



From academic literacy to discursive genres: for acculturation to the introduction of explanatory dissertations (Case of students enrolled in M2 didactic and applied languages at University of El-Oued)

**Dhob Ines¹,
Beyat Asma²**

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 15 (2)

<https://jett.labosfor.com/>

Date of reception: 11 Jan 2024

Date of revision: 02 Apr 2024

Date of acceptance: 10 Apr 2024

Dhob Ines, Beyat Asma (2024). From academic literacy to discursive genres: for acculturation to the introduction of explanatory dissertations(Case of students enrolled in M2 didactic and applied languages at University of El-Oued). *Journal for Educators, Teachers and Trainers*,Vol. 15(2).140-150

¹ Doctorante en didactique de la rédaction scientifique, Université Hamma Lakhdar El-oued (Algérie)



From academic literacy to discursive genres: for acculturation to the introduction of explanatory dissertations (Case of students enrolled in M2 didactic and applied languages at University of El-Oued)

Des littéracies universitaires aux genres discursifs : pour une acculturation à l'introduction des dissertations explicatives (Cas des étudiants inscrits en M2 didactique et langues appliquées à l'université d'El-Oued)

Dhob Ines¹, Beyat Asma²

¹ Doctorante en didactique de la rédaction scientifique, Université Hamma Lakhdar El-oued (Algérie)

Laboratoire de Pragmatique et Analyse du Discours;

² Docteur en sciences du langage, Université Hamma Lakhdar El-oued (Algérie)

Laboratoire le Français des Écrits Universitaires

E-mail : dhob-ines@univ-eloued.dz , beyat-asma@univ-eloued.dz

Abstract

Nowadays, students suffer from dysfunctions inherent to writing. Indeed, the writings of students enrolled in the second year of the Master's program at the University of Hamma Lakhdar El-Oued, show many methodological dysfunctions.

The present contribution is part of a didactic perspective of training in academic writing, in the Algerian context, particularly the introduction of the explanatory essay. To reach our objective we carry out a provoked experimentation. The results obtained confirm the importance of the functional writing workshop in the acculturation of students to the writing of introductions to explanatory essays.

Keywords: literacy; academic literacies; academic writing; acculturation to academic writing; functional writing workshop.

Résumé

De nos jours les étudiants souffrent des dysfonctionnements inhérents à l'écriture. En effet, les écrits des étudiants inscrits en deuxième année master, à l'université Hamma Lakhdar –El oued, font preuve de maintes dysfonctionnements méthodologiques.

La présente contribution s'inscrit dans une perspective didactique de formation aux écrits académiques, en contexte algérien, notamment l'introduction de la dissertation explicative. Pour atteindre notre objectif nous nous livrons à une expérimentation provoquée. Les résultats obtenus confirment l'importance de L'atelier d'écriture fonctionnelle dans l'acculturation des étudiants à la rédaction des introductions des dissertations explicatives.

Mots clés: littéracie ; littéracies universitaires; écrits académiques; acculturation aux écrits académiques; atelier d'écriture fonctionnelle.

Introduction :

« Décrire le rapport à l'écriture relève donc d'une analyse plurielle et complexe. Et cette description est posée comme nécessaire pour une didactique qui se fixe comme objectif d'accompagner l'élève [et l'étudiant] dans sa conquête de l'écriture et de différents usages. »(C. Barré-de Miniac, 2017)

Cet article tente d'aborder la question des difficultés inhérentes à l'écriture scientifique chez les étudiants de deuxième année master. En effet, notre étude part du constat qu'un bon nombre d'étudiants se heurtent à une multitude de difficultés quand ils se retrouvent face à la rédaction des écrits académiques. Ces difficultés héritées du cycle secondaire s'intensifient face aux exigences universitaires. Ainsi, les étudiants sont aux prises avec des attentes

institutionnelles, des règles de discursivité et des usages scripturaux complexes. À ce propos, Pollet estime que le champ des littéracies universitaires serait la sphère théorique la plus adéquate pour penser l'analyse et la didactisation des écrits scientifiques (2014). Les littéracies universitaires permettent de penser la question des compétences scripturales attendues dans le contexte académique en termes de besoins institutionnels, de spécificités disciplinaires, de « *pratiques discursives des savoirs* » (Reuter, 2012) de liens entre usage de l'écriture et construction des connaissances (Delcambre, 2012).

Par ailleurs, dissenter consiste à stimuler l'acquisition de compétences et de connaissances. En ce sens, la dissertation permet d'activer une compétence de méthode, plus que des contenus pointus et des connaissances précises (C. Battaglia, 2015). Pour mener cette étude, nous sommes partis du questionnement suivant : comment pouvons-nous projeter les principes des littéracies universitaires afin d'acculturer les étudiants à la rédaction des introductions des dissertations explicatives?

Cette question cruciale engendre d'autres interrogations qui se posent et s'imposent :

Jusqu'à quel point les introductions des dissertations explicatives des étudiants du deuxième année master répondent-elles aux normes méthodologiques des écrits académiques?

Quels sont les dysfonctionnements méthodologiques que manifestent les étudiants dans leurs introductions?

Face à ces interrogations, nous avons anticipé les réponses suivantes :

La projection des principes des littéracies universitaires pour L'acculturation des étudiants du deuxième année master à la rédaction des introductions des dissertations explicatives s'incarne par le bais de l'atelier d'écriture fonctionnelle.

Les introductions des dissertations explicatives produites par les étudiants ne répondent majoritairement pas aux normes méthodologiques propres aux écrits académiques.

Les dysfonctionnements méthodologiques sont d'ordre technique et typographique ainsi que structurel et organisationnel.

1. Cadrage théorique et conceptuel

1.1 /a littéracie/les littéracies : se positionner dans l'amalgame des transcriptions et définitions

Dans le monde de la recherche francophone le terme littéracie se singularise par une orthographe flottante. À cet effet, Jean-Pierre Jaffré (2004) propose trois graphies à savoir : litéracie, littératie ou encore littéracie. En ce qui concerne notre propre choix orthographique, nous suivons en cela I. Delcambre qui avance que cette transcription est au carrefour franco-anglais. En effet, il s'agit d'un compromis entre la dérivation française pour les -tt- (lettre, littérature...) et sur une évocation du terme anglais concernant le -cie- final étant donné qu'il est utilisé en français (superficie, pharmacie...).

La question orthographique est loin d'être terminée car le terme littéracie peut prendre un « s » à la fin. À ce propos C. Glorieux stipule que littéracie au singulier est un concept. Élargi par les dimensions et contextes qui se sont emparés, ce concept polysémique donne lieu à diverses catégories de littéracies (littéracie scolaire, littéracie numérique, etc.) dont la littéracie universitaire qui, elle-même, enrichie par plusieurs champs de recherches contributives s'est muées en un champ de recherche toujours en construction. En somme, littéracie au singulier est un concept. Au pluriel, il désigne l'un ou l'autre champ scientifique.

Pour définir le concept littéracie, nous ne passons pas en revue toutes ses acceptions car nous nous abonnons à une recherche empirique qui a pour objectif de cerner les plus-values du concept pour l'incarner sur terrain sans faire l'étalage de ses conceptions dans un sens large (anthropologique, sociologique, etc.). Pour répondre à cet objectif, nous proposons la définition suivante :

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. (Jaffré, 2004 :31).

Loin d'être fortuit, notre choix s'explique, d'abord, par l'aspect référentiel que cette définition affiche : forte présence dans les écrits des scientifiques (Hébert et Lépine, 2012 : 6).

En sus, cette acception est à la charnière entre des compétences de bases et des pratiques variant selon les contextes. Ainsi, elle convient notamment aux linguistes et didacticiens qui essaient de décrire les littéracies universitaires et d'organiser leurs apprentissages (Pollet, 2014).

Dans le même sillage, Delcambre confirme que cette définition se distingue par son exhaustivité : elle conçoit la littéracie comme appartenant à la culture écrite, sans pour autant, faire fi de sa dimension contextuelle (2012 : 26-27).

Nous bouclons cette partie en donnant la parole à I. Delcambre et D. Lahanier-Reuter qui suggèrent de caractériser les littéracies comme :

« Des pratiques (de lecture et / ou d'écriture) situées, mettant en jeu des outils (matériels ou intellectuels) et des opération (d'inscription, de décontextualisation, etc.), tributaire de l'histoire des institutions et des sujets, et sujettes à des variations selon les contextes géographiques, historiques, culturels, institutionnels, ou elles se déploient » (2012 :6-7)

1.3 Les littéracies universitaires

Le champ des littéracies universitaires s'établit au carrefour des sciences du langage, de la didactique du français, de la pédagogie universitaire et de ce qu'Y. Reuter nomme les « *didactiques des disciplines universitaires* » (2012 :171).

Selon I. Delcambre et D. Lahanier-Reuter, les littéracies universitaires s'arrêtent 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)* » (2010 :28).

De point de vue pratique, les littéracies universitaires privilégient une perspective didactique consistant à travailler sur les formes et les attentes concernant l'écriture » à l'université, dans la mesure où les « *pratiques d'écriture instituent les disciplines* » (Delcambre et Lahanier, 2010 :29). Autrement dit, ce champ de recherche constitue une aide aux étudiants pour « *entrer dans les disciplines* », par le biais d'une formation axée sur le développement de compétences lectorales et scripturales adaptées aux cultures disciplinaires mais aussi aux genres pratiqués et attendus dans la sphère universitaire.

Par ailleurs, les recherches anglo-saxonnes nouées à « *l'écriture académique* » (*Composition Studies* et *Academic Literacies*), qui se démarquent à certains égards de la conception de la littéracie en francophonie (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010), ont concouru à faire apparaître la notion de littéracies universitaires, intéressante, selon I. Delcambre et D. Lahanier-Reuter,

À la fois par les liens affichés avec les recherches anglo-saxonnes qui nous précèdent (littéracies) et par les effets d'identification des pratiques visées (l'écrit à l'université). Et parmi ces liens, l'importance des contextes, disciplinaires ou institutionnels dans l'élaboration des pratiques est pour nous centrale. (I. Delcambre et D. Lahanier-Reuter, 2012 :9)

De ce fait, les littéracies universitaires permettent de penser la question des compétences langagières attendues au supérieur en matière de besoins institutionnels, de particularités disciplinaires, de « *pratiques discursives des savoirs* » (Reuter, 2012 :162), de liaisons entre usages de l'écriture et construction de connaissances (Delcambre, 2012 :30-32)

Approche et formalisation générique, les littéracies universitaire recouvrent divers genres de discours, provenant des enseignants et des étudiants, relevant de l'écrit et de l'oral, allant du champ académique *stricto sensu* (les écrits de recherche) au champ professionnel (les écrits centrés sur les pratiques professionnelles comme les carnets de bords) tout en touchant des genres intermédiaires (comme les mémoires d'application).

De surcroît, les littéracies universitaires visent deux facettes de la formation universitaire à savoir l'apprentissage de la recherche et de ses discours ainsi que des situations d'évaluation comme les productions de réponses, de dissertations, de résumés...

À cet égard, I. Delcambre et D. Lahanier-Reuter déduisent trois types d'écrits constituant « *l'écriture académique* » :

- Les écrits des chercheurs eux-mêmes à savoir les articles scientifiques, les rapports de recherche etc.
- Les écrits qui initient à la recherche ou ce qu'Y. Reuter nomme les « *écrits de recherche en formation* » comme les mémoires et les thèses.
- Les écrits académiques qui sont des écrits d'examens et des écrits qui accompagnent leur formation intellectuelle.

1.4 Les écrits académiques

I. Delcambre & D. Lahanier Reuter (2010) stipulent que les écrits académiques désignent l'ensemble des écrits produits par les étudiants tout au long de leur cursus universitaire. Ces écrits se manifestent sous forme d'écrits régulant leur formation intellectuelle et écrits d'examens comme la dissertation. Mellet et Sitri (2015) cités par Lucie Gournay et Émilie Née (2016 : 4) considèrent qu'un écrit académique contient les traits spécifiques suivants :

- un écrit à destination d'un évaluateur dans un but d'évaluation, produit au sein d'une sphère dédiée à l'élaboration et la circulation des savoirs ;
- un écrit qui contient du discours explicatif, argumentatif ou théorique ;
- un écrit dont l'argumentation se situe du côté du logos et non du pathos.

De ce fait, les écrits académiques sont des produits estudiantins. Au-delà de leur rôle de diffuseur des savoirs, les écrits académiques ont pour vocation l'évaluation et la validation des études. Ces écrits peuvent faire l'objet d'un discours objectif explicatif ou théorique dont l'argumentation s'adresse à la logique et la raison.

1.5 Qu'en est-il de l'acculturation aux écrits académiques ?

S'il est plausible, dans certaines conditions, en phases d'initiation par exemple, qu'une méthode techniciste peut constituer une bouée de sauvetage et aider les étudiants à débroussailler le terrain, un besoin urgent émerge pour faire face à leurs difficultés réelles : envisager une perspective didactique tenant compte des paramètres communicationnels dans lesquels elle devra s'imbiber.

De ce point de vue, nous envisagerons l'adaptation des étudiants sur le plan des écrits académiques, en tant que vecteur du savoir et en tant qu'objet concrétisant le système de communication à l'université. Cet objectif concret, annexé au besoin d'efficacité pédagogique dans des situations d'enseignement spécifique, vient en réponse à la

nouveauté et la complexité du rapport au savoir qui fait sombrer les étudiants dans une rupture discursive.

Pour combler ce fossé, C. Fintz et M-J Derive, ainsi qu'A.Barthélémy argumente en faveur d'un enseignement transversal d'une « méthodologie de l'écrit » à l'université. En d'autres mots, il s'agit d'acculturer les étudiants aux pratiques universitaires de transmission du savoir en prenant comme point de départ leurs propres pratiques langagières. Ainsi, L'acculturation à l'écrit universitaire entretient une relation de parallélisme et d'interdépendance avec l'acquisition des savoirs. En effet, Bautier confirme que « *les habilités langagières des étudiants ne sont pas que langagières, on ne peut les isoler de leur rapport au savoir* » (1998).

L'angle d'attaque privilégié dans cet article consiste à analyser des pratiques d'écriture des étudiants et à les confronter aux normes académiques.

2. L'acculturation à l'introduction des dissertations explicatives via l'atelier d'écriture fonctionnelle

2.1 Cadre général de l'expérimentation

À cet égard, nous avons projeté les considérations évoquées supra en mettant en vigueur une expérimentation qui est selon Maurice Angers « *la méthode qui permet le plus sûrement d'établir un rapport de cause à effet entre deux phénomènes* » (1997, p. 190). Notre expérimentation voit le jour suite à une négociation avec les enseignants chargés du module Techniques de l'Écrit. De plus, notre observation des rédactions -produites lors des séances T.D du module communication professionnelle que nous prenons en charge - mettant en jeu les compétences scripturales des étudiants, nous a largement inspirées. Nous optons pour la dissertation explicative car en plus d'être l'activité langagière la plus courante à l'université Echahid Hamma Lakhdar elle stimule l'acquisition de compétences et de connaissances et offre ainsi une prise à la réflexion.

Le point de départ consistait en un pré-test qui nous a permis, à l'aide d'une grille d'observation, démesurer le degré de maîtrise des normes méthodologiques. Ces dernières se manifestent sous forme des aspects techniques et typographiques ainsi que structurels et organisationnels au niveau des introductions des dissertations rédigées par les étudiants.

Dans une deuxième étape, nous avons passé à l'introduction de la variable indépendante, à savoir l'atelier d'écriture fonctionnelle. Cette deuxième étape a été prévue pour trois heures et s'est étalée sur deux séances à raison d'une heure et demie par séance.

Cette expérimentation prend fin avec un post-test qui, à son tour, s'est déroulé en une heure et demi. Les résultats du deuxième test nous ont permis de confirmer l'optimisation de la variable dépendante à savoir la compétence scripturale, dans le cas échéant, maîtrise des normes méthodologiques grâce à l'installation de la variable indépendante à savoir l'atelier d'écriture fonctionnelle.

2.2 Le sujet de l'expérimentation

Le public cible est composé d'une vingtaine d'étudiants inscrits en deuxième année master, ayant en perspective un master en didactique et langues appliquées au sein du département des lettres et langue française, université HAMMA LAKHDAR El-Oued. Ce groupe est mixte (07 garçons et 13 filles). Ils sont âgés de 24 à 60 ans.

Les étudiants de la deuxième année sont au seuil du concours doctoral. En plus, nous les prenons en charge dans le cadre du module communication professionnelle. Par conséquent, nous avons porté un vif intérêt à rendre ces étudiants capables d'optimiser au mieux leurs rédactions en préparation au concours doctoral.

2.3 Motivation du choix de la dissertation explicative comme corpus

Lors des examens, les étudiants, à l'université d'El-oued, sont majoritairement appelés à rédiger des dissertations explicatives. Dans ce contexte, cet écrit académique se réjouit de la part du lion par rapport aux autres genres discursifs. Cela légitime l'intérêt que nous lui accordons.

2.4 Motivations du choix de l'introduction comme sous-corpus

Le rôle de l'introduction est déterminant dans la mesure où elle lance le sujet dans une direction qui détermine le regard porté par le lecteur (C. Battaglia, 2015). En effet, l'introduction est une feuille de route pour le lecteur. En d'autres mots, elle permet d'ouvrir, entrer et lire le texte rédigé dans le corps de la dissertation avec le moins de risque possible, de malentendu ou de méprise car elle présente l'argumentation de l'auteur dans tous ses aspects essentiels.

2.5 Motivation du sujet (approche communicative vs perspective actionnelle)

Dans le cadre du module méthodologies d'enseignement, programmé en première année master, les étudiants ont évoqué les principales méthodologies y compris l'approche communicative et la perspective actionnelle. De ce fait, le sujet abordé dans la citation leur est suffisamment familier pour ne pas les repousser et permet ainsi de concentrer notre et leurs intérêts que sur le volet méthodologique sans se perdre dans la recherche théorique.

2.6 La grille d'observation

Pour concevoir notre grille d'analyse, nous nous sommes inspirés d'une grille d'évaluation dans un travail de recherche proposé par C. Battaglia (2015 : 104) qui comporte une évaluation globale de la forme et de la méthode ainsi qu'une évaluation du contenu. Néanmoins, il est important de signaler que nous avons élaboré une grille d'analyse propre à nous avec des catégories en fonction de notre problématique et de nos objectifs de recherche. Ainsi, nous avons créé d'autres critères supplémentaires, après des lectures flottantes des introductions, que nous jugeons en cohérence avec nos objectifs poursuivis.

Notre grille d'analyse se subdivise en deux aspects sous lesquels les difficultés sont identifiées et classées.

Critères liés aux difficultés méthodologiques	Indicateurs
Aspects techniques et typographiques	La ponctuation : Les phrases sont-elles ponctuées ? L'emploi des signes de ponctuation est-il correct ?
Aspects structurels et organisationnels	L'introduction fait-elle un seul paragraphe ? L'ordre constitutif des éléments de l'introduction est-il respecté ? Le sujet est-il amorcé ? Le sujet est-il problématisé ? Le plan est-il annoncé ?

Tableau1:La grille d'analyse

3. Le cheminement de l'expérimentation

3.1 Le pré-test

Le pré-test est destiné à l'ensemble des participants dans le but de savoir à quel point les introductions des dissertations explicatives répondent-elles aux normes méthodologiques de l'écrit académique avant l'introduction de la variable indépendante à savoir l'atelier d'écriture fonctionnelle.

Le pré-test est le suivant :

Expliquez cette affirmation

« La perspective actionnelle redonne de plein droit à l'enseignement/apprentissage scolaire une authenticité (interaction) que l'approche communicative lui a déniée pendant trois décennies. »

Le français dans le monde N° 347, page 40. (2006)

Les résultats d'analyse des copies des étudiants au niveau de la ponctuation sont présentés dans le graphique ci-dessous :



Figure 02 : Maitrise de la ponctuation

La lecture du premier graphique indique que 15 introductions (soit un taux de 75 %) dévoilent des difficultés au niveau de l'emploi de la ponctuation tandis que cinq introductions (soit un taux de 25 %) respectent l'usage adéquat de la ponctuation.

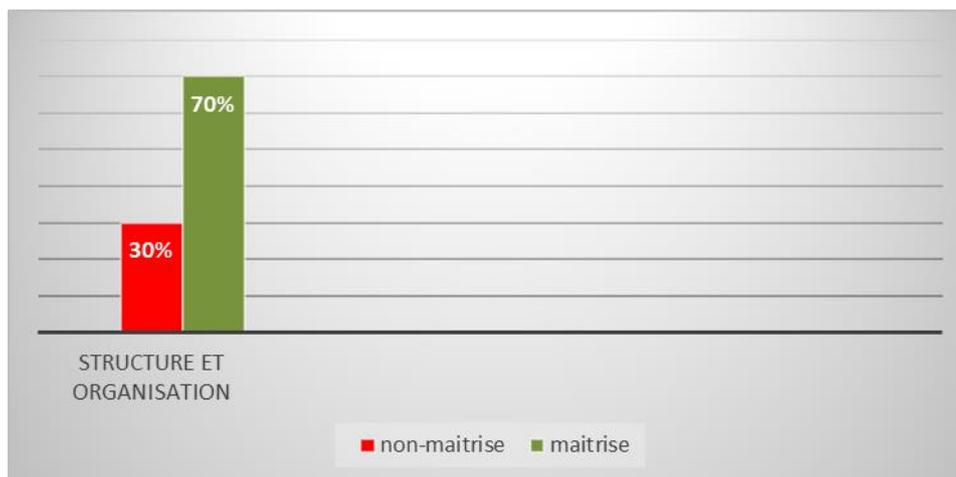


Figure 03 : Maitrise des aspects structurels et organisationnels

Cette figure indique que 6 introductions (avec un taux équivalent à 30 %) éprouvent des difficultés structurelles et organisationnelles. Toutefois, les 14 introductions qui restent (représentent un taux de 70 %) éprouvent, quant à elles, une maîtrise de ces aspects.

4. Déroulement de l'atelier d'écriture fonctionnelle

D'abord, nous avons expliqué aux étudiants le rôle de la ponctuation en général et quelques signes en particulier. Ensuite, à l'aide d'un data show, nous exposons aux scripteurs leurs produits. Par la suite, nous analyserons avec eux les difficultés techniques et typographiques ainsi que les anomalies structurels et organisationnels. Nous procédons de la manière suivante :

4.1 Quelques aspects techniques et typographiques

4.1.1 La ponctuation

La ponctuation joue un rôle crucial dans la segmentation logique des éléments des discours et l'indication des rapports logiques entre eux. Elle joue, à la fois, un rôle syntaxique et stylistique. Dans ce qui suit, nous répartissons les difficultés techniques et typographiques en quelques signes de ponctuation qui se trouvent récurrents dans la majorité des introductions. Nous nous livrons à une analyse critique.

Le point

Le point marque la fin d'un énoncé dont le sens est complet. Elle indique une pause nette. Néanmoins, l'emploi inapproprié de cette marque de ponctuation peut être source d'hiatus entre les différents éléments de la phrase. Pour mieux illustrer ces propos, nous proposons l'exemple suivant :

Extrait 1 :

Elle se concentre sur l'application de la recherche et le cerveau à l'environnement d'apprentissage. Sur aussi la compréhension du lien entre le cerveau et le corps.

L'étudiant a mis un point final avant la préposition « sur », ce qui a causé une erreur de syntaxe et une rupture entre les deux propositions. À cet égard, l'usage du point final dans ce contexte est erroné et doit être remplacé par une virgule.

L'absence d'un point final dans un énoncé complet est considérée également comme erreur. Nous prenons l'extrait suivant à titre d'exemple :

Extrait 2 :

L'approche actionnelle est nouvelle approche en didactique de l'enseignement des langues, elle considère la communication comme activité sociale destinée à accomplir des tâches spécifiques

L'auteur de ce passage précède le pronom personnel sujet « elle » d'une virgule. Cet emploi est inadéquat car il s'agit d'une nouvelle idée qui jaillit. À cet effet, la virgule doit être remplacée par un point.

Le point d'interrogation

Le point d'interrogation prend place en fin d'une phrase exprimant une interrogation directe. Ainsi, son absence au niveau d'une question explicite ou sa présence dans une interrogation indirecte est considérée comme erreur. **L'extrait 03** illustre ces affirmations :

Dans les lignes qui suivent, nous allons découvrir dans quelles mesures l'approche actionnelle donne une authenticité à l'enseignement-apprentissage scolaire ?

Dans cet écrit, il s'agit d'une question indirecte clôturée par un point d'interrogation. Le recours à ce signe de ponctuation est non justifié, car les méthodologues recommandent l'utilisation du point final pour boucler les questions indirectes.

La virgule

La virgule marque la séparation des éléments d'une énumération et la structuration de la phrase en fonction des éléments de coordination ainsi que d'autres fonctions.

Extrait 4 :

La perspective actionnelle de l'enseignement des langues considère la communication comme une activité sociale destinée à accomplir des tâches spécifiques. Elle est une nouvelle approche en didactique des langues étrangères, qui exprime le rôle de l'enseignant et de l'apprenant.

Dans cet extrait, l'auteur place la virgule entre le pronom relatif « qui » et son antécédent. Cet emploi est erroné car le pronom « qui » introduit une relative déterminative.

L'usage abusif et aléatoire d'une virgule est compté comme fautif. L'extrait 5 en est un exemple frappant :

Actuellement nous pouvons dire que nous assistons en didactique du français langue étrangère à de diverses méthodologies sans qu'il y ait une, unique, forte et globale sur laquelle tous seraient d'accord, quoiqu'il en soit personne ne peut dénier l'avènement crucial dont l'approche communicative (dorénavant AC) était derrière, la question qui nous revient souvent est la suivante : quels sont les apports de la perspective actionnelle ?

L'emploi de la virgule avant la phrase « *quoi qu'il en soit...* » et avant la phrase « la question qui nous revient... » est erroné. En effet, ces deux phrases introduisent de nouvelles idées. De ce fait elles doivent être séparées par un point final.

Le point-virgule

Ce signe sert à séparer des propositions unies par le sens, mettre en parallèle deux propositions exprimant l'opposition ou la comparaison et séparer les éléments d'une énumération. Dans l'extrait 6, nous citons un exemple d'un usage erroné du point-virgule :

Alors nous avons posé la question suivants ; quels sont les intérêts de la perspective actionnelle par rapport l'approche communicative ?

Dans cet extrait, le point-virgule a été employé aléatoirement devant l'adjectif « *suivants* » alors que le cas de cette phrase ne l'exige pas. Donc, le point-virgule, dans cet exemple, a engendré une rupture entre les constituants de cette phrase. Le point-virgule doit être remplacé par les deux points.

Les points de suspension

Les points de suspension, qui sont en nombre de trois, marquent une interruption. En d'autres mots, l'insertion des points de suspension au niveau de la phrase témoigne que celle-ci n'a pas tenu son terme. Dans ce qui suit, nous présentons un emploi erroné et très fréquent pour ce signe de ponctuation :

Extrait 7 :

Dans le domaine de la didactique des langue du F.L.E a vu plusieurs méthodologies dans l'acte d'enseignement-apprentissage, par exemple : l'approche communicative, l'approche actionnelle...etc.

Nous constatons que les points de suspension sont suivis de la locution adverbiale « *etc.* ». Cet emploi est incorrect étant donné que l'abréviation « *etc.* » indique elle-même que l'énumération est incomplète. Donc, il est redondant de faire suivre les points de suspension par l'abréviation « *etc.* » ou l'inverse.

Les majuscules

La lettre majuscule, dénommée lettre capitale, débute les noms propres, certains termes historiques ou géographiques, les titres des œuvres, des journaux, des magazines ainsi que d'autres emplois. L'extrait 8 déroge à la règle :

À ce sujet, christian puren confirme que le concept « perspective », par rapport à celui d'« approche », marque bien le maintien nécessaire de la diversité des outils aux mains de l'enseignant

Dans cet extrait, l'étudiant-scripteur n'a pas débuté les noms propres « christian puren » par des lettres majuscules tandis que l'emploi de la majuscule dans ce cas est obligatoire.

Les guillemets

Les guillemets servent à isoler des mots ou des phrases. Leur fonction nodale est d'encadrer les citations.

Extrait 9 :

E. Rosen stipule que : ‘ Le Cadre est donc le fruit d'une réflexion scientifique ‘(2006)

Dans ce passage, le rédacteur opte pour les guillemets anglais dans un texte français alors qu'il est recommandé d'utiliser des guillemets français dans un texte français.

4.1.2 Quelques aspects structurels et organisationnels :

Dans ce qui suit, Nous présentons des extraits tirés à partir de notre corpus d'étude qui représentent des difficultés d'ordre structurel et organisationnel.

Extrait 1 :

La perspective actionnelle comme l'a présenté le cadre européen commun de référence pour les langues étrangère (CECR), est une nouvelle vision d'appréhender les savoirs et les savoir-faire en classe de FLE, qui tend à redéfinir le rôle de l'enseignant et de l'apprenant en fonction de leur rôle dans la société.

Donc la question qui oriente ma dissertation porte sur le lien entre l'approche communicative et la perspective actionnelle : devrait-on parler de relation de rupture ou de continuité ?

Dans cette dissertation je suis exposer quelques points de distinction entre l'approche communicative et la perspective actionnelle. Puis, je suis exposer quelques points communs.

De toute évidence, l'auteur de ce texte connaît les codes en usage. Nonobstant, la silhouette insolite de cette introduction attire l'œil scrutateur du lecteur. Cette première partie de la dissertation est divisée en trois paragraphes. Cela va à l'encontre de son architecture. En effet, cette introduction inspire un effet de dispersion induit par sa division en trois parties alors que tout pouvait tenir en une seule. Ainsi, l'introduction ne fait qu'un seul paragraphe. En procédant de la sorte, la cohésion d'ensemble sera plus visible.

Extrait 2 :

Les méthodologies de l'enseignement des langues se sont succédées depuis un siècle et demi en fonction de différents besoins et objectifs. De ce fait, les deux dernières méthodologies qui ont marqué le processus d'enseignement/apprentissage sont l'approche communicative et actionnelle. Cette dernière ramène des améliorations importantes. Donc, quelle nouveauté didactique apporte l'approche actionnelle par rapport à l'approche communicative ?

Dans ce deuxième extrait, l'introduction s'articule autour de deux axes à savoir le sujet amené et le sujet posé. Cela est considéré comme erreur. En schématisant sa réflexion en un plan bien établi le destinataire du message confère au destinataire le fil d'Ariane de son écrit. Faisant ainsi, le rédacteur échappe à toute ambiguïté menaçant la lisibilité de son discours.

Extrait3 :

L'enseignement-apprentissage du FLE a passé par plusieurs méthodologies et approche, comme l'approche communicative, nouveauté des années 80, tend à s'entraider avec une nouvelle notion d'approche méthodologique appelée actionnelle, à la fin des années 90 et au début des années 2000. D'abord, nous allons déterminer la nature de la relation entre ces deux approches. Ensuite, nous allons voir la nouveauté de la perspective actionnelle par rapport à l'approche communicative.

À la lecture de cette introduction, nous remarquons que l'étudiant-scripteur n'a pas inséré une problématique à son préambule. Chose qui nuit largement à la structure du travail car la problématique constitue l'armature de toute la dissertation. Ainsi, l'introduction n'atteint pas son objectif car elle ne détermine nullement le regard du lecteur.

Extrait4 :

Depuis la nuit des temps, les méthodologies se sont succédaient. L'approche traditionnelle est apparue au XVIIIe siècle, suivie de la méthode directe en 1900. La méthodologie audio orale fait son apparition en 1950. À partir de la deuxième guerre mondiale, c'est la méthodologie audiovisuelle. En 1970, l'approche communicative est développée en France en réponse aux méthodologies qui la précèdent. Enfin, en 2001 avec le CECRL l'apparition de l'approche actionnelle.

Cette introduction s'annonce comme propos historique qui ne cible guère l'angle d'attaque de la dissertation. L'étudiant n'a manifestement pas compris l'objectif induit par le libellé de la citation. L'absence du sujet divisé et du sujet posé renforce l'impression première. Cet étudiant écrit au fil de sa plume sans tenir compte des critères de scientificité qu'exige la dissertation explicative.

Extrait 5 :

L'enseignement des langues a connus plusieurs méthodologies. Les dernières approches sont l'approche communicative et l'approche actionnelle. Dans ma dissertation, nous allons voir d'abord les points communs entre ces deux approches. Ensuite, nous allons découvrir les points de convergence. Dans ce qui suit, nous allons répondre à la problématique suivante : quelles sont les conditions d'apparition de l'approche actionnelle ?

Les éléments constituant l'introduction sont tous présents. Néanmoins, ce préambule est altéré par des maladresses organisationnelles. En effet, l'étudiant annonce le plan avant même d'orienter la réflexion du lecteur sur la question nodale de sa production. Un tel désordre affecte négativement le regard du lecteur qui risque de ne pas poursuivre la lecture.

Extrait 6

« L'approche actionnelle redonne de plein droit à un enseignement-apprentissage scolaire une authenticité que l'approche communicative lui a déniée pendant trois décennies » (C. Puren). De ce fait, entre perspective actionnelle et approche communicative y-a-t-il continuité ou rupture ? »

Dans la phrase d'accroche, l'auteur s'efface et donne la parole à une tierce personne. Cela ne convient pas aux normes méthodologiques. L'introduction doit, en effet, commencer par des phrases d'accroche explicatives qui ont pour mission d'annoncer le thème. Ces phrases, qui accrochent le lecteur, doivent être percutantes, et surtout originales car le contenu de l'introduction gagne à être personnel. En effet, l'étudiant doit y montrer son empreinte dès l'amorce.

5. Le post-test

À l'instar du pré-test, le post-test consiste en la rédaction d'une introduction de dissertation explicative traitant la même citation tout en prenant en compte les remarques explicitées. Pour ne pas les laisser égarés dans cette profusion des remarques, nous avons distribué, à titre de repère, la grille d'analyse sur laquelle nous nous sommes appuyés.



Figure 04 : maitrise de la ponctuation



Figure 05 : maitrise des aspects structurels et organisationnels

La lecture de ces graphiques nous permet de déduire que la prise en conscience des failles de leurs écrits, via l'installation de l'atelier d'écriture fonctionnelle, a permis aux étudiants de répondre aux normes méthodologiques des introductions des dissertations explicatives et de présenter leurs réflexions de manière méthodique.

6. CONCLUSION

À l'issue de cette étude, nous présentons une récapitulation du travail effectué et nous ouvrons d'autres pistes de réflexions pour des futures recherches.

D'emblée, en mettant en relief leurs dysfonctionnements méthodologiques par le biais d'un atelier d'écriture fonctionnelle, les étudiants prennent conscience de leurs failles et essaient d'y remédier à l'appui des remarques explicitées et de la grille d'analyse distribuée. *De facto*, il est judicieux de souligner l'importance de l'atelier d'écriture fonctionnelle dans l'acculturation des étudiants aux écrits académiques, en l'occurrence l'introduction des dissertations explicatives.

Par ailleurs, les introductions des dissertations ne répondent majoritairement pas aux normes méthodologiques de rédactions des écrits académiques. Ces difficultés méthodologiques sont d'ordre techniques et typographiques ainsi que structurel et organisationnel.

Cette étude présente, comme toute autre étude, des limites. En effet, au-delà des dysfonctionnements méthodologiques, ces productions manifestent maintes difficultés argumentatives, linguistiques, etc. Un état surprenant pour des étudiants qui sont à deux doigts d'affranchir la porte de classe de langues en blouse blanche et tracer l'avenir des futures générations. À cet égard, des interrogations s'imposent : quelle est la source première de ces anomalies? Pourquoi persistent-elles ?

5. Bibliographie

- Angers, M. (1997). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, Casbah Édition, Alger.
- Barré-de Miniac, C. et al. (2017). *Ces lycéens en difficulté avec l'écriture*, UGA Éditions, Grenoble.
- Barthélémy, A. (1998) « se familiariser avec des écrits de type universitaire à l'entrée dans l'enseignement supérieur », *La didactique du français dans l'enseignement supérieur*, l'Harmattan, Paris.
- Battaglia, C. (2015). *La dissertation rédiger un texte argumentatif*, Ellipses, Paris.
- Cuq, J.-P., et al. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international, Paris.
- DELCAMBRE, I. & LAHANIER-REUTER, D (2012). *Littéracies universitaires : présentation*. *Pratiques*, 153-154
- Delcambre, I. (2012). *De l'utilité de la notion de littéracies pour penser la lecture et l'écriture dans l'enseignement supérieur*. *Dyptique*, n°24.
- Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2010). *Les littéracies universitaires. Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit*. *Dyptique*, n°18.
- Derive M.-J., Fintz C., 1998, « Quelles pratiques implicites de l'écrit à l'université ? », *Lidil*, 17, 43-56.
- Dubois, J., et al. (2002). *Dictionnaire de linguistique*, Larousse Bordas/VUEF, Paris.
- Hébert.M & Lépine, M. (2012). *Analyse et synthèse des principales définitions de la notion de littéracie en francophonie*. *Lettrure* n° 2. : https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj6v42CjZX8AhWYhFwKHYLtBM0QFnoECBMQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.ablf.be%2Fimages%2Fstories%2Fablfdocs%2F_Lettrure2_8.pdf&usq=AOvVaw0uPnb4RRaNpna43tmkJSO4 (consulté le 20/11/2022)
- JAFFRÉ, J.-P. (2004). *La littéracie : histoire d'un mot effet d'un concept*, l'Harmattan, France.
- Lucie, G., & Émilie, N. (2016). *S'affranchir des normes de l'écrit académique par la réécriture*. *Pratiques*. N°171/172. En ligne : <http://journals.openedition.org/pratiques/3218> (consulté le 11/ 9/2022)
- Pollet, M-C. (2014). *L'écrit scientifique à l'aune des littéracies universitaires*, Presses universitaires de Namur, Belgique.
- Reuter, y. (2012). *Les didactiques et la question des littéracies universitaires*. *Pratiques*, 153-154.
- Thyrion, F (2006). *La dissertation Du lieu commun au texte de réflexion personnelle*. de boeck ducolot, Bruxelles.