

Quels procédés didactiques à mettre en œuvre pour développer la compétence scripturale en langue de spécialité ?

Witch didactic methods to implement to develop scriptural competence in the language of specialty?

BELHACHI Sabria^{1*}, BELANDOUZ Amina², BERBAOUI Nacer³

¹ Université TAHRI Mohammed Béchar (Algérie), zoheir_z@yahoo.fr

² Université TAHRI Mohammed Béchar (Algérie), belhan12amina@gmail.com

³ Université TAHRI Mohammed Béchar (Algérie), berbaoui_n@yahoo.fr

Reçu le: 24/07/2021

Accepté le: 13/11/2021

Publié le : 20/12/2021

Résumé :

Cet article a pour objectif de présenter des procédés didactiques qui contribueront au développement de la compétence scripturale en langue de spécialité et ce pour rendre plus simple et réalisable la production écrite chez les étudiants du sud-ouest algérien inscrits dans les filières scientifiques. Quelques questions se posent quels procédés didactiques contribuent-ils au développement de la compétence scripturale chez l'apprenant ? Suite à cette interrogation d'autres questions sous-jacentes viennent de voir la lumière : quels éléments linguistiques pertinents s'accordent-ils à l'essor de l'activité d'écriture ? quelle approche convient-elle à l'évolution de cette activité ?

Dans le but de répondre à cette problématique, nous commençons par révéler l'intérêt d'une formation à l'écrit de recherche et ce par la mise en exergue de la diversité des formes du discours scientifique. Cette formation fait appel aux genres spécifiques au savoir enseigné. Nous visons, aussi, à mettre les étudiants en accointance avec le discours scientifique par le biais d'une exploration des collocations transdisciplinaires.

Mots clés: Compétence Scripturale; Langue de spécialité; Procédés didactique; Collocations transdisciplinaires; La production écrite.

Abstract :

This article aims to present didactic methods that will contribute to the development of scriptural competence in the language of specialty and to make it easier and more feasible to produce written material for students from southwestern Algeria enrolled in scientific fields. Some questions arise which didactic processes contribute to the development of scriptural competence in the learner ? Following this

* Auteur correspondant

Quels procédés didactiques à mettre en œuvre pour développer la compétence scripturale en langue de spécialité ?

questioning of other underlying questions come to see the light: what relevant linguistic elements do they agree to the development of the writing activity? What is the appropriate approach to the evolution of this activity ?

In order to answer this problematic, we start by revealing the interest of a research writing training by highlighting the diversity of forms of scientific discourse. This training uses specific types of knowledge taught. We also aim to put students in touch with scientific discourse through an exploration of transdisciplinary collocations.

Keywords: scriptural competence; language of specialty; didactic processes; transdisciplinary collocations; written production.

1. Introduction :

Suite à la situation ambivalente qu'endurent les étudiants inscrits dans les filières scientifiques (biologie, sciences exactes, médecine...) du sud-ouest algérien. Il serait primordial de repérer les difficultés qui entravent l'avancement de l'appropriation du savoir chez ces étudiants. Il est à signaler que l'enseignement/apprentissage des matières scientifiques et techniques se fait en langue française comme étant une langue de spécialité, chose qui ennui les apprenants eu égard à leur niveau défectueux en français. Cette conjoncture demeure une contrainte qui s'impose durant le cursus des étudiants.

Selon la didactique du FLE la production écrite est une activité qui permet de vérifier la maîtrise de la langue de la part de l'apprenant, dès lors c'est à elle de dévoiler où réside les carences qui entravent l'apprentissage du FLE.

Dans l'article présent, il s'agit de mettre en exergue les travaux réalisés sur la didactique de l'écrit autrement dit tout ce qui s'articule autour de la scripturalité. Ces travaux colossaux ciblent l'ensemble des études et des réflexions qui ont mis en évidence l'enseignement/apprentissage de l'écrit en langues étrangères. Il est impératif donc de mettre en avant les théorisations avancées par les spécialistes dans ce domaine.

Les objectifs de notre étude, dite didactique, visent à suggérer des procédés didactiques qui contribuent au développement de la compétence scripturale chez l'apprenant. Ces

finalités consistent à consolider les acquis de l'apprenant et améliorer ses capacités langagières

La problématique qui se pose est la suivante quels procédés didactiques contribuent-ils au développement de la compétence scripturale chez l'apprenant ? suite à cette interrogation d'autres questions sous-jacentes viennent de voir la lumière : quels éléments linguistiques pertinents s'accordent-ils à l'essor de l'activité d'écriture ? quelle approche convient-elle à l'évolution de cette activité ?

Pour un point de départ, nous émettons les hypothèses suivantes : nous supposons qu'une activité d'écriture doit être basée sur un enseignement des spécificités discursives et linguistiques. Nous supposons qu'une approche basée sur la collocation qui relie de différentes disciplines de savoir peut porter des outils d'aide aux apprenants à la rédaction.

Avant de prélude cette étude, il serait primordial de délimiter la notion de l'écrit qui, selon la conception vygostkienne du langage, est considérée comme étant une activité sociale qui se diffère d'une société à une autre selon un facteur dit culturel. Cette conception n'est pas loin de celle du Grossman qui ne dissocie pas l'écriture et la culture d'où la première est définie comme une compétence à lire, à écrire, à comprendre et à utiliser des textes dont le contexte est de l'entourage quotidien. Cette notion serait à faire communiquer des compétences culturelles diverses qui se base sur des pratiques sociales hétérogènes (Grossman, 1999).

L'écriture est considérée comme un outil au service de l'apprentissage des langues étrangères par le fait qu'elle permet de conceptualiser ce qui s'apprend. Ainsi qu'elle peut avoir une autre fonction dite cognitive mentionnée par I. Bordallo (2006) dans l'ouvrage coordonné par Roques M.H. une troisième fonction dite réflexive peut être accomplie par l'acte d'écriture, celle-ci consiste à revenir sur le savoir ou les connaissances qui se construisent durant l'apprentissage, il est possible, par conséquence, de veiller aux marques de l'évolution de son savoir.

Quels procédés didactiques à mettre en œuvre pour développer la compétence scripturale en langue de spécialité ?

Dans un premier temps, l'apprenant investit le savoir qu'il a acquis pour produire un écrit quelque soit sa nature M.-C. Penloup l'appelle « le déjà-là, c'est-à-dire le bagage avec lequel un apprenant aborde l'écriture » (PENLOUP, 1999, p. 84) Ce « déjà-là » est considéré comme un support sur lequel s'appuie l'enseignant pour envisager l'apprentissage. Dans ce cas l'écriture est renommé un outil de formation professionnelle puisqu'elle facilite l'action de revenir sur les enseignements et les consolide. Et ce remet en question les méthodes appliquées dans l'enseignement/ apprentissage du FLE notamment l'activité de l'écriture qui se base davantage sur une logique applicationniste.

2. DEFINITION DE L'ECRIT

Selon le dictionnaire de didactique l'écrit « désigne, dans son sens le plus large, par opposition à l'orale, une manifestation particulière du langage caractérisé par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lu ... » (ROBERT, 2008, p. 76)

L'activité de l'écriture ne peut être dissociée des plusieurs autres activités qui la complètent comme le précise Jean Pierre Robert « en didactique des langues, l'écrit fait partie de ces notions Jumelées dont l'étude est incontournable : écrit/oral, lecture/écriture, compréhension/production, phonème/graphème, phonie/graphie, etc. » (ROBERT, 2008, p. 36)

1.1 DEFINITION DE L'ECRIT PAR RAPPORT A L'ORAL

Relativement à l'oral, l'écrit est défini comme un transcritteur des sons d'un discours qui permet d'échanger et de garder en mémoire des termes et des sens comme le définit Microsoft R Encarta R « l'écriture est un système de signes visuels qui sert à transcrire les sons du langage parlé. L'écriture est un formidable moyen de communication entre les hommes, puisqu'elle permet d'échanger des mots et du sens, même en l'absence de parole. » De

même Schneuwly définit l'écriture comme étant : « la possibilité de représenter la langue orale par un système visuel » (SCHNEUWLY. B, 1998, p. 45)

Quant à la deuxième définition, elle concrétise l'opposition de l'écrit à l'oral « apprendre à écrire, c'est mettre en place un autre système de production. Différent dans ses moyens, ses contraintes et ses fonctions du système de production orale » (PIOLAT, 1982, p. 159)

Vygotsky dit que « le langage écrit est une fonction verbale tout à fait particulière, qui, dans sa structure et son mode de fonctionnement, ne se distingue pas moins du langage parlé que le langage intérieur ne se distingue du langage extériorisé » (Vygotsky, 1985, p. 159) (CUQ, 2003, pp. 78-79)

Selon J-P Simon l'oral et l'écrit se diffèrent sur plusieurs plans :

a. Le plan langagier :

Tout système linguistique englobe deux modes d'expression : l'oral et l'écrit.

Le système phonétique français possède 36 phonèmes de base à partir desquels se forment tous les mots. L'étude de ces phonèmes et leur fonctionnement fait partie de la didactique.

À l'écrit, le système alphabétique français compte, de sa part, 26 graphèmes à partir desquels se constituent les mots français.

b. Le plan morphologique :

Le fait de montrer que les deux systèmes de la langue française : l'écrit et l'oral sont complètement différents sur le plan morphologique peut être perçu et compris aisément. En d'autre terme la morphologie de quelques mots se diffèrent d'un système à l'autre, prenons l'exemple du pluriel dans le mot 'élève' ne se marque pas à l'oral par contre il se marque à l'écrit

c. Le plan de l'énonciation :

Quant à l'énonciation et ses composantes, elles se diffèrent selon le système choisi, par exemple à l'oral, les interlocuteurs sont présents, ils sont inclus dans l'acte de communication dont le contexte et le canal de communication sont communs entre les interlocuteurs. Tandis qu'à l'écrit, il peut y avoir une distance entre les interlocuteurs, cette dernière peut produire

des contextes différents pour chacun d'eux. Le texte est considéré comme le canal de communication

d. Le plan de construction de sens :

Il est vrai de dire que le sens se construit, fréquemment, selon un code. En fait le code écrit et le code oral ont été considérés, conformément à des études précises, comme deux codes entièrement différents l'un de l'autre, le premier permet le maintien des idées ou le scripteur se livre à lui seul quand il construit le sens. Cependant le deuxième a un statut instantané présidé par les lois de communication verbale la construction du sens se fait dans et par les interactions verbales.

En guise de conclusion, il est impératif de signaler qu'avec l'avènement de nouvelles méthodes, la distinction entre les deux systèmes qui semblait être, à un certain moment, d'une parfaite exactitude commence à décliner par la fusion des deux systèmes l'écrit et l'oral.

2. PRODUIRE UN TEXTE

Avant de définir cette tâche, il est impératif de déterminer les caractéristiques du texte. Qu'est-ce qu'un texte ?

Il est vrai de dire qu'il est quasiment impossible de définir le texte de façon formelle comme l'a montré Jean-Michel Adam « une réalité beaucoup plus hétérogène pour qu'il soit possible de l'enfermer dans les limites d'une définition stricte » (Adam, 1997, p. 19) mais nous allons essayer de cerner cette notion à partir des différentes définitions dans le passage ci-dessous.

Selon Larousse Le mot « texte » est issu d'un terme latin « textus », participe passé du verbe « texere » qui veut dire tissu ou trame. « Toute la complexité de l'objet-texte est représentée par cette image d'un tissu formé par les entrelacs de fils multiples. Son pouvoir de signifier et de réaliser une intention ne réside pas dans des phrases isolées qui s'y additionnent, mais bien dans l'ensemble organisé, cohérent qu'elles constituent. »

Il s'agit d'une suite d'énoncé qui représente un sens selon une harmonie intuitive ou logique, d'un système d'idées entre elle c'est ce qu'on appelle la cohérence. Cette définition demeure déficiente du fait qu'actuellement la notion du texte, selon le dictionnaire de didactique du FLE, a connu d'autre interprétation. Selon Cuq, la notion du texte « s'est éloignée de son sens quotidien pour devenir centrale en psychologie du langage et en psycholinguistique où elle désigne l'ensemble des énoncés oraux ou écrits produits par un sujet dans le but de constituer une unité de communication (Bronckart, Fayol. » (CUQ, 2003)

2.1. LA TYPOLOGIE DU TEXTE

Le texte n'est pas une simple succession des phrases qui doivent être liées, enchaînées selon un contexte cohérent comme nous l'avons déjà évoqués mais de plus il soumet à des critères qui servent à distinguer ses différents types. Parmi les critères qui font les bases de classification, il y'a la thématique qui est pour une bonne part une référence sur laquelle on se base pour déterminer les diverses catégories du texte, de plus l'intention fonctionnelle, l'aspect situationnel et la structuration jouent un rôle considérable dans cette catégorisation. Selon D. Maingueneau « la prise en compte des facteurs typologiques est nécessaire dans la mesure où la reconnaissance de la cohérence d'un texte est pour une bonne part relative aux types de textes auxquels on le rattache. » (Maingueneau, 2000, p. 144)

2.2. LES DIFFERENTES SEQUENCES SELON J.M. ADAM

2.2.1. La séquence descriptive

Cette séquence vise à représenter ou dépeindre un lieu (la topographie), une période (la chronologie) ou même une personne (le portrait). Elle peut être une simple phrase ou une séquence menée par d'autres.

2.2.2. La séquence narrative

Elle sert à développer le récit d'un fait, d'une aventure dans tous ses détails, dans cette séquence on ne peut exclure la proposition descriptive. Ce type de texte regroupe à son tour

d'autres sous genre par exemple le conte, le roman, la fable, ... etc. dont à chacun sa structure et son intention fonctionnelle.

2.2.3. La séquence argumentative

Donner son opinion sur un thème précis et essayer de convaincre l'autrui en se basant sur des arguments donne lieu à une forme textuelle dite argumentative. L'argumentation a pour objectif d'affirmer ou de réfuter une thèse à l'aide d'un raisonnement qui s'appuie sur un enchaînement logique d'arguments autrement dit il n'est pas suffisant d'avoir des arguments mais le plus important est de savoir les employer d'une manière logique.

2.2.4. La séquence explicative

Cette séquence vise à faire comprendre, rendre intelligible un phénomène ou une situation en donnant plus d'informations au locuteur qui se trouve en distance par rapport à ses verdicts et ses convictions.

Quelles étapes peut-on suivre pour produire un texte ?

Il est incontestable que la mise en œuvre d'un texte fait appel à une opération qui consiste à mettre en liaison une série de phrases qui soient conformes aux normes grammaticales, il ne s'agit pas pour autant d'une simple addition de phrases. La production est un système complexe qui exige la cohérence et la cohésion. Selon Adam, la cohérence « résulte de la découverte d' [au moins] une visée illocutoire du texte » (ADAM, 1990, p. 48). c'est à dire, il s'agit la globalité du texte, tandis que la cohésion concerne les relations internes du texte : les règles morphologiques et syntaxiques, les articulateurs et les organisateurs. La linguistique textuelle met en évidence « ...les propriétés de cohésion et de cohérence qui font qu'un texte est irréductible à une simple suite de phrases». (RASTIER, 1989)

Pour un point de départ, le texte n'est qu'un ensemble plus ou moins imposant de savoirs qui se voient d'une manière synchrétique, il est à noter que cette première étape de

l'opération de production est nommée la représentation prélinguistique du thème que le scripteur veut aborder.

Subséquentement, l'auteur focalise ses connaissances préliminaires dans une situation de communication qui vise à mettre en exergue l'utilité visée par le texte, le contact entre les deux agents du texte (l'auteur et le destinataire), l'appui sur lequel le texte se donne pour base, l'intention que le texte doit accomplir.

Dans une troisième étape, qui paraît la plus longue et la plus compliquée, il stimule ses compétences langagières et donne libre cours à sa créativité pour transformer la représentation prélinguistique en un texte cohérent et homogène.

Quels savoir-faire doit-on maîtriser pour produire un écrit ?

Comme le souligne J. Hébrard « l'apprentissage de la culture écrite est le fil rouge de la scolarisation, de la maternelle à l'université » L'enseignement apprentissage de l'écrit doit se poursuivre tout au long de la scolarité, puis intensément même au cours des études supérieures, au moment où les étudiants sont confrontés à des tâches d'écriture encore plus complexes, entre autres pour la production de textes de genres nouveaux (rapport de stage, mémoire professionnel, thèse doctorale, etc.). (Chartrand, 2006, pp. 11-12)

Nous tenons auparavant à rappeler qu'au fil du cursus universitaire ; les étudiants confrontent des situations d'écrit plus complexes qui peuvent dépasser le contexte scolaire et universitaire pour arriver, de la sorte, au contexte professionnel. Il est vrai que l'enseignement/apprentissage du FLE met l'accent sur la construction et le développement des compétences scripturales mais il n'en reste pas vrai que cette construction est la conséquence d'un parcours plein de stagnations, de nouveaux départs, de réorganisations comme le souligne Schneuwly « la construction de la compétence scripturale résulte d'un itinéraire personnel jalonné de piétinements, de réorganisations, d'anticipations, d'apparents renoncements, de nouveaux départs...,largement imprévisibles pour l'enseignant et pour l'élève lui-même ». (SCHNEUWLY. B, 2005, p. 170)

Quels procédés didactiques à mettre en œuvre pour développer la compétence scripturale en langue de spécialité ?

Selon le sociolinguiste et didacticien M. Dabène , la compétence langagière comprend deux sous-ensembles : la compétence scripturale et la compétence orale. Nous mettons l'accent sur La compétence scripturale qui requiert, selon lui, trois composantes : des éléments de savoirs, des savoir-faire et des représentations. Les savoirs sont regroupés en quatre composantes : linguistique, sémiotique, pragmatique et sociologique, auxquelles il ajoute des savoirs encyclopédiques qui embrassent des connaissances sur un sujet donné :

a. La composante linguistique comprend la syntaxe, la morphologie, le lexique, l'orthographe et la ponctuation, c'est « un ensemble de savoirs, explicites ou implicites, sur la langue et plus particulièrement sur sa manifestation écrite » (DABENE, 1987, p. 43). La même composante est défini par Onillon « Il s'agit d'une compétence de base qui transcende les genres » (ONILLON, 2006, p. 35) ;

«L'exactitude de la syntaxe, du sens, les liaisons justes, le choix du vocabulaire valorisent considérablement votre texte ». (VINCENT,Gaston.Nicolas, Pierre, 2011, p. 49)

b. la composante sémiotique s'appuie, en premier lieu, sur la signification propre du signe linguistique c'est-à-dire le sens propre d'un mot.

c. la composante pragmatique renvoie, d'près Onillon, aux conditions dans lesquelles s'est produite l'action, en d'autre terme on fait appel à l'assortiment des savoirs relatifs aux particularités des situations de communication. « Cela nécessite, entre autres, la connaissance des conventions sociales du contexte dans lequel est accompli l'acte » (ONILLON, 2006, p. 36) ;

d. quant à la composante sociologique, elle reflète le fonctionnement de l'écrit dans la communauté et le rôle social qu'il accomplit. Elle met en exergue des usages de l'écriture par rapport à des situations sociales particulières.

En situation de réception et de production le scripteur fait appel, constamment et simultanément, aux savoir-faire qui résultent des représentations opératoires et observables des savoirs et à ce que les spécialistes nomment le savoir-écrire ou la capacité de « graphier ».

Quant aux représentations, elles regroupent des idées, des concepts et des notions qu'un scripteur utilise lors de l'écriture. Selon Dabène et d'après Barré De Miniac, ces représentations entrent, fondamentalement dans la constitution de la compétence scripturale qui fut appelée par Barré de Miniac (2000) la notion de rapport à l'écriture. Dabène renvoie tout écart entre pratiques et représentations aux blocages et anxiétés.

Il est incontestable que Les connaissances sur la langue, sur ses caractéristiques et son fonctionnement facilitent la tâche de l'écriture mais est-il vrai que maîtriser les savoirs syntaxiques, lexicaux et textuels est suffisant pour écrire. Conformément à Barré De Miniac, il est nécessaire de faire appel à d'autres données comme la notion de « rapport à », ce concept a connu le nom de « représentations sociales de l'écrit ».d'après Moscovici cité par Chareaudeau & Maingueneau, ces représentations « elles recouvrent l'ensemble des croyances, des connaissances et des opinions qui sont produites et partagées par les individus d'un même groupe, à l'égard d'un objet social donné ». (CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D, 2002, p. 503)

Les représentations sociales font, sans répit, l'objet de recherches en didactique des langues, et notamment dans le volet d'écriture. Besse, la définit ainsi « théorie personnalisée sur l'écrit, construite par le sujet à partir de ses expériences, de ses savoirs, qui guide l'interprétation du réel [...] et oriente l'action de l'individu » (BESSE, 1992, p. 129) de ce fait les représentations jouent un rôle primordial dans le rapport que l'individu entretient avec l'écrit en se basant sur son appartenance sociale.

En guise de conclusion, il reste à réaffirmer qu'il n'existe pas un seul type de savoir-faire pour produire un texte mais plutôt plusieurs types de savoir sont mobilisés. L'action de la rédaction met en jeu un ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Savoir écrire exige une gestion convenable de tous ces éléments, d'où l'importance de prévaloir l'intérêt d'une formation à diverses dimensions.

Quels procédés didactiques à mettre en œuvre pour développer la compétence scripturale en langue de spécialité ?

Dans leurs écrits, les étudiants manifestent des besoins d'aide sur plusieurs plans, en effet les besoins linguistiques viennent en première position d'où l'importance d'avoir un renfort d'«expressions spécifiques» et une assistance méthodologique. Les scripteurs apprentis expriment autant leurs prétentions à avoir une aide sur le plan syntaxique et lexical. La question inévitable est de savoir quel rôle jouent la didactique et la linguistique pour répondre aux besoins des étudiants ?

Nous commençons par révéler l'intérêt d'une formation à l'écrit de recherche et ce par la mise en exergue de la diversité des formes du discours scientifique. Cette formation fait appel aux genres spécifiques au savoir enseigné.

Selon Bakhtine « chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses types relativement stables d'énoncés, et c'est ce que nous appelons les genres du discours », selon lui toujours le genre se caractérise par « la sélection opérée dans les moyens de la langue » et par « sa construction compositionnelle ». (BAKHTINE, 1984, p. 265)

Savoir écrire exige une connaissance infallible des genres de discours comme le souligne Schneuwly « les savoirs sur le genre, développés dans le cadre d'entreprises descriptives sont nécessaires pour que le genre soit constitué en objet d'enseignement » (SCHNEUWLY. B, 2001, p. 83).

Il est impératif à signaler que nous visons d'aider les étudiants à se familiariser avec le discours scientifique par le biais d'une exploration des collocations transdisciplinaire.

Pour un point de départ, nous mettons l'accent sur le constituant le plus marquant du discours scientifique, il s'agit du lexique spécifique à la rédaction de recherche scientifique.

Il est à noter que le lexique ne se compose pas seulement des mots isolés mais il inclut aussi des unités phraséologiques ou collocations c'est-à-dire des combinaisons de mots qui facilitent la situation de communication.

Contrairement à la grammaire générative, la théorie sens-texte élaborée par Zholkovsky et Mel'cuk en 1965 met le lexique combinatoire dans la colonne des principes organisateurs du fonctionnement de la langue.

En outre selon Legallois & Gréa « La phraséologie est devenue la matière première de certaines conceptions linguistiques : elle propose un renouvellement de l'analyse syntaxique, sémantique, textuelle et psycholinguistique sur la base d'observations plus empiriques, grâce, notamment, au recours aux corpus de grandes dimensions » (LEGALLOIS, D. & GREA, PH., 2006, p. 05)

Les travaux de (Williams, 1999 ; Tutin & Grossmann, 2002 ; Pecman, 2004) mettent en exergue les collocations, leurs regroupements et leurs fonctions dans la langue.

Exemples de collocation en médecine :

Atteintes inflammatoires, Anses grêles, Aspects radiologiques, Atrophie villositaire

Abcès hépatiques, Anses intestinales.

Les collocations « spécifiques » (présentes de manière spécifique dans les écrits universitaires) (Cavalla et al, 2005) : émettre une hypothèse, avancer un postulat, réfuter une thèse...

Selon des linguistes et des didacticiens, les collocations facilitent la rédaction de recherche scientifique et la rendent plus fluide. « Une production fluide en L2 procède de la maîtrise des entités lexicalisées préfabriquées » (TREVILLE, 2000, p. 105), de ce fait ils recommandent que l'acquisition de ces unités polylexicales, pour les non natifs, doit être commencer dès le début de leur apprentissage, il suffit de les mémoriser et les mettre en pratique. Plusieurs études faites par des spécialistes tels que Kaszubski (2000) Granger (1998) et Lorenz (1999) montrent que dans les productions des non natifs les collocations sont peu fréquentes par rapport à celles des natifs et cela est dû au calque, que font les apprenants, des structures de L1 sur L2. Dans ce cas, et pour éviter ces calques, il faut faire appel à la démarche contrastive.

Quels procédés didactiques à mettre en œuvre pour développer la compétence scripturale en langue de spécialité ?

Il est vrai que la matière collocationnelle peut rendre la production plus fluide mais il n'en reste pas moins vrai qu'elle peut constituer une source de difficultés aux non natifs. Selon Nesselhauff (2005), il reste à rappeler que ce constat est établi en anglais langue étrangère alors qu'en FLE les études ne sont pas accomplies du fait que la majorité des analyses ne sont pas basées sur études approfondies et systématiques mais seulement sur des exemples rencontrés dans certaines productions écrites (Cavalla, 2008 ; Binon & Verlinde, 2004).

Quant à l'approche, nous allons parler de celle proposée par Lewis et ses confrères, ils prônent un apprentissage axé sur les combinaisons lexicales "chunks". Cette approche lexicale met en exergue les collocations en anglais langue étrangère, ils proposent un nombre d'activités qui permettent aux apprenants de maîtriser les collocations et de pouvoir les réintroduire dans leurs productions écrites.

Eu égard à la didactique du FLE, certains spécialistes ont pris l'approche proposée par Lewis comme modèle, Cavalla & Crozier (2005) ont regroupé un certain nombre d'exercices dans un ouvrage, ces exercices s'appuient sur des supports textuels ou iconiques, d'où l'apprenant va repérer, mémoriser et réinvestir les collocations dans des productions personnelles.

3. CONCLUSION

Pour conclure, il est impératif de dire que l'enseignement/apprentissage des collocations a pris une place importante dans la didactique du FLE. De ce fait les enseignants qui sont enclin à cet enseignement doivent manifester leur besoin en méthodologies appropriées à ce genre d'enseignement. « Dans l'enseignement des langues (maternelles et secondes), les collocations doivent encore trouver leur place [...]. S'il s'avère qu'une sensibilisation aux problèmes posés par les collocations peut être utile, on peut se demander comment l'intégrer à l'enseignement d'une langue » (GROSSMANN, F. & TUTIN, A., 2003, pp. 9-10).

En effet l'activité scripturale a connu une chute libre malgré les efforts fournis afin de faire progresser cette aptitude. C'est pourquoi, il s'avère important de repenser les pratiques d'écriture qui perdurent jusqu'à présent, de mettre en questions les procédures d'évaluation, de voir si tous les matériaux d'enseignement efficace sont disponibles et de retracer et réorganiser des programmes d'apprentissage de l'écriture qui sont alignés avec les avancées des disciplines scientifiques et techniques.

Dès lors, il est impératif d'établir, aussi vite que possible, un ensemble des procédés qui met l'activité d'écriture en première position. Il s'agit des correctifs apportés à l'acte d'apprentissage de l'écrit dans l'optique d'amener l'apprenant à forger et développer des compétences scripturales.

Nous reprochons aux méthodes traditionnelles de tuer la créativité dans la production écrite chez l'apprenant, au lieu de se concentrer sur la production écrite on se contente de la reconnaissance des genres textuels comme le montre Y. Reuter « le modèle classique de l'enseignement de l'écriture (...) renforce le poids de la littérature dans l'enseignement de la rédaction (les textes modèles) et sans doute aussi les blocages de certains élèves devant l'écriture » (Reuter, 1996, p. 19). De ce fait, nous voyons que l'activité d'écriture doit être enseignée en tant que discipline à part entière, elle doit être enseignée comme une expérience personnelle et une pratique spontanée. Nous devons Laisser libre cours à la créativité des apprenants qui seront plus motivés.

En réponse à la question sur les procédés didactiques qui peuvent contribuer au développement de la compétence scripturale chez l'apprenant, nous confirmons que les procédés que nous venons de citer dans notre étude peuvent être un atout qui prend part dans l'amélioration de l'écrit de recherche scientifique.

Bibliographie

- ADAM, Jean-Michel. (1997), les textes types et protocoles, Paris, Nathan
- ADAM, J.-M. (1990). Eléments de linguistique textuelle. Bruxelles-liège : Mardaga.
- BAKHTINE, M. (1984). Esthétique de la création verbale. Oaris: Gallimard.
- BESSE, J.-M. (1992). L'illettrisme en question. Lyon, France : Presses universitaires de Lyon.
- CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. (2002). Dictionnaire d'analyse du discours. Paris : Seuil.
- Chartrand, S.-G. (2006). L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants. laval, Suisse : collection Dyptique.
- CUQ, J. P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : Clé international.
- DABENE, M. (1987). L'adulte et l'écriture, contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle. Paris : Editions universitaires.
- GROSSMANN, F. & TUTIN, A. (2003). Les Collocations : Analyse et Traitement. Pays-Bas : (ed). Amsterdam : De Werelt.
- LEGALLOIS, D. & GREA, PH. (2006). La grammaire de construction. « Autour des grammaires de construction », n° coordonné par Dominique Legallois et Jacques François, Cahiers du Crisco, n° 21.
- Maignueneau, D. (2000). Elément de linguistique pour le texte littéraire. Paris : Nathan.
- ONILLON. (2006). Pratiques et représentations de l'écrit : essai de théorisation. Neuchâtel, Suisse : Editions universitaires.
- PENLOUP. (1999). L'Écriture extrascolaire des collégiens. Paris : ESF.
- PIOLAT, A. (1982). L'écrit et l'oral comme système de production verbal. Thèse de troisième cycle. Province, Aix-en-Provence, France.
- RASTIER, f. (1989). Sens et textualité. Paris : Hachette.
- Reuter, Y. (1996). Enseigner et apprendre à écrire. E S F.
- ROBERT, j. p. (2008). Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Paris : L'essentiel 2e édition français.
- SCHNEUWLY, B. (1998). Le langage écrit chez l'enfant,. Paris.
- SCHNEUWLY, B. (2001). Les genres de textes – objets d'enseignement de la production orale et écrite. . Paris : Delgrave.

- SCHNEUWLY, B. (2005, janvier 19). Le mode de travail didactique. Récupéré sur
OpenEdition Books : <https://books.openedition.org/septentrion/16585?lang=fr>
- TREVILLE, M.-C. (2000). Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde : recherche et
théories. . Outremont ; Québec CANADA : Editions Logiques.
- VINCENT, Gaston. Nicolas, Pierre. (2011). L'écrit haut la main. Toulouse : Eyrolles.
- Vygotsky. (1985). pensée et langage. Paris : Ed.Sociales.
- Dictionnaire
- CUQ, Jean Pierre (2003), dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde,
Paris, Clé international.
- ROBERT, Jean Pierre. (2008), Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Paris : L'Essentiel
Français, 2e édition,
- Thèses
- PIOLAT, Annie, (1982) L'écrit et l'oral comme système de production verbal. Thèse de
troisième cycle, Université de Provence, Aix-en-Provence.
- Encyclopédies
- Microsoft ® encarta ® 2008, Microsoft corporation