, I. (2012). *De l'utilité de la notion de littératies pour penser la lecture et l'écriture dans l'enseignement supérieur*. In Marie-Christine POLLET (dir.) (2012) *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*. Belgique : Presses Universitaires de Namur, Coll° CEDOCEF/DIPTYQUE, p. 25.

DESCHEPPER, C. (2010). *Acculturation aux discours universitaires : poser les variables de l'intervention didactique*. In : Jean-Paul LAURENT et David VRYDAGHS (dir.) *L'appropriation des écrits universitaires*. Belgique, Presses universitaires de Namur, Centre d'Études et de Documentation pour l'Enseignement du Français de l'Université de Namur, Col° DIPTYQUE n° 18.

DONAHUE, Ch. (2008). *Écrire à l'université : Analyse comparée en France et aux États-Unis*. France : Presses Universitaires du Septentrion, Coll° éducation et didactiques.

DONAHUE, Ch. (2010) « L'écrit universitaire et la disciplinarité. Perspectives états-uniennes », in Jean-Paul LAURENT et David VRYDAGHS (dir.) (2010) *L'appropriation des écrits universitaires*. Belgique, Presses Universitaires de Namur, Centre d'Etudes et de Documentation pour l'Enseignement du Français de l'Université de Namur, col° DIPTYQUE, n° 18, p. 43.

DONAHUE, Ch. (2012), « L'écrit universitaire et l'accompagnement « efficace » : théories, pratiques et contextes états-uniens », in : Marie-Christine POLLET (dir.) (2012) *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*. Belgique, Presses Universitaires de Namur, Coll° CEDOCEF/DIPTYQUE.

FERREIRO, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette Éducation.

FAYOL, M. (1996) *La production du langage écrit*. Dans : DAVID, J. (éd.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. Presses Universitaires de France.

FIRMINO, G. (2002). *A "questão Linguística" na África pós-colonial: O caso do Português e das Línguas Autóctones em Moçambique*. Maputo : PROMEDIA, Col°. Identidades.

FRIER, C. (2015). *Les défis de l'enseignement supérieur et l'état des recherches sur les littéracies universitaires*. In : Françoise BOCH et Catherine FRIER (Coord.) *Écrire dans l'enseignement supérieur : Des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. Grenoble : ELLUG.

GAGNON, R. & DOLZ, J. (2018). *Les objectifs de la formation à l'enseignement de la production écrite*. In Joaquim DOLZ & Roxane GAGNON (dir.) *Former à enseigner la production écrite*. France : Presses Universitaires du Septentrion.

GARCIA-DEBANC, C. (1993) *Enseignement de la langue et production d'écrits*. Coll°. Pratiques.

GARCIA-DEBANC, C. & FAYOL, M. (2002). *Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite*. In : Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n° 26-27. *L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire*.

GERMAIN, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE-International.

GIRARD, D. (1972). *Linguistique appliquée et didactique des langues*. Paris : Armand Colin-Longman.

GLORIEUX, C. (2016). *Mémoires professionnels, mémoires d'application et d'autres travaux de fin d'études (TFE). Concepts utiles et dispositifs didactiques*. Belgique : Presses universitaires de Namur, Col° TACTIQUES – CEDOCEF.

GOLIAS, M. (1993) *Sistemas de ensino em Moçambique, passado e presente*. Editora Escolar.

HADJATTOU, F. Z. (s/d). *Cohésion et cohérence textuelle*. Université de Biskra – Algérie.

HIDDEN, M.-O. (2013). *Pratiques d'écriture : Apprendre à rédiger en langue étrangère*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.

HYMES, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hâtier-CREDIF, coll°. LAL.

JAFFRÉ, J.-P. (2004). *La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept*. In : Christine BARRÉ-DE MINAC, Catherine BRISSAUD et Marielle RISPAIL (dir.) *Le littéracie : Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan.

JOUANNEAU, D. (1995). *Le Mozambique*. Paris : KARTHALA.

LAFONT-TERRANOVA, J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet écrivant : rapport des ateliers d'écriture*. Namur Cédocef & PUN, Diptyque, n° 15.

LAHIRE, B. (1993) *La culture écrite en inégalités scolaires : sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon : PUL.

LAHIRE, B. (2000) *Conditions d'étude, manières d'étudier et pratiques culturelles*. In : C. GRIGON (dir.), *Les conditions de vie des étudiants*. Paris : PUF.

LANG, É. (2019). *Littéracies universitaires dans l'enseignement supérieur : quelques aspects de la compétence scripturale des étudiants allophones*. In Maurice NEWISE, Jacqueline LAFONT-TERRANOVA et Martine JAUBERT (dir.) *Écrire et faire écrire dans l'enseignement postobligatoire : « Enjeux, modèles et pratiques innovantes »*. Nouvelle édition [En ligne] Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

LAURENT, J.-P. et VRYDAGHS, D. (dir.) (2010). *L'appropriation des écrits universitaires*. Belgique : Presses Universitaires de Namur, Centre d'Etudes et de Documentation pour l'Enseignement du Français de l'Université de Namur, col° DIPTYQUE, n° 18.

LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris/Montréal : ESKA/Guérin, 2^{ème} édit°.

LUSSIER, D. (1992). *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Paris : Hachette, 1^{ère} édition.

MANGIANTE J.-M. & PARPETTE, Ch. (2011a). *Le français sur objectif universitaire*. PUG.

MANGIANTE, J.-M. et PARPETTE, Ch. (2011b). *Le Français sur objectif universitaire*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

MARTINEZ, P. (1996). *La didactique des langues étrangères*. France : Presses Universitaires de France, Col° « Que sais-Je ? ».

MARTINEZ, P. (1998). *La Didactique des Langues Etrangères*. Paris: Presses Universitaires de France, Col° “Que sais-je?” N° 3199.

MAURER, B. (2011). *La contextualisation : l'exemple francophone africain*. In Philippe BLANCHET et Patrick CHARDENET (Dir.) *Guide pour la didactique des langues et des cultures – Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines (EAC) & Agence Universitaire de la Francophonie.

MAZULA, B. (1995). *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Fundo Bibliográfico da Língua Portuguesa, Edições Afrontamento.

- MAZULA, B. (2002). *Moçambique : 10 anos de paz*. Maputo : CEDE, vol. 1.
- MERCIER, J.-P et DEZUTTER, O. (2012), « La notion de rapport à l'écrit », In : « Echos de la recherche en didactique du français », Publications Québec Français (167).
- MOIRAND, S. (1979) *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*. Paris, CLE International.
- MOIRAND, S. (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette-FLE, Coll° F.
- MONDLANE, E. (1995). *Lutar por Moçambique*. Maputo: Minerva Central 1ª edição, , Col°. Nosso Chão.
- NGUNGA, A. (2004) *Introdução à Linguística Bantu*. Maputo: Imprensa Universitária. Universidade Eduardo Mondlane.
- NGUNGA, A. (2012) *Gramática descritiva da língua changana*. Centro de Estudos Africanos.
- OLIVIER, Ch. (2019). *Enseigner pour aider à apprendre. Approches et concepts en didactique des langues, théorie et mise en œuvre*. Paris : CNESCO [<http://www.Cnesco.fr>].
- PEREIRA, L. A. (2004). *Des discours sur les pratiques aux pratiques d'enseignement*. In : Christine BARRÉ-DE MINIAC, Catherine BRISSAUD et Marielle RISPAIL (dir.) *Le littéracie : Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan.
- PERY-WOODLEY, M.-P. (1993). *Les écrits dans l'apprentissage* Paris : HACHETTE F.L.E.
- CHABANNE, J.-C. & BUCHETON, D. (dir.) (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : Presses Universitaires de France, Col° l'Éducateur.
- PLANE, S. (1994). *Didactique et Pratiques d'Écriture : Écrire au collège*. Paris : Nathan Pédagogie, Coll° Perspectives didactiques.
- PITTTJEAN, A. (1998), « La transposition didactique en français », In : « Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n° 97-98 ».
- POLLET, M.-Ch. (2014). *L'écrit scientifique à l'aune des littéracies universitaires. Approches théoriques et pratiques*. Belgique : Presses Universitaires de Namur, Col° TACTIQUES – CEDOCEF.
- PORCHER, H. et al. (2018). *FR 12 – Français 12^e Classe*. Maputo: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MNEDH) – Direcção Nacional de Ensino Secundário (DNES).
- PUREN, Ch. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues vivantes*. Paris : Nathan – CLE International, p. 18. Disponible sur www.christianpuren.com (2012).
- PUREN, C. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes*. Paris : Crédif-Didier, coll° « Essais ».
- REUTER, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.

RICHEZ, P. (2000). *La coopération franco-mozambicaine en 1999 : un regard sur 10 ans de coopération*. Maputo: Elográfica. Ouvrage Bilingue : A cooperação franco-moçambicana em 1999: un olhar sobre 10 anos de cooperação.

RINCK, F. (2011). *Former à (et par) l'écrit de recherche : Quels enjeux, quelles exigences ?* In Bénédicte Etienne & Annie PORTELETTE (Coord.) *Penser à l'écrit*. Coll° Le Français aujourd'hui. Armand Colin, 2011.

RINCK, F. (2012). *Réflexibilité et écrits de recherche. Propositions pour une formation universitaire à et par la littéracie*. in Marie-Christine POLLET (dir.) (2012) *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*. Belgique, Presses Universitaires de Namur, Coll° CEDOCEF/DIPTYQUE.

RISPAIL, M. (2011), « *Littéracie : une notion entre didactique et sociolinguistique – enjeux sociaux et scientifiques* », In : « *Forumlecture.ch* ».

ROSEN, É. & REINHARDT, C. (2010). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : CLE International.

SCHNEUWLY, B. et al. (2010). *La didactique du français : entre modélisation pour agir et expliquer/comprendre. Disciplinarisation d'une pratique professionnelle*. In : Dominique MACAIRE, Jean-Paul NARCY-COMBES et Henri PORTINE (2010) *Interrogations épistémologiques en didactique des langues*. Paris : CLE International & Le Français dans le monde, Coll° Recherches et applications.

TAGLIANTE, Ch. (2006). *La classe de Langue*. Paris : CLE International, Coll° Techniques et Pratiques de classe.

VIGNER, G. (1982). *Éléments pour une pédagogie de la production écrite*. Paris : CLE International, Col° Didactique des langues étrangères.

VIGNER, G. (2009). *Le français langue seconde – comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*. Paris : Hachette – Éducation, Coll° Progression Enseignant.

WOODLEY, M.-P. P. (1993). *Les écrits dans l'apprentissage*. Paris : Hachette F.L.E.

2. Articles et décrets et actes

ALKHATIB, M. (2012), « La cohérence et la cohésion textuelles : problème linguistique ou pédagogique ? » In : « *Didáctica. Língua y Literatura*, vol 24 » ;

ANH, N. V. (2011) « La compétence de production écrite dans l'approche par compétences, In : *VNU Journal of sciences, Foreign languages* 27(2011) 256-264.

BAGNOLI, P. et al. (2010), « La perspective actionnelle : Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue ». Trabajo presentado en el 3er Foro de Lenguas de ANEP, Montevideo.

BARRÉ-DE-MINIAC, Ch. (2002), « Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions », In : *Pratiques : linguistiques, littérature, didactique*, n° 113-114.

BARRE-DE MINIAC, Ch. (2002), « La notion de littéracie et les principaux courants de recherche », In : « La Lettre de la DFLM », n° 30, 2002/1. pp. 27-33.

BARRÉ-DE MINIAC, Ch. (2003), « Savoir lire et écrire dans une société donnée », In : Revue française de linguistique appliquée, vol III.

BEAUDET, C. (2001), « Clarté, lisibilité, intelligibilité des textes : un état de la question et une proposition pédagogique ». In : Recherches en rédaction professionnelle, vol 1, n° 1 hiver 2001 »,.

BELKACEM, M. A. (2021), « Didactique de l'écrit », Université Batna 2, Faculté des Lettres et Langues Étrangères, Département de Français, 2^{ème} année de Master, p. 16.

BENHAMLA, Z. (2012), « De la pédagogie à la didactologie : histoire d'une discipline ou histoire de concepts ? » In **Synergies Algérie** n° 15 – 2012 pp. 13-23.

BLASER, Ch. et al. (2015), « Le rapport à l'écrit : un outil au service de la formation des futurs enseignants ». In LETTRUNE n° 3 – 2015.

BOCCHI, P. C. (2015), « Gestes d'enseignement : l'agir didactique dans les premières pratiques d'écrit », Berne : Peter LANG SA – Editions scientifiques internationales.

BOUKHANNOUCHE, L. (2012), « Le français sur objectif universitaire », In : *Glotodidactica*, Anul III, vol. 1.

BOUKHANNOUCHE, L. (2013), « Le français sur objectif universitaire », In : *La Francopolophonie* 8/2013, vol. 2.

BR I Série, Numéro 115, Lei no 1/2018 de 12 de Junho : Lei de Revisão Pontual da Constituição da República de Moçambique.

BREDA (1998), « Rapport de la République du Mozambique sur le développement de l'éducation », Dakar : MINEDAF VII Séries n° 1.

BRONCKART, J.-P. (2011), « Un demi-siècle de didactique de l'écrit dans les pays francophones : bilan et perspectives », Belo Horizonte : SCRIPTA, v. 15, n. 28, p. 13-36, 1^o sem.

BUORS, P. et LENTZ, F. (2009), « Les littératies multiples : un cadre de référence pour penser l'intervention pédagogique en milieu francophone minoritaire », In « Cahiers franco-canadiens de l'Ouest », 21(1-2), 127 – 150).

BOUSQUET, G. et DESMEULES, L. (2017), « Quel est le rapport à l'écrit d'enseignants en sciences humaines au collégial ? », In : Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 20(2).

CHARTRAND, S.-G. et al. (2006), « Fonction épistémique de l'écrit et genres disciplinaires : enquête dans les classes d'histoire et de sciences du secondaire québécois », In : « Revue suisse des sciences de l'éducation », 28 (2), 276-293, ISSN 1424-3946, Academic Press Fribourg.

CHARTRAND, S.-G. et PRINCE, M. (2009), « La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois », In: Canadian Journal of Education 32, 2 (2009): 317-343 /Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation.

CHARTRAND, S.-G. & LORD, M.-A. (2013), « L'enseignement de la grammaire et de l'écriture au secondaire québécois : principaux résultats d'une recherche descriptive », in : Revue Suisse des Sciences de l'éducation, 35(3), 515-539, ISSN. 1424-3946, Acadmic Press Fribourg.

CHAVALE, A. (2015) « A internacionalização do ensino superior em Moçambique ».

COIANIZ, A. (2000), « Méthodologie de l'enseignement du français et conception de l'homme », Tréma [En ligne], 17 | 2000, mis en ligne le 01 juillet 2000.

URL : <http://journals.openedition.org/trema/1659>; DOI: http://doi.org/104000/tremas_1659.

CUMBE, C. & MUCHANGA, A. (2001) « Contact des langues dans le contexte sociolinguistique mozambicain », in Cahiers d'études africaines, pp. 161-164 mis en ligne le 31 mai 2005 sur: <http://etudesaficaines.revues.org/index111.htm> (Consulté le 20/12/2019)

DABÈNE, M. (1991), « Un modèle didactique de la compétence scripturale », In : « Repères, recherches en didactique du français langue maternelle », n° 4, 1991. Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe.

DAUNAY, B. et REUTER, Y. (2008), « La didactique du français : questions d'enjeux et de méthodes », Pratiques [En ligne], 137-138 | 2008, mis en ligne le 15 juin 2008, consulté le 03 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1152> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1152>, p. 65.

DEKHSSI, L. (2019), « La cohésion dans les textes narratifs : analyse d'un corpus d'apprenants ». In : « Studia Romanica Posnaniensia 46/2 ».

DELCAMBRE, I. et LAHANIER-REUTER, D. (2012), « Littéracies universitaires : présentation », In : Pratiques [En ligne] 153-154.

DEZUTTER, O. & THIRION, F. (2002) « Comment les étudiants entrants s'approprient-ils les discours universitaires ? » In : Spirale. Revue de recherche en éducation, n° 29. Lire-écrire dans le supérieur.

EDDY, R. (1989), « Des didactiques du français à la didactique des langues », In : « Langue française, n° 82, 1989. Vers une didactique du français ? » pp. 3-7, P. 5.

Doi : <https://doi.org/10.3406/Ifr.1989.6376> https://www.persee.fr/doc/Ifr_0023-8368_num_82_1_6376

El KARFA, I. (s/d), « La cohérence et la cohésion textuelle : Reconnaissance et Articulation », Akopena | n° 002 vol. 1, pp. 230-231.

FAYOL, M. (1996) « La production du langage écrit », dans : Jacques David (éd.) L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège. Paris, Cedex 14, Presses Universitaires de France, « Education et formation/L'Éducateur ».

GARCIA-DEBANC, C. (2008), « De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte : trente ans de didactique du français avec Jean-François Halté », *Pratiques* [En ligne], 137-138 I 2008, mis en ligne le 15 juin 2008, consulté le 03 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1151> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1151>.

GOODY, J. (1977), « Mémoire et apprentissage dans les sociétés avec et sans écriture : la transmission du Bagre », In : *L'Homme*, tome n° 1, pp. 29-52.

GOODY, J. (1979). *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*. Paris : les Éditions Minuit.

GUAMBE, E. (2020), « L'enseignement supérieur au regard du marché du travail au Mozambique » in *Les Cahiers d'Afrique de l'EST/The East African Review* [en ligne], 54 | 2020, mis en ligne le 30 juin 2020, URL : <http://journals.openedition.org/eastafrica/1213>.

HADJATTOU, F. Z. (s/d), « Cohésion et cohérence textuelle », Université de Biskra – Algérie.

INDE/MINED (2003). *Plano Curricular do Ensino Básico*. Maputo.

INDE/MINED (2010). *Francês, Programa do II Ciclo*. INDE/MINED.

INTANQUÊ, S. T. & SUBUHANA, C. (2018), « Educação Pós-Independência em Moçambique », In : *Revista África e Africanidades – Ano XI* – n. 26, abr. 2018 – ISSN 1983-2354. www.africanidades.com.br

LAFONTAINE, L. et al. (2015) « Dispositifs didactiques en littérature universitaire : le cas du Centre d'aide en français écrit à l'université du Québec en Outaouais », In *Linx* [En ligne], 72 | 2015, p. 42.

LAFONT-TERRANOVA, J. & NIWESE, M. (2016), « Le rapport à l'écriture au cœur de deux dispositifs d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture », In : « Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 19(2) ».

LAFONT-TERRANOVA, J. et al. (2016) « Rapport à l'écrit/ure et contextes de formation », In : *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 19(2)*.

LANG, É. & MEYER, J.-P. (2017) « Grammaire et littéracies universitaires en FLM et FLE : sur la constance et la similitude de certaines erreurs », In : *Le Français écrit au siècle numérique : enseignement et apprentissage – partie IV*.

LANGA, P. V. (2012), « A mercantilização do ensino superior e a relação com o saber: A qualidade em questão », p. 27. in *Revista Científica da UEM, Série: Ciências da Educação*. pp. 21-41.

MANGIANTE, J.-M. & PARPETTE, Ch. (2011a), « Le Français sur Objectif universitaire : de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires », In : *Colloque sur Le Français sur Objectifs Universitaires*.

MASNY, D. (2003) « Les littératies : un tournant dans la pensée et une façon d'être », dans ALLARD, R. (dir.) *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : bilan et perspectives*. Montréal, Association canadienne d'éducation de langue française.

MERCIER, J.-P. et DEZUTTER, O. (2012), « La notion de rapport à l'écrit : Echos de la recherche en didactique du français », In : Publications Québec Français (167).

MINISTÉRIO DA EDUCACÃO (2015). *Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Ensino Secundário Geral e Alfabetização e Educação de Adultos*. Diploma Ministerial n° 59/2015, BR, I SÉRIE N° 33, 24 de Abril de 2015.

MOÇAMBIQUE, Lei n.º 27/2009, de 29 de Setembro, que estabelece um modelo de Organização e Gestão das Instituições de Ensino Superior .

MODARD, D. (2004) « La didactique du français langue seconde/langue étrangère : entre idéologie et pragmatisme ». In « Éla. Études de linguistique appliquée », CAIRN – Matières à Réflexion, 2004/1 n° 133Ipages 27-32.

MONJANE-HENRIKSEN, S. (2017), «É preciso investigar as causas de os deputados adormecerem na Assembleia da República», In *Jornal a Verdade* (www.verdade.co.mz/economia/63661-e-preciso-investigar-as-causas-de-os-deputados-adormecerem-na-assembleia-da-republica). 11 de Outubro de 2017. (Consulté le 18/03/2020).

MOURLHON-DALLIES, F. (2011), « Le français sur objectifs universitaires, entre français académique, français de spécialité et français pré-professionnel », In : *Le Français sur Objectifs Universitaires*.

NAMBURETE, E. (2003), «A comunicação social em Moçambique: da independência à liberdade», In *Anuário internacional de comunicação lusófona 2003*, pp. 14 – 38, mis ligne sur: <http://revcomz.portcom.org.br/inde.php/anuariolusofono/article/viewfile/1137/885>.

PATOUT, P.-A. & DAMAR, M. -É. (2021), « La cohérence dans les productions écrites des étudiants universitaires », LIDIL [en ligne], 64 | 2021 | Revue de Linguistique et de didactique des Langues, p. 3.

PIERRE, R. (2003), « Entre alphabétisation et littératie : les enjeux didactiques », In : « Revue française de linguistique appliquée », Vol. VIII | pages 121 à 137.

PLANE, S. (2006). *Singularités et constantes de la production d'écrit : l'écriture comme traitement de contraintes*. In : Jacqueline Lafont-TERRANOVA & Didier COLIN (éds) *Didactique de l'écrit : la construction des savoirs et le sujet-écrivain*. Actes de la Journée d'étude du 13 mai 2005, CORAL, Université d'Orléans, IUFM d'Orléans-Tours (France), CEDOCEF, Presses Universitaires de Namur.

PUREN, P. (s/d), « L'émergence du concept de « Didactique des Langues » en France – Trois citations de publications de l'année 1972 : M. Dabène, D. Girard, W.F. Mackey. <http://www.christianpuren.com> Bibliothèque de travail, Document 043, cours en ligne « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche ».

QUIMUENHE, A. (2018), « História da Educação Moçambicana no século XX: Lei 4/83 e 6/92 do Sistema Nacional da Educação », RCE, v.3, 2018 ISSN 2526-4257 e019011.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, CONSELHO DE MINISTROS (2009). *Estratégia do Ensino Secundário Geral 2009-2015. Aprovada na XXI Sessão Ordinária do Conselho de Ministros, aos 24/11/09,*

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE (2015). *Boletim da República, I Série – Número 21*, Decreto Presidencial no 14/2015 de 16

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE(2019). *Boletim da República, I Série – Número 31*. Imprensa Nacional de Moçambique.

RINCK, F. (2011), « Former à (et par) l'écrit de recherche : Quels enjeux, quelles exigences ? », In Bénédicte ETIENNE & Annie PORTELETTE (Coord.) *Penser à l'écrit*. Coll° Le Français aujourd'hui. Armand Colin.

ROCQUET, J.-P. (2010), « Cohérence et cohésion du texte », In « Cathia Batiot. Compréhension, cohérence textuelle » Réseau Réussite, Woippy ;

ROSÁRIO, L. J. (2013), « Universidades moçambicanas e o futuro de Moçambique », Ensino superior na Africa. Unicamp, no 10 – Junho – Setembro 2013.

SALIMO, G. I. & GOUVEIA, L. B. (2017), « Contributos para o ensino superior em Moçambique: os desafios da era digital », Maputo, in: 8º Congresso Luso-Moçambicano de Engenharia/ V Congresso de Engenharia de Moçambique, , 4-8 Setembro 2017; Publ: INEGI/FEUP, p. 40.

SCHNEUWLY, B. et DOLZ, J. (1997), « Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle ».

SEARA, A. R. (2001), « L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours », In : Cuadernos del Marqués de San Adrián.

SOURNIN, S. D. (2007), « Les théories linguistiques, les pratiques pédagogiques et l'acquisition de la détermination nominale en anglais chez les apprenants francophones ». Linguistique. Université de la Réunion, Français.

SPAËTH, V. (2020), « Présentation. Didactique du français langue étrangère et seconde : histoire et historicités », Armand Colin I « Langue française », CAIRN.INFO – Matières à Réflexion 2020/4 n° 208 I pages 7 à 20, p. 7, [en ligne] <https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2020-4-page-7.htm> .

STOEAN, C.-S. (2011) « Le Français sur objectifs universitaires en milieu universitaire non-francophone », In : *Colloque sur Le Français sur Objectifs Universitaires*.

TIMBANE, A. A. (2015), «A complexidade do ensino em contexto multilíngue em Moçambique: políticas, problemas e soluções», In : Calidoscópio, vol. 13, n° 1, p. 92-103, jan/abr 2015, by Unisinos – doi 10.4013/cld.2015.131.09

TIMBANE, A. & ANRADE, C. (2019), «As variedades do português na lusofonia: o português moçambicano». pp. 6-19 in Welington Junior Jorge (org.) *Novos olhares para a linguística e literatura*. UNIEDUSUL Editora, 2019, Maringa -Paraná.

TIMBANE, A. A. (2015), « A complexidade do ensino em contexto multilíngue em Moçambique: políticas, problemas e soluções », In : *Calidoscópico*, vol. 13, n° 1, p. 92-103, jan/abr 2015, by Unisinos – doi 10.4013/cld.2015.131.09

UNIVERSIDADE LICUNGO (2019), «*Regulamento Académico de Unilicungo*», Aprovado pela Resolução N° 33/CUL/2019, de 16/08/2019. Beira.

UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA – FCLCA (2014), «*Plano curricular do curso de Licenciatura em ensino de Francês*» Maputo.

VALENZUELA, O. (2010), «La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/apprentissage », In *Synergies Chili* n° 6 – 2010.

3. Thèses et mémoires

AMIR, M. (2017). *Effet des connecteurs temporels et adversatifs sur la compréhension d'un texte scientifique en L2 en contexte universitaire algérien : Cas des étudiants inscrits au CEIL – Université de Tiaret*. Thèse de Doctorat, Spécialité : Didactique, Université Abdelhamid Ibn Badis – Mostaganem, Faculté des lettres et des arts.

BERNABDELKOU, S. (2019). *Pour une amélioration des pratiques scripturales en classe de FLE. L'atelier d'écriture : un modèle didactique pour apprendre à écrire*. Thèse de doctorat en didactique, Université Mostefa BENBOULAID – Batna2, École doctorale Algéro-Française.

BOUCHEMAA, S. (2019). *Le processus d'évaluation de la production écrite chez les étudiants du Centre d'Enseignement Intensif des Langues de l'université Constantine 1. Cas des niveaux 3 et 4*. Thèse Présentée en vue d'obtention du diplôme de doctorat ès sciences, Option didactique du FLE, Université Frères Mentouri Constantine 1, Faculté des Lettres et des Langues, Ecole Doctorale Algéro-française.

ILUNGA, A. D. M. (2018). *L'enseignement du français langue étrangère (FLE) dans le contexte lusophone de l'Angola en milieu universitaire : cas de la FLUAN et de l'ISCED/Luanda*. Thèse pour obtenir le grade de docteur en sciences de l'éducation, Aix Marseille université.

LANG, E. (2019). *L'écrit (ure) universitaire, une tâche située et complexe : approche holiste du processus d'adaptation de la compétence scripturale chez les apprenants avancés en FLE*. Thèse de Docteur de l'université de Strasbourg, Spécialité : Sciences du Langage/Didactique du FLE. Université de Strasbourg, Ecole Doctorale 520 « Humanités ».

LEMONS, A. F. (2005). *Problèmes de cohérence textuelle: Analyse de productions écrites d'étudiants mozambicains dans une perspective de formation de professeurs de français*. Thèse de Doctorat en SLDS, UFR SHLS, UFC.

MAGUL, A. (2016). *L'évaluation scolaire dans la perspective communicative : Analyse de la pratique évaluative dans le système éducationnel mozambicain – Perspectives et propositions méthodologiques*. Mémoire de

Master Professionnel (M2), Université de Nantes – Institut de Recherche et Formation en Français Langue Étrangère (IRFFLE).

MUCHANGA, A. (1995). *De quelques lignes de force de la dynamique d'acquisition du F.L.E. Une approche acquisitionnelle en "milieu naturel"*. Paris

OUAHAB, S. (2011). *L'apprentissage de l'écrit en classe de FLE au secondaire : Analyse morphosyntaxique, sémantique et pragmatique des erreurs en expression écrite chez les apprenants algériens en classe terminale lettres et philosophie*. Mémoire élaboré pour l'obtention du diplôme de Magistère – Option : Didactique, Université Larbi Ben M'hidi – Oum-el-Bouaghi.

ROZE, C. (2013). *Vers une algèbre des relations de discours*. Doctoral dissertation. Université Paris-Diderot – Paris VII.

SCHAEFFER-LACROIX, E. (2009). *Corpus numériques en production écrite en langue étrangère. Une recherche avec des apprenants d'allemand*. Thèse en sciences du langage – Tome 1, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, Ecole Doctorale 268.

ZHANG, Y. (2021). *Étude contrastive des connecteurs interphrastiques entre le français et le chinois*. Thèse pour obtenir le grade de Docteur de l'université Grenoble Alpes. Linguistique, Université de Grenoble.

Sitographies

<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/mozambique.htm> (Consulté le 20/12/2019).

<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/mozambique.htm> (Consulté le 20/12/2019)

<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/mozambique.htm>(Consulté le 20/12/2019)

<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/mozambique.htm> (Consulté le 25/02/2020)

<https://www.agencecofin.com/aide-au-developpement/0506-57481-cooperation-le-mozambique-et-la-chine-sentendent-sur-des-accords-dune-valeur-de-100-millions>. (Consulté le 18/03/2020)

<https://www.uem.mz/index.php/noticias-recentes/84-destaques-slides/1056-curso-da-lingua-chinesa>. (Consulté le 18/03/2020)

<https://www.uem.mz/index.php/noticias-recentes/600-uem-lanca-oficialmente-o-curso-de-licenciatura-em-lingua-chinesa> (Consulté le 18/03/2020)

www.unilicungo.ac.mz

ANNEXES

ANNEXE I

Questionnaires pour les enseignants de FLE

Questionnaire pour les étudiants de la filière FLE

Enquête auprès des enseignants de FLE au secondaire

Cher professeur, ceci est un questionnaire mené dans le cadre d'une recherche sur « **La compétence scripturale en FLE en contexte universitaire mozambicain – La cohésion textuelle des écrits universitaires des étudiants en formation de professeurs de FLE à l'Université Licungo** ». Avec ce questionnaire nous voulons cueillir d'informations concernant votre perception sur la pratique de l'écrit dans l'enseignement de FLE au Mozambique. C'est un questionnaire anonyme.

1. a) Sexe : Masculin Féminin

b) Age : 20 – 30 31- 40 41 – 50 51 – 60 et plus

c) Nombre d'années d'enseignement

1 – 5 ans 6-10 ans 11 ans et plus

d) Formation

Baccalauréat Licence Master Autre
(Précisez _____)

e) Vous enseignez dans quel cycle :

1^{er} cycle 2^{ème} cycle 1^{er} et 2^{ème} cycle

2. Selon vous l'écrit

S'apprend par la pratique s'apprend en lisant
 On est doué pour l'écriture s'apprend par l'enseignement

3. A votre avis les cours de FLE préparent-ils les apprenants à écrire des textes nécessaires à leur niveau ?

Oui Non

Justifiez votre réponse : _____

4. Vous croyez que vous avez une responsabilité sur les compétences langagières de vos apprenants à l'écrit ?

Oui Non

5. Demandez-vous souvent à vos apprenants des tâches de production écrite ?

Oui Non

6. Pour vous l'écrit est :

Est une compétence indispensable dans l'apprentissage d'une langue
 Est une compétence complémentaire dans l'apprentissage d'une langue

7. Vos apprenants écrivent souvent dans quelles circonstances ?

Dans les prises de notes Dans les concours de francophonie
 Dans les travaux de recherche En faisant des résumés
 En exécutant des exercices dans les cahiers Dans les examens, tests

8. Quelles sont les difficultés les plus éprouvées par vos apprenants dans les tâches écrites ?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Trouver des idées | <input type="checkbox"/> Faire des phrases correctes |
| <input type="checkbox"/> Produire un texte cohérent et bien structuré | <input type="checkbox"/> Vocabulaire adéquat |
| <input type="checkbox"/> Répondre à la consigne | |

9. Dans les écrits de vos élèves, vous vous intéressez le plus à quels aspects ?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Précision des contenus | <input type="checkbox"/> Organisation des textes |
| <input type="checkbox"/> Pertinence des contenus | <input type="checkbox"/> Qualité de la langue (ponctuation, orthographe, syntaxe) |
| <input type="checkbox"/> Présentation générale | |

10. Après une correction des copies de vos apprenants :

- Vous rencontrez les apprenants ayant éprouvé des difficultés à rédiger un texte
- Vous faites des commentaires généraux au groupe
- Vous remettez les travaux sans les commenter
- Vous commentez les travaux sur les copies.

11. Est-ce que la réussite de vos apprenants dans votre discipline dépend-il de leur compétence à l'écrit ?

- Oui Non

12. Pour préparer vos apprenants à la pratique de l'écrit de textes en français, les contenus essentiels seraient :

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Vocabulaire | <input type="checkbox"/> Structure des textes |
| <input type="checkbox"/> Manières d'écrire | <input type="checkbox"/> Présentation des textes |
| <input type="checkbox"/> Autres, lesquels ? _____ | |

13. Pendant les activités d'écriture en classe vous :

- Suivez vos apprenants
- Laissez vos apprenants travailler en groupes ou binômes
- Demandez à vos apprenants de réviser leurs textes

14. Pour demander à vos apprenants de rédiger un texte vous :

- Les expliquez la consigne de la tâche
- Montrez un modèle du genre textuel à rédiger pour saisir les caractéristiques

15. Vos évaluations sont composées par :

- Des textes à trous
- Des questions à choix multiple
- Des études de cas (questions de réflexion)

16. Quel conseil donneriez à vos apprenants pour mieux développer leurs compétences langagières à l'écrit ?

Nous vous remercions d'avance de votre précieuse collaboration !

Enquête auprès des enseignants de FLE au secondaire

Cher professeur, ceci est un questionnaire mené dans le cadre d'une recherche sur « La compétence scripturale en FLE en contexte universitaire mozambicain – La cohésion textuelle des écrits universitaires des étudiants en formation de professeurs de FLE à l'Université Licungo ». Avec ce questionnaire nous voulons cueillir d'informations concernant votre perception sur la pratique de l'écrit dans l'enseignement de FLE au Mozambique. C'est un questionnaire anonyme.

1. a) Sexe : Masculin Féminin
- b) Age : 20 – 30 31- 40 41 – 50 51 – 60 et plus
- c) Nombre d'années d'enseignement
 1 – 5 ans 6-10 ans 11 ans et plus
- d) Formation
 Baccalauréat Licence Master Autre
(Précisez _____)
- e) Vous enseignez dans quel cycle :
 1^{er} cycle 2^{ème} cycle 1^{er} et 2^{ème} cycle

2. Selon vous l'écrit

- S'apprend par la pratique s'apprend en lisant
 On est doué pour l'écriture s'apprend par l'enseignement

3. A votre avis les cours de FLE préparent-ils les apprenants à écrire des textes nécessaires à leur niveau ?

- Oui Non

Justifiez votre réponse : Car la méthodologie préconisée prend en compte la pratique ou la compétence scripturale.

4. Vous croyez que vous avez une responsabilité sur les compétences langagières de vos apprenants à l'écrit ?

- Oui Non

6. Demandez-vous souvent à vos apprenants des tâches de production écrite ?

- Oui Non

7. Pour vous l'écrit est :

- Est une compétence indispensable dans l'apprentissage d'une langue
 Est une compétence complémentaire dans l'apprentissage d'une langue

8. Vos apprenants écrivent souvent dans quelles circonstances ?

- Dans les prises de notes Dans les concours de francophonie
 Dans les travaux de recherche En faisant des résumés
 En exécutant des exercices dans les cahiers Dans les examens, tests

9. Quelles sont les difficultés les plus éprouvées par vos apprenants dans les tâches écrites ?

- Trouver des idées Faire des phrases correctes

- Produire un texte cohérent et bien structuré Vocabulaire adéquat
 Répondre à la consigne

10. Dans les écrits de vos élèves, vous vous intéressez le plus à quels aspects ?

- Précision des contenus Organisation des textes
 Pertinence des contenus Qualité de la langue (ponctuation, orthographe, syntaxe)
 Présentation générale

11. Après une correction des copies de vos apprenants :

- Vous rencontrez les apprenants ayant éprouvé des difficultés à rédiger un texte
 Vous faites des commentaires généraux au groupe
 Vous remettez les travaux sans les commenter
 Vous commentez les travaux sur les copies.

12. Est-ce que la réussite de vos apprenants dans votre discipline dépend-il de leur compétence à l'écrit ?

- Oui Non

13. Pour préparer vos apprenants à la pratique de l'écrit de textes en français, les contenus essentiels seraient :

- Vocabulaire Structure des textes
 Manières d'écrire Présentation des textes
 Autres, lesquels ? Structure des phrases

14. Pendant les activités d'écriture en classe vous :

- Suivez vos apprenants
 Laissez vos apprenants travailler en groupes ou binômes
 Demandez à vos apprenants de réviser leurs textes

15. Pour demander à vos apprenants de rédiger un texte vous :

- Les expliquez la consigne de la tâche
 Montrez un modèle du genre textuel à rédiger pour saisir les caractéristiques

16. Vos évaluations sont composées par :

- Des textes à trous
 Des questions à choix multiple
 Des études de cas (questions de réflexion)

17. Quel conseil donneriez à vos apprenants pour mieux développer leurs compétences langagières à l'écrit ?

Aux apprenants je tiens à dire que il faut connaître la grammaire/dominance vocabulaire et pratiquer l'écrit

Nous vous remercions d'avance de votre précieuse collaboration !

Enquête auprès des enseignants de FLE au secondaire

Cher professeur, ceci est un questionnaire mené dans le cadre d'une recherche sur « La compétence scripturale en FLE en contexte universitaire mozambicain – La cohésion textuelle des écrits universitaires des étudiants en formation de professeurs de FLE à l'Université Licungo ». Avec ce questionnaire nous voulons cueillir d'informations concernant votre perception sur la pratique de l'écrit dans l'enseignement de FLE au Mozambique. C'est un questionnaire anonyme.

1. a) Sexe : Masculin Féminin
- b) Age : 20 – 30 31- 40 41 – 50 51 – 60 et plus
- c) Nombre d'années d'enseignement
 1 – 5 ans 6-10 ans 11 ans et plus
- d) Formation
 Baccalauréat Licence Master Autre
(Précisez _____)
- e) Vous enseignez dans quel cycle :
 1^{er} cycle 2^{ème} cycle 1^{er} et 2^{ème} cycle

2. Selon vous l'écrit

- S'apprend par la pratique s'apprend en lisant
 On est doué pour l'écriture s'apprend par l'enseignement

3. A votre avis les cours de FLE préparent-ils les apprenants à écrire des textes nécessaires à leur niveau ?

- Oui Non

Justifiez votre réponse :

*Pour qu'il apprenne le français
à être compétent oralement et à l'écrit*

4. Vous croyez que vous avez une responsabilité sur les compétences langagières de vos apprenants à l'écrit ?

- Oui Non

6. Demandez-vous souvent à vos apprenants des tâches de production écrite ?

- Oui Non

7. Pour vous l'écrit est :

- Est une compétence indispensable dans l'apprentissage d'une langue
 Est une compétence complémentaire dans l'apprentissage d'une langue

8. Vos apprenants écrivent souvent dans quelles circonstances ?

- Dans les prises de notes Dans les concours de francophonie
 Dans les travaux de recherche En faisant des résumés
 En exécutant des exercices dans les cahiers Dans les examens, tests

9. Quelles sont les difficultés les plus éprouvées par vos apprenants dans les tâches écrites ?

- Trouver des idées Faire des phrases correctes

- Produire un texte cohérent et bien structuré Vocabulaire adéquat
 Répondre à la consigne

10. Dans les écrits de vos élèves, vous vous intéressez le plus à quels aspects ?

- Précision des contenus Organisation des textes
 Pertinence des contenus Qualité de la langue (ponctuation, orthographe, syntaxe)
 Présentation générale

11. Après une correction des copies de vos apprenants :

- Vous rencontrez les apprenants ayant éprouvé des difficultés à rédiger un texte
 Vous faites des commentaires généraux au groupe
 Vous remettez les travaux sans les commenter
 Vous commentez les travaux sur les copies.

12. Est-ce que la réussite de vos apprenants dans votre discipline dépend-il de leur compétence à l'écrit ?

- Oui Non

13. Pour préparer vos apprenants à la pratique de l'écrit de textes en français, les contenus essentiels seraient :

- Vocabulaire Structure des textes
 Manières d'écrire Présentation des textes
 Autres, lesquels ? _____

14. Pendant les activités d'écriture en classe vous :

- Suivez vos apprenants
 Laissez vos apprenants travailler en groupes ou binômes
 Demandez à vos apprenants de réviser leurs textes

15. Pour demander à vos apprenants de rédiger un texte vous :

- Les expliquez la consigne de la tâche
 Montrez un modèle du genre textuel à rédiger pour saisir les caractéristiques

16. Vos évaluations sont composées par :

- Des textes à trous
 Des questions à choix multiple
 Des études de cas (questions de réflexion)

17. Quel conseil donneriez à vos apprenants pour mieux développer leurs compétences langagières à l'écrit ?

il doit savoir rédiger un texte, il doit connaître beaucoup de vocabulaire et avoir le domaine de la grammaire, savoir l'écrire correctement.

Nous vous remercions d'avance de votre précieuse collaboration !

Enquête auprès des enseignants de FLE au secondaire

Cher professeur, ceci est un questionnaire mené dans le cadre d'une recherche sur « La compétence scripturale en FLE en contexte universitaire mozambicain – La cohésion textuelle des écrits universitaires des étudiants en formation de professeurs de FLE à l'Université Licungo ». Avec ce questionnaire nous voulons cueillir d'informations concernant votre perception sur la pratique de l'écrit dans l'enseignement de FLE au Mozambique. C'est un questionnaire anonyme.

1. a) Sexe : Masculin Féminin
- b) Age : 20 – 30 31- 40 41 – 50 51 – 60 et plus
- c) Nombre d'années d'enseignement
 1 – 5 ans 6-10 ans 11 ans et plus
- d) Formation
 Baccalauréat Licence Master Autre
(Précisez _____)
- e) Vous enseignez dans quel cycle :
 1^{er} cycle 2^{ème} cycle 1^{er} et 2^{ème} cycle
2. Selon vous l'écrit
 S'apprend par la pratique s'apprend en lisant
 On est doué pour l'écriture s'apprend par l'enseignement
3. A votre avis les cours de FLE préparent-ils les apprenants à écrire des textes nécessaires à leur niveau ?
 Oui Non
Justifiez votre réponse : L'enseignement de FLE surtout dans le premier cycle au Mozambique privilégie plutôt l'oral au détriment de l'écrit.
4. Vous croyez que vous avez une responsabilité sur les compétences langagières de vos apprenants à l'écrit ?
 Oui Non
6. Demandez-vous souvent à vos apprenants des tâches de production écrite ?
 Oui Non
7. Pour vous l'écrit est :
 Est une compétence indispensable dans l'apprentissage d'une langue
 Est une compétence complémentaire dans l'apprentissage d'une langue
8. Vos apprenants écrivent souvent dans quelles circonstances ?
 Dans les prises de notes Dans les concours de francophonie
 Dans les travaux de recherche En faisant des résumés
 En exécutant des exercices dans les cahiers Dans les examens, tests
9. Quelles sont les difficultés les plus éprouvées par vos apprenants dans les tâches écrites ?
 Trouver des idées Faire des phrases correctes

- Produire un texte cohérent et bien structuré Vocabulaire adéquat
 Répondre à la consigne

10. Dans les écrits de vos élèves, vous vous intéressez le plus à quels aspects ?

- Précision des contenus Organisation des textes
 Pertinence des contenus Qualité de la langue (ponctuation, orthographe, syntaxe)
 Présentation générale

11. Après une correction des copies de vos apprenants :

- Vous rencontrez les apprenants ayant éprouvé des difficultés à rédiger un texte
 Vous faites des commentaires généraux au groupe
 Vous remettez les travaux sans les commenter
 Vous commentez les travaux sur les copies.

12. Est-ce que la réussite de vos apprenants dans votre discipline dépend-il de leur compétence à l'écrit ?

- Oui Non

13. Pour préparer vos apprenants à la pratique de l'écrit de textes en français, les contenus essentiels seraient :

- Vocabulaire Structure des textes
 Manières d'écrire Présentation des textes
 Autres, lesquels ? _____

14. Pendant les activités d'écriture en classe vous :

- Suivez vos apprenants
 Laissez vos apprenants travailler en groupes ou binômes
 Demandez à vos apprenants de réviser leurs textes

15. Pour demander à vos apprenants de rédiger un texte vous :

- Les expliquez la consigne de la tâche
 Montrez un modèle du genre textuel à rédiger pour saisir les caractéristiques

16. Vos évaluations sont composées par :

- Des textes à trous
 Des questions à choix multiple
 Des études de cas (questions de réflexion)

17. Quel conseil donneriez à vos apprenants pour mieux développer leurs compétences langagières à l'écrit ?

Je propose que tous les cours de FLE aient toujours une partie qui donne la priorité à l'enseignement et l'évaluation de l'écrit, soit sur les règles de la syntaxe ou même sur simples exercices de construction phrasique.

Nous vous remercions d'avance de votre précieuse collaboration !

Enquête auprès des étudiants de formation FLE

Cher étudiant,

Nous voulons connaître la façon dont vous vous y prenez pour rédiger des écrits dans le cadre de votre formation universitaire. Le questionnaire est anonyme. Toutes les informations recueillies sont confidentielles et ne seront utilisées qu'aux fins de cette recherche.

1. a) Sexe : M F
b) Age _____
c) Niveau d'étude 1^{ère} année 2^{ème} année 3^{ème} année 4^{ème} année

2. A ton avis, l'écrit est important pour :

- La réussite scolaire L'avenir professionnel Pour la vie quotidienne

3. Selon toi, pour réussir tes études universitaires tu dois :

- Maîtriser l'écrit maîtriser la lecture Maîtriser la lecture et l'écrit

4. Les évaluations de vos enseignants sont exigeantes dans

- Le contenu des textes La qualité de la langue Présentation des textes

5. Est-ce que, dans les évaluations, les fautes de français comptent dans la note ?

- Oui Non

6. En dehors du contexte universitaire, as-tu d'autres circonstances où tu pratiques l'écrit.

- Oui Non

Si _____ oui,
lesquelles ? _____

7. Quand tu écris tu fais un effort pour :

- Corriger le texte Pour que le texte soit bien présenté

8. Pour toi, c'est plus agréable d'écrire :

- Sur papier Sur écran (ordinateur)

Justifie ton choix _____

9. Quand tu dois produire un travail écrit :

- Tu commences à rédiger tout de suite ;
 Tu te fixes des objectifs précis avant de commencer à rédiger ;
 Tu organises les informations nécessaires dont tu disposes pour rédiger le texte ;
 Tu réfléchis à ce qui sera nécessaire d'écrire avant de commencer ;
 Tu élabores d'abord un plan en organisant les idées à traiter.
 Tu fais une liste de mots ou phrases clefs à utiliser pour rédiger.

10. Dans tes écrits universitaires le plus important c'est :

- Le genre textuel à rédiger La consigne du texte à rédiger
 La structure du type du texte à rédiger

11. Après avoir fini une activité d'écriture :

- J'évalue la qualité de mon écrit avant la remise.
 Je remets à un ami pour une relecture.
 Je remets à l'enseignant pour la correction.

12. Dans tes rédactions textuelles tu éprouves plus de difficultés au niveau de :

- Grammaire Syntaxe

Lexique

Orthographe et ponctuation

13. Quels écrits sont fréquents dans vos études universitaires ?

Prise de notes des cours ;

Résumés et compte rendus ;

Réponses aux questions des épreuves.

14. Comment estimes-tu la langue française en :

	Très difficile	Difficile	Facile	Très facile
Conjugaison				
Syntaxe				
Lexique				
Orthographe				
Accord				

15. Dans ton quotidien étudiantin tu lis souvent pour :

Préparer un exposé

Préparer une recherche

Répondre à des questions d'examens, tests, devoirs.

16. Quand tu dois écrire tu as de difficultés à :

Utiliser les bons mots

Trouver des idées

Structurer le texte

Remettre le travail bien présenté

Remettre un texte sans trop de fautes

17. Dans ta scolarité tu cherches à lire quel type de textes ?

Articles de revues ou journaux

Notes de cours

Textes trouvés sur internet

Livres spécialisés sur les disciplines de la formation

18. Dans votre formation vous avez une matière abordant spécifiquement la production écrite ?

Oui

Non

19. Quel type d'aide aimerais-tu avoir pour bien écrire au cours de ta formation ?_____

Merci d'avance de ta précieuse collaboration !

Enquête auprès des étudiants de formation FLE

Cher étudiant,

Nous voulons connaître la façon dont vous vous y prenez pour rédiger des écrits dans le cadre de votre formation universitaire. Le questionnaire est anonyme. Toutes les informations recueillies sont confidentielles et ne seront utilisées qu'aux fins de cette recherche.

1. a) Sexe : M F
b) Age 23
c) Niveau d'étude 1^{ère} année 2^{ème} année 3^{ème} année 4^{ème} année

2. A ton avis, l'écrit est important pour :

- La réussite scolaire L'avenir professionnel Pour la vie quotidienne

3. Selon toi, pour réussir tes études universitaires tu dois :

- Maîtriser l'écrit maîtriser la lecture Maîtriser la lecture et l'écrit

4. Les évaluations de vos enseignants sont exigeantes dans

- Le contenu des textes La qualité de la langue Présentation des textes

5. Est-ce que, dans les évaluations, les fautes de français comptent dans la note ?

- Oui Non

6. En dehors du contexte universitaire, as-tu d'autres circonstances où tu pratiques l'écrit.

- Oui Non

Si oui, lesquelles ? _____

7. Quand tu écris tu fais un effort pour :

- Corriger le texte Pour que le texte soit bien présenté

8. Pour toi, c'est plus agréable d'écrire :

- Sur papier Sur écran (ordinateur)

Justifie ton choix Parce que on peut pratiquer la écriture

9. Quand tu dois produire un travail écrit :

- Tu commences à rédiger tout de suite ;
 Tu te fixes des objectifs précis avant de commencer à rédiger ;
 Tu organises les informations nécessaires dont tu disposes pour rédiger le texte ;
 Tu réfléchis à ce qui sera nécessaire d'écrire avant de commencer ;
 Tu élabores d'abord un plan en organisant les idées à traiter.
 Tu fais une liste de mots ou phrases clefs à utiliser pour rédiger.

10. Dans tes écrits universitaires le plus important c'est :

- Le genre textuel à rédiger La consigne du texte à rédiger
 La structure du type du texte à rédiger

11. Après avoir fini une activité d'écriture :

- J'évalue la qualité de mon écrit avant la remise.
 Je remets à un ami pour une relecture.
 Je remets à l'enseignant pour la correction.

12. Dans tes rédactions textuelles tu éprouves plus de difficultés au niveau de :

- Grammaire Syntaxe
 Lexique Orthographe et ponctuation

13. Quels écrits sont fréquents dans vos études universitaires ?

- Prise de notes des cours ;

B

- Résumés et compte rendus ;
- Réponses aux questions des épreuves.

14. Comment estimes-tu la langue française en :

	Très difficile	Difficile	Facile	Très facile
Conjugaison		X		
Syntaxe			X	
Lexique				X
Orthographe		X		
Accord				X

15. Dans ton quotidien étudiant tu lis souvent pour :

- Préparer un exposé
- Préparer une recherche
- Répondre à des questions d'examens, tests, devoirs.

16. Quand tu dois écrire tu as de difficultés à :

- Utiliser les bons mots
- Structurer le texte
- Remettre un texte sans trop de fautes
- Trouver des idées
- Remettre le travail bien présenté

17. Dans ta scolarité tu cherches à lire quel type de textes ?

- Articles de revues ou journaux
- Textes trouvés sur internet
- Notes de cours
- Livres spécialisés sur les disciplines de la formation

18. Quelles sont les rédactions les plus fréquentes dans vos études ?

- Résumés
- Rapports
- Travaux de recherche

19. Dans les textes que tu écris, tes enseignants sont-ils exigeants en ce qui concerne :

- Le contenu des textes
- La qualité de la langue
- La présentation des textes

20. Dans votre formation vous avez une matière abordant spécifiquement la production écrite ?

- Oui
- Non

21. Quel type d'aide aimerais-tu avoir pour bien écrire au cours de ta formation ?

Merci d'avance de ta précieuse collaboration !

Enquête auprès des étudiants de formation FLE

Cher étudiant,

Nous voulons connaître la façon dont vous vous y prenez pour rédiger des écrits dans le cadre de votre formation universitaire. Le questionnaire est anonyme. Toutes les informations recueillies sont confidentielles et ne seront utilisées qu'aux fins de cette recherche.

1. a) Sexe : M F
b) Age 23
c) Niveau d'étude 1^{ère} année 2^{ème} année 3^{ème} année 4^{ème} année

2. A ton avis, l'écrit est important pour :

- La réussite scolaire L'avenir professionnel Pour la vie quotidienne

3. Selon toi, pour réussir tes études universitaires tu dois :

- Maîtriser l'écrit maîtriser la lecture Maîtriser la lecture et l'écrit

4. Les évaluations de vos enseignants sont exigeantes dans

- Le contenu des textes La qualité de la langue Présentation des textes

5. Est-ce que, dans les évaluations, les fautes de français comptent dans la note ?

- Oui Non

6. En dehors du contexte universitaire, as-tu d'autres circonstances où tu pratiques l'écrit.

- Oui Non

Si oui, lesquelles ? _____

7. Quand tu écris tu fais un effort pour :

- Corriger le texte Pour que le texte soit bien présenté

8. Pour toi, c'est plus agréable d'écrire :

- Sur papier Sur écran (ordinateur)

Justifie ton choix Parce que on peut réaliser la écriture

9. Quand tu dois produire un travail écrit :

- Tu commences à rédiger tout de suite ;
 Tu te fixes des objectifs précis avant de commencer à rédiger ;
 Tu organises les informations nécessaires dont tu disposes pour rédiger le texte ;
 Tu réfléchis à ce qui sera nécessaire d'écrire avant de commencer ;
 Tu élabores d'abord un plan en organisant les idées à traiter.
 Tu fais une liste de mots ou phrases clefs à utiliser pour rédiger.

10. Dans tes écrits universitaires le plus important c'est :

- Le genre textuel à rédiger La consigne du texte à rédiger
 La structure du type du texte à rédiger

11. Après avoir fini une activité d'écriture :

- J'évalue la qualité de mon écrit avant la remise.
 Je remets à un ami pour une relecture.
 Je remets à l'enseignant pour la correction.

12. Dans tes rédactions textuelles tu éprouves plus de difficultés au niveau de :

- Grammaire Syntaxe
 Lexique Orthographe et ponctuation

13. Quels écrits sont fréquents dans vos études universitaires ?

- Prise de notes des cours ;

- Résumés et compte rendus ;
- Réponses aux questions des épreuves.

14. Comment estimes-tu la langue française en :

	Très difficile	Difficile	Facile	Très facile
Conjugaison		X		
Syntaxe			X	
Lexique				X
Orthographe		X		
Accord				X

15. Dans ton quotidien étudiantin tu lis souvent pour :

- Préparer un exposé
- Préparer une recherche
- Répondre à des questions d'examens, tests, devoirs.

16. Quand tu dois écrire tu as de difficultés à :

- Utiliser les bons mots
- Structurer le texte
- Remettre un texte sans trop de fautes
- Trouver des idées
- Remettre le travail bien présenté

17. Dans ta scolarité tu cherches à lire quel type de textes ?

- Articles de revues ou journaux
- Textes trouvés sur internet
- Notes de cours
- Livres spécialisés sur les disciplines de la formation

18. Quelles sont les rédactions les plus fréquentes dans vos études ?

- Résumés
- Rapports
- Travaux de recherche

19. Dans les textes que tu écris, tes enseignants sont-ils exigeants en ce qui concerne :

- Le contenu des textes
- La qualité de la langue
- La présentation des textes

20. Dans votre formation vous avez une matière abordant spécifiquement la production écrite ?

- Oui
- Non

21. Quel type d'aide aimerais-tu avoir pour bien écrire au cours de ta formation ?

Merci d'avance de ta précieuse collaboration !

Enquête auprès des étudiants de formation FLE

Cher étudiant,

Nous voulons connaître la façon dont vous vous y prenez pour rédiger des écrits dans le cadre de votre formation universitaire. Le questionnaire est anonyme. Toutes les informations recueillies sont confidentielles et ne seront utilisées qu'aux fins de cette recherche.

1. a) Sexe : M F
b) Age 25
c) Niveau d'étude 1^{ère} année 2^{ème} année 3^{ème} année 4^{ème} année
2. A ton avis, l'écrit est important pour :
 La réussite scolaire L'avenir professionnel Pour la vie quotidienne
3. Selon toi, pour réussir tes études universitaires tu dois :
 Maîtriser l'écrit maîtriser la lecture Maîtriser la lecture et l'écrit
4. Les évaluations de vos enseignants sont exigeantes dans
 Le contenu des textes La qualité de la langue Présentation des textes
5. Est-ce que, dans les évaluations, les fautes de français comptent dans la note ?
 Oui Non
6. En dehors du contexte universitaire, as-tu d'autres circonstances où tu pratiques l'écrit.
 Oui Non
Si oui, lesquelles ? _____

7. Quand tu écris tu fais un effort pour :
 Corriger le texte Pour que le texte soit bien présenté
8. Pour toi, c'est plus agréable d'écrire :
 Sur papier Sur écran (ordinateur)
Justifie ton choix Parce que au lycée on s'écrit les étudiants
9. Quand tu dois produire un travail écrit :
 Tu commences à rédiger tout de suite ;
 Tu te fixes des objectifs précis avant de commencer à rédiger ;
 Tu organises les informations nécessaires dont tu disposes pour rédiger le texte ;
 Tu réfléchis à ce qui sera nécessaire d'écrire avant de commencer ;
 Tu élabores d'abord un plan en organisant les idées à traiter.
 Tu fais une liste de mots ou phrases clés à utiliser pour rédiger.
10. Dans tes écrits universitaires le plus important c'est :
 Le genre textuel à rédiger La consigne du texte à rédiger
 La structure du type du texte à rédiger
11. Après avoir fini une activité d'écriture :
 J'évalue la qualité de mon écrit avant la remise.
 Je remets à un ami pour une relecture.
 Je remets à l'enseignant pour la correction.
12. Dans tes rédactions textuelles tu éprouves plus de difficultés au niveau de :
 Grammaire Syntaxe
 Lexique Orthographe et ponctuation
13. Quels écrits sont fréquents dans vos études universitaires ?
 Prise de notes des cours ;

B

- Résumés et compte rendus ;
- Réponses aux questions des épreuves.

14. Comment estimes-tu la langue française en :

	Très difficile	Difficile	Facile	Très facile
Conjugaison				
Syntaxe		X		
Lexique			X	
Orthographe				?
Accord				X

15. Dans ton quotidien étudiantin tu lis souvent pour :

- Préparer un exposé
- Préparer une recherche
- Répondre à des questions d'examens, tests, devoirs.

16. Quand tu dois écrire tu as de difficultés à :

- Utiliser les bons mots
- Structurer le texte
- Remettre un texte sans trop de fautes
- Trouver des idées
- Remettre le travail bien présenté

17. Dans ta scolarité tu cherches à lire quel type de textes ?

- Articles de revues ou journaux
- Textes trouvés sur internet
- Notes de cours
- Livres spécialisés sur les disciplines de la formation

18. Quelles sont les rédactions les plus fréquentes dans vos études ?

- Résumés
- Rapports
- Travaux de recherche

19. Dans les textes que tu écris, tes enseignants sont-ils exigeants en ce qui concerne :

- Le contenu des textes
- La qualité de la langue
- La présentation des textes

20. Dans votre formation vous avez une matière abordant spécifiquement la production écrite ?

- Oui
- Non

21. Quel type d'aide aimerais-tu avoir pour bien écrire au cours de ta formation ? _____

Merci d'avance de ta précieuse collaboration !

Enquête auprès des étudiants de formation FLE

Cher étudiant,

Nous voulons connaître la façon dont vous vous y prenez pour rédiger des écrits dans le cadre de votre formation universitaire. Le questionnaire est anonyme. Toutes les informations recueillies sont confidentielles et ne seront utilisées qu'aux fins de cette recherche.

1. a) Sexe : M F
b) Age _____
c) Niveau d'étude 1^{ère} année 2^{ème} année 3^{ème} année 4^{ème} année

2. A ton avis, l'écrit est important pour :

- La réussite scolaire L'avenir professionnel Pour la vie quotidienne

3. Selon toi, pour réussir tes études universitaires tu dois :

- Maîtriser l'écrit maîtriser la lecture Maîtriser la lecture et l'écrit

4. Les évaluations de vos enseignants sont exigeantes dans

- Le contenu des textes La qualité de la langue Présentation des textes

5. Est-ce que, dans les évaluations, les fautes de français comptent dans la note ?

- Oui Non

6. En dehors du contexte universitaire, as-tu d'autres circonstances où tu pratiques l'écrit.

- Oui Non

Si oui, lesquelles ? DANS le travail et à la maison.

7. Quand tu écris tu fais un effort pour :

- Corriger le texte Pour que le texte soit bien présenté

8. Pour toi, c'est plus agréable d'écrire :

- Sur papier Sur écran (ordinateur)

Justifie ton choix _____

9. Quand tu dois produire un travail écrit :

- Tu commences à rédiger tout de suite ;
 Tu te fixes des objectifs précis avant de commencer à rédiger ;
 Tu organises les informations nécessaires dont tu disposes pour rédiger le texte ;
 Tu réfléchis à ce qui sera nécessaire d'écrire avant de commencer ;
 Tu élabores d'abord un plan en organisant les idées à traiter.
 Tu fais une liste de mots ou phrases clés à utiliser pour rédiger.

10. Dans tes écrits universitaires le plus important c'est :

- Le genre textuel à rédiger La consigne du texte à rédiger
 La structure du type du texte à rédiger

11. Après avoir fini une activité d'écriture :

- J'évalue la qualité de mon écrit avant la remise.
 Je remets à un ami pour une relecture.
 Je remets à l'enseignant pour la correction.

12. Dans tes rédactions textuelles tu éprouves plus de difficultés au niveau de :

- Grammaire Syntaxe
 Lexique Orthographe et ponctuation

13. Quels écrits sont fréquents dans vos études universitaires ?

- Prise de notes des cours ;

B

- Résumés et compte rendus ;
- Réponses aux questions des épreuves.

14. Comment estimes-tu la langue française en :

	Très difficile	Difficile	Facile	Très facile
Conjugaison			X	
Syntaxe			X	
Lexique			X	
Orthographe			X	
Accord			X	

15. Dans ton quotidien étudiant tu lis souvent pour :

- Préparer un exposé
- Préparer une recherche
- Répondre à des questions d'examens, tests, devoirs.

16. Quand tu dois écrire tu as de difficultés à :

- Utiliser les bons mots
- Structurer le texte
- Remettre un texte sans trop de fautes
- Trouver des idées
- Remettre le travail bien présenté

17. Dans ta scolarité tu cherches à lire quel type de textes ?

- Articles de revues ou journaux
- Textes trouvés sur internet
- Notes de cours
- Livres spécialisés sur les disciplines de la formation

18. Quelles sont les rédactions les plus fréquentes dans vos études ?

- Résumés
- Rapports
- Travaux de recherche

19. Dans les textes que tu écris, tes enseignants sont-ils exigeants en ce qui concerne :

- Le contenu des textes
- La qualité de la langue
- La présentation des textes

20. Dans votre formation vous avez une matière abordant spécifiquement la production écrite ?

- Oui
- Non

21. Quel type d'aide aimerais-tu avoir pour bien écrire au cours de ta formation ? J'aimerais bien que les enseignants, pendant nos cours, nous donnent l'écrit au moment ~~de~~ du cours pour qu'on puisse pratiquer l'écriture.

Merci d'avance de ta précieuse collaboration !

Enquête auprès des étudiants de formation FLE

Cher étudiant,

Nous voulons connaître la façon dont vous vous y prenez pour rédiger des écrits dans le cadre de votre formation universitaire. Le questionnaire est anonyme. Toutes les informations recueillies sont confidentielles et ne seront utilisées qu'aux fins de cette recherche.

1. a) Sexe : M F
b) Age 27
c) Niveau d'étude 1^{ère} année 2^{ème} année 3^{ème} année 4^{ème} année

2. A ton avis, l'écrit est important pour :

- La réussite scolaire L'avenir professionnel Pour la vie quotidienne

3. Selon toi, pour réussir tes études universitaires tu dois :

- Maîtriser l'écrit maîtriser la lecture Maîtriser la lecture et l'écrit

4. Les évaluations de vos enseignants sont exigeantes dans

- Le contenu des textes La qualité de la langue Présentation des textes

5. Est-ce que, dans les évaluations, les fautes de français comptent dans la note ?

- Oui Non

6. En dehors du contexte universitaire, as-tu d'autres circonstances où tu pratiques l'écrit.

- Oui Non

Si

lesquelles ? Je donne les explications aux élèves de 5^{ème} oui, classe, comme ça je pratique l'écrit

7. Quand tu écris tu fais un effort pour :

- Corriger le texte Pour que le texte soit bien présenté

8. Pour toi, c'est plus agréable d'écrire :

- Sur papier Sur écran (ordinateur)

Justifie ton choix parce que l'ordinateur nous aide à corriger les erreurs

9. Quand tu dois produire un travail écrit :

- Tu commences à rédiger tout de suite ;
 Tu te fixes des objectifs précis avant de commencer à rédiger ;
 Tu organises les informations nécessaires dont tu disposes pour rédiger le texte ;
 Tu réfléchis à ce qui sera nécessaire d'écrire avant de commencer ;
 Tu élabores d'abord un plan en organisant les idées à traiter.
 Tu fais une liste de mots ou phrases clés à utiliser pour rédiger.

10. Dans tes écrits universitaires le plus important c'est :

- Le genre textuel à rédiger La consigne du texte à rédiger
 La structure du type du texte à rédiger

11. Après avoir fini une activité d'écriture :

- J'évalue la qualité de mon écrit avant la remise.
 Je remets à un ami pour une relecture.
 Je remets à l'enseignant pour la correction.

12. Dans tes rédactions textuelles tu éprouves plus de difficultés au niveau de :

- Grammaire Syntaxe
 Lexique Orthographe et ponctuation

13. Quels écrits sont fréquents dans vos études universitaires ?

- Prise de notes des cours ;
 Résumés et compte rendus ;
 Réponses aux questions des épreuves.

14. Comment estimes-tu la langue française en :

	Très difficile	Difficile	Facile	Très facile
Conjugaison			X	
Syntaxe		X		
Lexique		X		
Orthographe			X	
Accord			X	

15. Dans ton quotidien étudiant tu lis souvent pour :

- Préparer un exposé
 Préparer une recherche
 Répondre à des questions d'examens, tests, devoirs.

16. Quand tu dois écrire tu as de difficultés à :

- Utiliser les bons mots
 Structurer le texte
 Remettre un texte sans trop de fautes
 Trouver des idées
 Remettre le travail bien présenté

17. Dans ta scolarité tu cherches à lire quel type de textes ?

- Articles de revues ou journaux
 Textes trouvés sur internet
 Notes de cours
 Livres spécialisés sur les disciplines de la formation

18. Quelles sont les rédactions les plus fréquentes dans vos études ?

- Résumés
 Rapports
 Travaux de recherche

19. Dans les textes que tu écris, tes enseignants sont-ils exigeants en ce qui concerne :

- Le contenu des textes
 La qualité de la langue
 La présentation des textes

20. Dans votre formation vous avez une matière abordant spécifiquement la production écrite ?

- Oui
 Non

21. Quel type d'aide aimerais-tu avoir pour bien écrire au cours de ta formation ?

Les enseignants doivent être exigeants par rapport
à mon écrit dans tous les exercices et formation
des mots

Merci d'avance de ta précieuse collaboration !

ANNEXE II

Productions textuelles d'étudiants

Document A

Genre : Essai de fin d'études

Titre : Le texte argumentatif

Introduction

Le noyau de notre travail est le texte argumentatif. Partant de ce principe, nous allons faire l'étude de **cette typologie textuelle** indiquant **son plan** et structure du même. Sachant qu'il s'agit d'une étude générale du texte argumentatif, **sa production** et **ses objectifs** capitaux sans laisser à part les éléments argumentatifs dehors comme les articulateurs du langage, la thèse défendue et le public cible **du quel** le texte est adressé.

Défendre par la parole une idée ou quelqu'un, promouvoir un produit, chercher à influencer une personne ou un groupe de personnes à prendre ou à ne pas prendre telle décision sont autant d'opérations d'argumentation.

Au cours de l'apprentissage de FLE **ce type de texte**, captive l'élève à avoir un positionnement ferme ou pas de son raisonnement concernant à un sujet. En milieu scolaire **le texte argumenté** prend souvent la forme de la dissertation.

Pour l'enseignant, d'autres thèmes sont aussi proposés : plaidoyer oral ou écrit, rédaction d'attendus de jugement, résolution d'énigmes, message publicitaire, tract, affiche, certaines formes de débat, etc. L'objectif central de ce travail est de faire une analyse sur **le texte argumentatif** tenant en compte **ses spécificités** et l'utilisation en classe de FLE.

Nous **avons utiles** la méthode bibliographique pour consulter des concepts importants associés à notre sujet.

Conclusion

En guise de conclusion, nous avons appris **qui en** textes argumentatifs la parole la plus insistante ne convaincra personne si elle ne se présente pas clairement. La clarté de l'exposition, la progression logique des énoncés, l'ouverture à la conclusion, sont les qualités premières **de l'argumentation**. **De ce fait**, cet aspect **est particulièrement** sensible dans les textes à dominante littéraire et philosophique.

Aussi nous avons vu que la thèse de l'auteur est exposée avec faveur à travers un réseau lexical valorisant : épithètes louangeuses, superlatifs, substantifs et verbes à connotations positives. Le champ lexical de l'approbation est d'un usage constant pour servir l'idée.

Au contraire, la thèse adverse est traité avec sévérité. En relevant les champs lexicaux antagonistes du bon et du mauvais et en étudiant leur mise en relation, vous disposerez d'un bon moyen d'approche de ce type d'argumentation.

Nous espérons que ce travail ait apporté tous les éléments importants liés au **texte argumentatif**. Nous pensons qu'il est important que les professeurs utilisent **ces textes** en classe de langues et en classe de FLE en particulier.

Document B

Genre : Essai de fin d'études

Titre : L'interaction dans une classe pléthorique

Introduction

Dans ce travail, nous nous sommes proposées à faire un abordage au sujet de l'interaction dans une classe pléthorique. Ce sujet constitue de temps en temps un grand défi pour l'enseignement et l'apprentissage de langues étrangères. Dans ce sens, nous prétendons faire une étude au sujet de la thématique de l'interaction dans les classes pléthoriques en vue de comprendre ce phénomène tenant en compte le contexte mozambicain.

Il est important de dire que l'interaction dans une classe de langue est un élément important pour le développement de la compétence communicative chez les apprenants d'une certaine langue. C'est pour cette raison que nous, en tant que futurs enseignants de la langue française, jugeons important et d'importance capitale que lors de l'activité éducative en classe de langue, l'interaction soit prise en compte.

Ainsi, avec ce travail, nous avons comme objectif général d'analyser de façon approfondie la situation de l'interaction dans la classe pléthorique tenant en compte le contexte d'enseignement au Mozambique.

Spécifiquement, nous allons identifier les types d'interactions plus utilisées en classe ; décrire la pertinence d'utilisation d'interaction en classe de langue et proposer des meilleures stratégies à mettre en place pour le déroulement d'un cours interactif dans la classe de FLE.

Quant à la méthodologie de notre travail, nous avons privilégié la recherche bibliographique. À travers cette méthodologie, nous pourrons consulter plusieurs ouvrages et théories qui abordent le sujet de l'interaction dans les classes pléthoriques ou dans les grands groupes.

Ce travail est structuré en trois principales parties. La première partie est l'introduction de ce travail où nous présentons les objectifs du travail. Ensuite, nous avons la deuxième partie, la plus complexe où nous présentons le contenu, nous abordons les différentes théories. Finalement, nous avons la dernière partie, concernant la conclusion. Dans cette partie, nous présentons les considérations finales du travail.

Conclusion

Dans cette partie finale de notre travail, il est important de préciser quelques points importants qui ont caractérisé notre étude. Ainsi, il importe de rappeler que ce travail s'inscrit dans la thématique de l'interaction dans une classe pléthorique.

Le problème de l'interaction dans la classe mérite une grande attention de la part des professeurs et aussi des apprenants. C'est pour cette raison que nous en tant que futur professeur de FLE nous sommes rendu compte de l'importance de cette thématique et avons vu nécessaire de développer ce sujet.

Le professeur comme guide des apprenants il faut qu'il soit au courant de tout ce qui se passe en classe, il faut être attentif à l'interaction des apprenants pour que les cours se passent dans une situation normale d'apprentissage.

A vrai dire, c'est un grand défi chez le professeur pour maintenir la classe interactive, surtout quand il s'agit d'une classe nombreuse, composée par plusieurs apprenants étant difficile de gérer la tour de parole pour tous les apprenants.

Document C

Genre : Essai de fin d'études

Titre : Le texte argumentatif

Introduction

Les textes sont un ensemble d'énoncés écrits ou oraux qui visent atteindre plusieurs buts, soit entretenir, convaincre ou bien informer, pourtant, ce travail qui s'intitule « le texte argumentatif » s'inscrit dans le domaine de la langue française et vise à analyser le texte argumentatif. Dans cette optique, nous parlerons du texte argumentatif, la structure, la fonction, les stratégies argumentatifs, les modes de raisonnement, le registre de langue et le plan.

Sur la structure de travail, ce travail est composé premièrement par l'introduction, dont le but est d'actualiser notre public visé sur ce qui sera abordé dans le développement, c'est-à-dire, introduire le thème principal, ensuite, nous avons le développement, qui est la partie de la conceptualisation théorique du thème principal qui est organisé d'une manière détaillée et dernièrement, il y a la conclusion, qui met au point les aspects à tenir en compte en guise de conclusion.

Conclusion

Avec la lecture faite, nous avons conclu que dans un texte argumentatif, l'auteur veut convaincre son destinataire.

Avec notre dure recherche nous avons constaté que dans une démarche de persuasion, (convaincre quelqu'un) il ne suffit pas de communiquer ses arguments de position, il faut que nous tenons en compte que il y a toujours les deux parties, c'est-à-dire, les avantages et les inconvénients d'un thème que nous voulons faire convaincre quelqu'un, donc c'est au auteur du texte, produire un ensemble d'arguments si acceptable et convaincants pour que son interlocuteur puisse adhérer son point de vue.

Comme nous venons de voir dans le texte argumentatif l'émetteur défend une thèse et l'interlocuteur visant la compréhension et acceptation du positionnement de l'émetteur, doit être bien convaincu, c'est pourquoi l'émetteur repérer cette thèse et ses arguments de façon soigneuse.

Pendant la rédaction du travail, nous avons également constaté qu'une des caractéristiques du texte argumentatif est l'abondance des connecteurs logiques qui permettent d'établir les liens logiques.

En forme de conclusion, pour qu'il y ait l'argumentation il faut avoir : un propos sur le monde qui fasse question quant à sa légitimité.

Un sujet qui s'engage par rapport à ce questionnement et qui développe un raisonnement pour essayer d'établir une vérité sur ce propos ; et un autre sujet qui concerne par le même propos constitue la cible de l'argumentation.

Autrement dit, ce type de texte concerne un déterminant groupe, le lecteur cherche à convaincre ses interlocuteurs à suivre ses arguments présent a travers des arguments et argumentation.

Document D.

Genre : Mémoire scientifique

Titre : *La pertinence de l'évaluation dans le processus d'enseignement et apprentissage de FLE : le cas de la 10^{ème} I, de l'École Secondaire Générale de Quelimane.*

Introduction

Toutes les activités que nous faisons sont l'objet de l'évaluation soit de façon volontaire ou involontaire. Les activités ont comme la finalité un jugement ou une comparaison pour retirer une conclusion ou une décision.

L'évaluation est une composante importante dans le processus d'enseignement-apprentissage faisant que les enseignants aient une réelle situation de la progression des apprenants. Cela lui permettra de réviser sa stratégie de travail pour améliorer le processus d'enseignement-apprentissage (PEA).

Nous voyons que pratique évaluative est toujours au centre d'enseignement, c'est une tâche didactique nécessaire et permanente de travail d'enseignant et cela permet de mesurer la compétence des apprenants. Nous allons faire une étude pratique évaluative dans le processus d'enseignement et apprentissage.

Notre travail intitulé « La pertinence de l'évaluation dans le processus d'enseignement et apprentissage de FLE : le cas de la 10^{ème} I, de l'École Secondaire Générale de Quelimane » a comme objectif de comprendre quel est le rôle et l'importance de l'évaluation dans une classe de FLE. En effet, nous proposons parler de l'évaluation dans la classe de FLE et nous allons avancer des concepts et des connaissances de base sur l'évaluation et les types d'évaluation.

Pendant notre formation, nous avons été soumis à des observations de cours et aussi bien que la mise en œuvre dans le stage pédagogique. Nous avons eu l'opportunité d'observer la manière dont les enseignants évaluent leurs apprenants, d'une part. D'autre part, nous avons observé comment les apprenants considèrent l'évaluation. En résumé, nous pouvons dire que l'évaluation est vue comme un outil de tension entre l'enseignant et les apprenants.

Par contre, nous savons bien que l'évaluation c'est un outil de base qui permet aux intervenants de l'éducation de mesurer l'évolution des apprenants et de la qualité scolaire. Pour cette raison elle ne peut pas être conçue comme une simple attribution de note correspondante à une prestation ou activité.

Elle doit être réalisée en tenant compte des objectifs des cours donnés et objectifs prévus dans le programme concernant les compétences exigés pour un certain niveau. [...]

Conclusion

L'objectif de notre travail était de connaître la pertinence d'évaluation en classe de FLE. C'est ce que nous avons vu à travers les deux chapitres précédents, dans le premier nous avons abordé sur l'évaluation. Nous avons alors défini ce concept, nous avons parlé des différentes formes d'évaluation, ses objectifs et sa place dans l'enseignement/apprentissage. Après nous avons fait un questionnaire auprès des enseignants afin de comprendre réellement ce qui se passe en classe de FLE. Et pour avoir une idée sur la pertinence d'évaluation en classe de FLE.

A travers ce parcours, nous avons remarqué que dans la classe de FLE, l'évaluation est une étape intégrée d'enseignement/apprentissage. Elle représente une technique pédagogique, des méthodes et à des stratégies permettant la réussite de l'apprentissage. C'est un facteur de progrès, de mesure et d'appréciation qui s'effectue durant toute l'année scolaire. Et dans l'enseignement et apprentissage de FLE sert à renseigner sur le résultat de l'enseignement/apprentissage. Elle lui permet de prendre des décisions de régulation, et permet aussi à l'apprenant de prendre conscience de ses travaux. Elle permet aussi d'analyser la compétence linguistique, la compétence discursive et la compétence pragmatique des apprenants.

Désormais l'évaluation dans la classe de FLE n'est plus un jugement, mais un temps de contact entre l'enseignant et son apprenant. Afin de faire l'enseignant se rendre compte de l'efficacité de son enseignement en fonction des acquis, des besoins et des difficultés de l'apprenant. Elle sert aussi comme un outil d'auto-évaluation par l'enseignant ainsi comme par l'apprenant.

En forme de conclusion, nous pouvons dire que pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement et apprentissage de FLE soit une réalité il faut que les enseignants et le Ministère de l'Éducation repensé sur les méthodologies et la technique à mettre en œuvre pour l'élaboration et réalisation de l'évaluation en classe de FLE.

Document E.

Genre : Mémoire scientifique

Titre : « *La motivation dans l'apprentissage de FLE : le cas des apprenants de 9^{ème} classe D à l'École Secondaire Générale de Coalane – ville de Quelimane* »

Introduction

Notre recherche intitulée « *La motivation dans l'apprentissage de FLE : le cas des apprenants de 9^{ème} classe D à l'École Secondaire Générale de Coalane – ville de Quelimane* » a comme but de doter les enseignants de français des stratégies visant à encourager les apprenants dans l'apprentissage aussi bien que changer l'actuelle posture des apprenants caractérisée par la passivité, l'absence dans les cours et le manque d'intérêt par rapport à la langue française.

Nous avons donc choisi **ce thème**, car aujourd'hui nous observons un énorme désintérêt des apprenants par rapport à leur formation scolaire ce qui contribue négativement dans la qualité de l'éducation et dans le succès scolaire.

Nous avons vu la pertinence de réfléchir sur **ce sujet** de forme à rendre l'ambiance de la classe plus saine, créer des conditions propres à l'apprentissage de la langue française **aussi bien qu'**améliorer la qualité éducationnelle à partir de propositions concrètes.

L'étude de la motivation dans l'apprentissage des langues étrangères a fait **principalement** l'objet de deux approches : **la première** approche socio-psychologique, qui intéresse à la motivation instrumentale et **la deuxième** cognitive, qui considère la motivation comme un processus dynamique variant en fonction de multiples facteurs. (GARDNER & LAMBERT, 1995 :1972).

Nous avons considéré la deuxième approche comme la base de l'étude menée dans le cadre de ce travail de recherche sur **la motivation** des apprenants dans l'apprentissage de Français Langue Étrangère (FLE). **Ainsi**, cette approche est liée aux objectifs de notre recherche soutenant que les individus perçoivent l'effort qu'ils déploient, la performance attendue et constatée, les récompenses et sanctions qu'en découlent.

Cependant, lors de notre présence à l'école Secondaire Générale Coalane pour le stage pédagogique, nous avons constaté que les apprenants ont un certain manque d'intérêt par la discipline de FLE qui était caractérisé par les absences, le faible niveau de progression, l'échec et la baisse qualité scolaire. Cela rend le métier de l'enseignant de plus en plus difficile vu que **la motivation** est un élément important pour l'apprentissage d'une langue étrangère ce qui est soutenu par PILLETI (2000 :233) disant que « personne ne réussit pas à enseigner quelqu'un qui ne veuille pas apprendre ».

Donc, comme nous pouvons voir, toutes nos actions sont déterminées par le niveau de notre motivation. **Pourtant**, pour améliorer la qualité d'enseignement de FLE et atteindre un bon résultat scolaire l'enseignant devra chercher des stratégies visant à encourager les apprenants à s'intéresser à la langue française et s'engager dans leur apprentissage. [...]

Conclusion

Nous aimerions avant tout reconnaître que la motivation est un sujet difficile à traiter et, il reste beaucoup d'aspects à dépouiller et à développer au sujet **de la motivation en classe de FLE**.

Donc, tout au long de ce travail nous avons pu comprendre que les apprenants ont un regard positif vis-à-vis la langue française. Mais le manque et la difficulté d'accès au manuel scolaire en français et la méthodologie d'enseignement mise en œuvre par l'enseignant sont parfois à l'origine de leur manque de motivation comme nous avons pu constater lors de nos pratiques pédagogiques.

Pourtant, conscient de la pertinence de la motivation surtout dans l'apprentissage des langues étrangères, nous voyons que les enseignants devraient chercher à diversifier leurs activités et mettre de plus en plus des méthodologies qui puissent impliquer davantage les apprenants dans les cours et ailleurs. **Par exemple**, 85% des apprenants ont un Smartphone **donc**, l'enseignant peut en profiter pour les mettre à travailler en groupe en classe ou même à la maison et faire des

recherches de textes, chansons, affiches diverses pour le cours suivant visant à motiver les apprenants car la motivation marche ensemble avec l'apprentissage : sans motivation il n'y a pas d'apprentissage.

La prise en main et l'attitude de l'enseignant en classe peuvent motiver ou démotiver un apprenant et lui faire perdre intérêt pour la discipline de la langue française. Pour cela, les enseignants doivent chercher des stratégies pour encourager leurs apprenants et cela peut être fait même à partir des opinions ru type bravo, génial, magnifique, etc.

Nous pouvons dire que pour que l'amélioration de la qualité d'enseignement de FLE soit une réalité il faut repenser sur les méthodologies à mettre en œuvre, l'attitude de l'enseignant et la mise à disposition de manuels scolaires par le ministère et d'autres supports pédagogiques. Nous soulignons aussi que l'enseignant doit se rappeler que les apprenants ne réagissent pas de la même façon pour ce faire il doit être attentif en classe utilisant des méthodes attrayantes et des techniques motivantes. En guise de conclusion dire que, l'enseignant doit être guide et traiter les apprenants sans mépriser les uns au détriment des autres, car dans les dernières décennies la grande responsabilité en ce qui concerne la motivation dans l'apprentissage revient à l'enseignant.