Journal of Apuleius
Volume 12- Issue 2 - July 2025
p 307-321

Perception et apprentissage du FLE en contexte universitaire: déceler les origines invisibles des difficultés pour un enseignement plus efficace

Perception and Learning of French as a Foreign Language in the University Context: Uncovering the Invisible Origins of Difficulties for More Effective Teaching

HARRACHE ZINA*
Université de Souk Ahras (Algérie), z.harrache@univ-soukahras.dz

Date de réception : *05/06/2025* **Date d'acceptation** : *11/07/2025* ***date de publication : 31/07/2025***

Résumé

Cette recherche interroge l'impact des troubles de la perception sur l'apprentissage en Français Langue Etrangère. Bien que la perception soit un processus cognitif central dans tout apprentissage, ses troubles restent largement invisibles et insuffisamment pris en compte dans les pratiques pédagogiques. Ils affectent pourtant des domaines essentiels du développement de l'apprenant, tels que la mémorisation, la compréhension des consignes, l'accès au savoir et la production écrite. À partir d'une double approche, théorique et empirique, combinant revue de littérature interdisciplinaire et approche analytique des productions écrites, appuyée par des entretiens semi-directifs menés auprès d'étudiants en contexte universitaire, cette étude vise à identifier les manifestations de ces troubles, à évaluer leur impact sur les performances et à proposer des aides didactiques et des pistes pédagogiques concrètes pour accompagner les apprenants en difficulté.

Mots-clés : Perception ; obstacles ; impact ; performances ; apprenant

Abstract

This research explores the impact of perceptual disorders on the learning of French as a Foreign Language. Although perception is a central cognitive process in all learning, its disorders remain largely invisible and insufficiently addressed in pedagogical practices. Yet, they affect key areas of learner development, such as memory, understanding of instructions, access to knowledge, and written production. Based on a dual theoretical and empirical approach, combining an interdisciplinary literature review with an analytical examination of students' written productions, supported by semi-structured interviews conducted in a university context, this study aims to identify the manifestations of these disorders, assess their impact on academic performance, and propose didactic supports and concrete pedagogical strategies to assist learners in difficulty.

Keywords: Perception; obstacles; impact; performance; learner.

* *Auteur correspondant*

I- Introduction

L'apprentissage d'une langue étrangère est un processus complexe qui sollicite une multitude de facultés cognitives, parmi lesquelles la perception occupe une place centrale. Qu'il s'agisse de distinguer les sons spécifiques d'une nouvelle langue, de déchiffrer son système écrit, ou d'interpréter les subtilités de la communication non verbale et des codes socio-culturels, les capacités perceptives de l'apprenant sont constamment mises à l'épreuve. Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du Français Langue Étrangère (désormais FLE), la maîtrise de ces compétences perceptives est absolument nécessaire pour atteindre une véritable aisance communicative. Cependant, de nombreux apprenants se heurtent à des difficultés significatives dans ce domaine, des obstacles qui peuvent entraver leur progression, générer des frustrations et limiter leur capacité à interagir efficacement en français. Face à cette véritable situation problème quatre questions guident d'ordinaire notre réflexion : Quelles sont les principales difficultés de perception rencontrées par les apprenants de FLE en contexte universitaire, quelles en sont les origines profondes, quels impacts exercent-elles concrètement sur leur parcours d'apprentissage, et quelles pistes de remédiation peuvent être envisagées pour les aider à surmonter ces défis ? Cet article ambitionne de dépasser une lecture réductrice des difficultés linguistiques en explorant les mécanismes perceptifs profonds qui peuvent les engendrer.

Avant d'analyser ces dimensions dans le cadre universitaire, il est essentiel de commencer par une définition rigoureuse de la perception humaine. Une mise en lumière de ses fondements théoriques et cognitifs s'avère indispensable pour en saisir la complexité. Cette clarification préalable permettra de mieux appréhender le rôle déterminant de la perception dans les processus d'apprentissage et dans la construction des compétences chez les apprenants.

II. Développement

II.1. La perception humaine : un processus cognitif interactif et contextuel

La perception humaine peut être définie comme un processus actif, constructif et contextuellement influencé, situé au croisement des dimensions biologiques, cognitives et sociales. Loin de se limiter à un simple enregistrement passif de stimuli sensoriels, elle suppose une interaction dynamique et permanente entre l'individu et son environnement (Raynal & Rieunier, 1997). Elle repose sur un ensemble de mécanismes qui permettent au sujet percevant de sélectionner, organiser et interpréter les informations issues de ses différents sens afin de construire une représentation cohérente du monde.

Lieury (2005) distingue deux composantes essentielles dans ce processus : la première correspond à la réception et au traitement des données sensorielles, la seconde relève de l'interprétation et de la construction de la réalité perçue. Autrement dit, les stimuli sensoriels ne possèdent pas de signification intrinsèque ; leur interprétation repose sur l'activation de schémas cognitifs intégrant les connaissances antérieures, la mémoire, les attentes ainsi que le cadre socioculturel de l'individu.

Cette dynamique perceptive est fondamentalement subjective et singulière. Chaque être humain élabore une perception du monde façonnée par son vécu, son système de croyances et son environnement social et culturel (Memaï, 2020). Ainsi, face à un même objet ou événement, deux individus ne produiront pas nécessairement la même interprétation, chacun mobilisant ses propres référents cognitifs, affectifs et culturels (Bruner, 1973).

Le caractère interprétatif de la perception repose sur un double processus : une réception automatique et non consciente des informations, suivie d'un traitement cognitif approfondi, mobilisant attention, mémoire de travail et capacités inférentielles (Varela, Thompson & Rosch, 1993). Ce traitement n'a pas pour objectif de reproduire fidèlement

la réalité, mais plutôt d'en proposer une reconstruction singulière, parfois enrichie, parfois simplifiée, en fonction des filtres internes du sujet percevant (Gregory, 1980).

Cette conception met en évidence le rôle actif du sujet percevant, dont les filtres cognitifs, affectifs et socioculturels façonnent l'interprétation de la réalité. Dès lors, il devient essentiel de s'interroger sur les retombées pédagogiques de cette subjectivité perceptive, en particulier dans le contexte de l'apprentissage du FLE. En effet, si la perception peut stimuler la compréhension, renforcer l'engagement et soutenir la motivation, elle peut également, lorsqu'elle est altérée ou ignorée, freiner silencieusement le développement cognitif et l'accès au savoir. C'est dans cette tension entre facilitateur et obstacle, que s'inscrit la réflexion suivante, centrée sur les liens entre perception et apprentissage, et les défis qu'elle soulève dans le champ éducatif.

II. 2. Perception et apprentissage : entre levier de réussite et source de défis

La perception, envisagée comme un processus cognitif dynamique d'interprétation du réel, joue un rôle fondamental dans les mécanismes d'appropriation du savoir (Varela, Thompson & Rosch, 1993 ; Bruner, 1990). Elle dépasse largement la simple réception sensorielle pour devenir une activité structurante, au cours de laquelle l'individu sélectionne, organise et attribue du sens aux stimuli en fonction de son cadre de référence personnel, de ses attentes, de son histoire et de son environnement immédiat (Gibson, 1979 ; Raynal & Rieunier, 1997).

Dans un contexte d'apprentissage, et tout particulièrement dans celui du FLE, cette activité perceptive peut s'avérer être un véritable levier de réussite. Elle permet à l'apprenant d'identifier les éléments pertinents, de les relier à ses connaissances antérieures et de construire progressivement des représentations mentales cohérentes des objets d'apprentissage. Selon Kolb (1984), c'est par l'intégration de l'expérience perçue et sa transformation que l'apprentissage devient effectif. Meirieu (2007) rappelle également que l'apprenant n'est pas un simple réceptacle, mais un sujet qui "construit du sens", et dont les perceptions filtrent et orientent son rapport aux savoirs.

Cependant, cette même perception, lorsqu'elle est altérée ou déformée, peut devenir une source significative de blocages cognitifs. Les représentations mentales préconstruites, les expériences scolaires antérieures négatives, ou encore les biais attentionnels peuvent empêcher l'apprenant de traiter l'information de manière efficace (Willingham, 2009 ; Paivio, 1986). Les filtres perceptifs, souvent inconscients, peuvent alors induire des erreurs d'interprétation, des résistances ou une réception sélective des messages didactiques (Bange, 2005 ; Chardenet, 2012). Ces dissonances entre le message pédagogique émis et le message perçu sont souvent à l'origine de malentendus didactiques (Sensevy, 2007), difficiles à corriger en l'absence d'un repérage explicite de ces distorsions.

La perception agit ainsi comme un espace de médiation (Jorro, 2006) entre le sujet apprenant et les savoirs à acquérir : tantôt facilitatrice, tantôt perturbatrice, elle module les conditions de l'apprentissage de manière déterminante. Altet (2001) insiste d'ailleurs sur la nécessité d'analyser les pratiques pédagogiques à travers le prisme des processus cognitifs et perceptifs, afin d'identifier ce qu'elle appelle les "obstacles silencieux ", ces zones d'incompréhension qui freinent l'entrée dans les apprentissages sans être immédiatement repérables.

Dans cette optique, l'enseignant n'est plus simplement transmetteur de connaissances, mais aussi médiateur entre la réalité du contenu à enseigner et la manière dont il est perçu, traité et intégré par l'apprenant. La pédagogie devient alors un art de

l'adaptation, qui suppose une attention fine aux variabilités perceptives, aux écarts d'interprétation, et aux facteurs affectifs ou cognitifs qui modulent la réception de l'enseignement.

Face à ces enjeux, il apparaît indispensable de mieux comprendre les troubles perceptifs qui entravent l'apprentissage chez certains étudiants, notamment dans les contextes universitaires marqués par une grande hétérogénéité des profils. Cette compréhension passe par une analyse fine de leurs manifestations, de leurs causes et par l'élaboration de réponses pédagogiques différenciées et des implications didactiques ciblées (Tochon, 2002 ; Albero & Poteaux, 2020).

II.3. Comprendre pour mieux accompagner : les troubles perceptifs à l'épreuve du contexte universitaire

Depuis plusieurs années, les travaux en sciences de l'éducation et en psychologie cognitive soulignent la présence récurrente mais souvent sous-estimée de troubles perceptifs chez les étudiants, notamment dans l'enseignement supérieur (Gombert, 2003 ; Piolat & Olive, 2011). Ces troubles ne relèvent pas nécessairement de handicaps reconnus, mais ils peuvent altérer considérablement la qualité de l'apprentissage. Dans des environnements pédagogiques fortement codifiés, où la rapidité de compréhension, l'autonomie et la gestion de l'information sont attendues, ces perturbations peuvent entraîner des blocages cognitifs profonds et une désaffiliation progressive de certains étudiants (Bourgeois, 2006 ; Cèbe & Goigoux, 2013).

L'université, en tant qu'espace de transmission et de production du savoir, n'est pas toujours préparée à détecter ni à répondre à ces difficultés silencieuses. Le cadre académique suppose souvent que les étudiants aient déjà intégré des stratégies perceptives et cognitives efficaces, alors que nombre d'entre eux continuent de lutter avec des obstacles implicites : mauvaise interprétation des consignes, surcharge perceptive face à des supports denses, difficulté à hiérarchiser l'information ou à maintenir leur attention dans des contextes complexes. Or, comme le rappelle Reuter (2010), l'acte d'apprendre ne peut être détaché de l'acte de percevoir, et toute défaillance perceptive mine l'accès au sens et freine la mobilisation des compétences.

Les considérations théoriques précédemment développées ont permis de mettre en lumière la complexité du phénomène perceptif et son rôle fondamental dans les processus d'apprentissage. Toutefois, comprendre en profondeur les troubles perceptifs dans le cadre spécifique de l'enseignement du FLE en milieu universitaire ne peut se limiter à une approche conceptuelle. Il apparaît en effet nécessaire de passer de l'abstraction à l'analyse, en confrontant les apports de la littérature aux expériences vécues par les apprenants dans leurs contextes réels de formation.

Comme le souligne Van der Maren (1996), une recherche en sciences humaines gagne en pertinence lorsqu'elle articule rigoureusement réflexion théorique et investigation de terrain, car *« toute théorie de l'apprentissage gagne à être éprouvée dans les conditions mêmes où l'apprentissage se produit »*. Dans cette perspective, l'approche empirique permet non seulement de répondre aux questions formulées, mais aussi de révéler des dynamiques perceptives souvent insaisissables par les seuls cadres conceptuels. Elle offre un espace de visibilité aux obstacles que les étudiants rencontrent ainsi qu'à leurs origines silencieuses, et qui restent parfois en marge des dispositifs d'évaluation classiques (Altet, 2001 ; Albero & Poteaux, 2020).

De plus, dans le champ de la didactique du FLE, de nombreuses recherches appellent aujourd'hui à une prise en compte accrue de la singularité des parcours apprenants et de leurs rapports subjectifs au savoir (Chardenet, 2012 ; Porcher & Abdallah-Pretceille, 2001). Étudier les troubles perceptifs dans ce cadre revient à interroger, sur le terrain, la manière dont les étudiants perçoivent, reçoivent et interprètent

les contenus pédagogiques qui leur sont proposés, en particulier lorsqu'il s'agit de langages nouveaux, de consignes implicites ou de codes culturels étrangers.

C'est pourquoi le présent travail s'appuie sur une démarche méthodologique qualitative, combinant l'analyse des productions écrites des apprenants avec des entretiens semi-directifs menés auprès d'eux. Cette double approche vise à rendre visibles les formes concrètes que prennent les perturbations perceptives dans les situations d'enseignement/apprentissage. Elle permet également d'approfondir la compréhension des difficultés exprimées, tout en identifiant avec précision les variables contextuelles et individuelles susceptibles d'amplifier ou d'atténuer ces obstacles.

II.4. Méthodologie de la recherche

L'enquête a été menée auprès de cinq groupes d'étudiants, répartis sur différents niveaux du parcours universitaire, de la première année de Licence (L1) jusqu'aux deux années de Master (désormais M1 et M2). Ce choix d'échantillonnage, délibéré et réfléchi, répond à une volonté explicite de couvrir l'ensemble des paliers de formation afin de mettre en lumière la persistance et l'évolution des troubles perceptifs au fil du cursus académique. Il s'agissait d'observer si ces difficultés apparaissent dès les premiers niveaux, s'aggravent ou se transforment avec le temps, et comment elles se manifestent dans les productions écrites des apprenants.

Dans cette optique, et afin de comprendre en profondeur les manifestations invisibles de ces troubles, la recherche repose sur une méthodologie qualitative interprétative, centrée essentiellement sur l'analyse des productions écrites. Ce choix méthodologique s'appuie sur le postulat que les troubles perceptifs, bien qu'invisibles à l'œil nu, laissent des traces linguistiques observables, sous forme d'erreurs récurrentes, de maladresses scripturales ou de contresens interprétatifs.

L'analyse de l'écrit constitue, dans ce cadre, une voie d'accès pertinente pour repérer les signes indirects de perturbations perceptives, comme l'ont mis en évidence Fayol (1990) et Lieury (2005). Selon eux, certains types d'erreurs ne relèvent pas uniquement d'un déficit de compétence, mais peuvent refléter un traitement déformé ou défaillant de l'information sensorielle. De même, les travaux de Cèbe & Goigoux (2013) ont montré que nombre d'erreurs de compréhension ou de production sont liées à des difficultés perceptives initiales, trop souvent négligées dans les pratiques pédagogiques conventionnelles.

Ce choix méthodologique est également motivé par des considérations pratiques et didactiques : d'une part, il permet une observation différée, non intrusive et approfondie, sans perturber la dynamique naturelle des cours ; d'autre part, il offre des traces écrites stables et comparables, permettant une analyse transversale selon les niveaux d'apprentissage, les types de tâches ou les profils d'étudiants. Cette approche permet ainsi de repérer des schémas récurrents de troubles perceptifs, souvent discrets ou sous-estimés, mais pédagogiquement significatifs.

II.5. Outil d'analyse : vers une grille intégrée des troubles perceptifs à partir des productions écrites

L'identification des troubles perceptifs dans l'apprentissage du FLE nécessite des outils d'analyse rigoureux, ancrés dans une approche pluridisciplinaire. De nombreuses recherches issues de champs complémentaires ont inspiré la conception de la grille proposée ici. En psychologie cognitive, les travaux de Fayol (1990), Lieury (2005) et Barrett (2017) ont mis en évidence le rôle des processus attentionnels, mnésiques et émotionnels dans la construction perceptive du savoir. Du côté des neurosciences, les

apports de Damasio (1995) et Dehaene (2007) ont permis de mieux comprendre les mécanismes neuronaux impliqués dans la lecture, l'écriture et le traitement de l'information sensorielle. Enfin, en didactique du FLE, les études de Cèbe & Goigoux (2013) ainsi que celles de Chardenet (2012) ont mis l'accent sur la nécessité de prendre en compte les obstacles perceptifs souvent invisibles qui entravent la compréhension et la production langagière des apprenants.

S'inspirant de cette convergence théorique, une grille d'analyse spécifique a été construite afin de repérer, catégoriser et interpréter les manifestations visibles des troubles perceptifs à travers les productions écrites d'étudiants. Cette grille repose sur quatre dimensions fondamentales : la manifestation observable, le type de trouble perceptif, l'origine supposée du trouble et une lecture interprétative fondée sur les modèles cognitifs et neuropsychologiques précédemment cités et les données recueillies des entretiens. Ce dispositif analytique vise à dépasser une simple évaluation normative des erreurs pour proposer une compréhension fine et contextualisée des difficultés d'apprentissage rencontrées par les étudiants, et contribuer ainsi à la mise en place de dispositifs didactiques plus adaptés et inclusifs.

Afin d'exploiter de manière optimale les données recueillies à travers la grille d'analyse détaillée des troubles perceptifs observés dans les productions écrites, deux grilles complémentaires ont été élaborées. La première a pour objectif de synthétiser les résultats spécifiques à chaque groupe d'étudiants (L1, L2, L3, M1 et M2), en mettant en évidence la fréquence et la nature des troubles les plus récurrents dans chaque niveau. Elle permet ainsi d'avoir une lecture globale intra-groupe, facilitant l'identification des tendances propres à un palier donné de la formation universitaire.

La seconde grille, quant à elle, vise une analyse comparative inter-groupes. En regroupant et croisant les données des cinq niveaux dans un même tableau, elle rend possible la visualisation des écarts de fréquence entre les différents groupes et met en lumière les dynamiques évolutives des troubles perceptifs au fil du parcours académique. Cette double structuration répond à une volonté méthodologique de rendre l'analyse à la fois fine et synthétique, et d'appuyer les interprétations sur des données claires et comparables. Elle s'inscrit dans une démarche de lecture transversale, visant à dégager à la fois la constance des manifestations et leur évolution en fonction du niveau d'expérience et de formation.

II.6. Quand l'écriture révèle l'invisible : approche croisée des productions et des perceptions

Pour développer de manière rigoureuse l'analyse des troubles perceptifs à partir des productions écrites, nous avons structuré cette analyse selon trois niveaux hiérarchisés, en nous appuyant sur les différents plans de la compétence scripturale tels que définis par Rougies (2010). Elle débute par l'identification des troubles affectant la correction linguistique, se poursuit par l'examen des perturbations liées au contenu et à la pertinence des productions, pour aboutir enfin à l'analyse des difficultés perceptives touchant la cohérence et la cohésion textuelle. Cette organisation progressive permet de mieux cerner l'impact des troubles perceptifs sur l'ensemble du processus d'écriture.

II.6.1. Les entraves à la correction linguistique : formes visibles de troubles perceptifs

L'analyse des productions écrites des cinq groupes d'étudiants que nous avons examinés met en évidence une variété de troubles perceptifs ayant un impact direct sur la correction linguistique. Ces erreurs, visibles à la surface du texte, ne traduisent pas simplement un déficit de maîtrise grammaticale. Elles révèlent, plus en profondeur, des

perturbations perceptives d'ordre visuel ou auditif, dont la fréquence et la nature évoluent selon le niveau d'étude.

Chez les étudiants de première et de deuxième année universitaire, notamment E4, E5, E7, E8, E9 E13, E18, E20, E21, E23, E27, E28 et E29, nous avons constaté une forte présence de troubles visuels, en particulier les omissions ou inversions d'accents (é/è/ê), signes d'une attention visuelle instable et d'un traitement orthographique encore fragile. Ces erreurs indiquent une difficulté à intégrer les composantes graphiques secondaires, souvent perçues comme accessoires. Toutefois, les confusions entre lettres similaires (b/d, p/q, m/n), repérées en première année comme dans les expressions suivantes de E6, E14 et E15 : «*de reflechir ou de decider par nous nenes* », « *…le dialogue entre les nembres de la famille* » et *« car les réseaux est une arme à doudle tranche* » tendent à disparaître en deuxième année, probablement grâce à une reconnaissance plus globale des formes orthographiques, consolidée par une exposition accrue à l'écrit.

Ces différences s'expliquent par une évolution cognitive progressive. Dehaene (2007 : 54) décrit le passage d'un traitement alphabétique analytique à une lecture experte, où la reconnaissance des mots devient globale : « *la pratique répétée modifie littéralement la cartographie neuronale du lecteur* ». Bianco (2009 :121) souligne de son côté que «*l'exposition prolongée à l'écrit permet la constitution de représentations orthographiques stables* ».

Cependant, cette amélioration visuelle ne s'accompagne pas d'une progression équivalente sur les plans phonologique et morphosyntaxique. Les confusions entre homophones grammaticaux (on/ont, est/et, ces/ses, ils/il) et l'usage fautif de l'infinitif perdurent. Selon Fayol (1990 :56), «*la perception auditive des formes verbales ne suffit pas ; il faut une attention métalinguistique pour traiter leurs fonctions dans la phrase* ». Lieury (2005) ajoute que l'écriture engage des mémoires croisées (visuelle, phonologique, syntaxique), qui doivent être synchronisées ; tout déséquilibre compromet la justesse de l'encodage.

Chez les étudiants de troisième année Licence (L3), les erreurs visuelles se raréfient encore davantage. Néanmoins, les troubles auditifs persistent. La surgénéralisation de la terminaison "-é " à la place de "-er " ou d'autres formes verbales "-ait, -aient, -ez" illustre une automatisation encore fragile. L'encodage verbal reste souvent intuitif, non vérifié syntaxiquement. Les formes sont produites par approximation, ce qui trahit un traitement phonologique dominant au détriment de l'analyse morphologique.

Chez les étudiants de M1 et M2, ces troubles auditifs persistent. Malgré leur niveau avancé, nombre d'entre eux continuent à produire des confusions entre homophones ou à utiliser l'infinitif de manière incorrecte comme il est illustré dans la production écrite de l'étudiante E52 présentée tout de suite :

> Les réseaux sociaux aujourd'hui ils sont partout. On les utilise tout le temps, pour parlé, pour regardé des choses, pour savoir ce qui se passe. C'est bien mais pas toujours, parce que parfois ça sert pas à communiqué vraiment. Y'a des gens ils parlent mais on comprend pas, ou ils disent des trucs comme ça sans réfléchir.
>
> Moi je pense que c'est bien, mais il faut faire attention, comme par exemple quand quelqu'un met un message et après les autres ils croient autre chose, ça fait des malentendus. Et des fois on croit que la personne elle rigole mais c'est pas le cas. En plus y'a le problème des choses privées qui deviennent public, et ça c'est pas bon.

> Et puis, on est beaucoup à être sur les réseaux, mais ça veut pas dire qu'on communique bien. Parfois c'est juste écrire des trucs vite fait, ou répondre avec des émojis. C'est pas pareil que parlé vraiment avec les gens.
> Voilà, je diré que les réseaux c'est utile mais faut pas oublié que communiqué c'est aussi écouté et comprendre, pas juste envoyé des messeges. Parce que sinon on croit qu'on parle, mais en fait y'a pas de vraie communication.

Lieury (2005) explique que la mémoire phonologique, en situation de surcharge cognitive, peut dominer le traitement syntaxique, menant à des erreurs non contrôlées. Fayol (1990) rappelle que l'automatisation n'implique pas une mobilisation parfaite, surtout lorsque l'attention est mobilisée ailleurs.

Les témoignages de spécialistes en didactique du FLE appuient ces observations. Pour Bianco (2009 :139), « *la fluidité de la rédaction prend parfois le pas sur la rigueur grammaticale* ». Barré-De Miniac (2000) affirme que la maîtrise à l'écrit ne dépend pas uniquement des savoirs, mais de leur activation contextuelle. Ces constats nous amènent à voir dans ces erreurs non pas un manque de compétences, mais une difficulté à autoréguler les automatismes linguistiques en production.

Toutefois, les troubles de perception que nous avons identifiés au niveau formel des productions écrites, qu'ils soient visuels ou auditifs, ne représentent qu'une partie des obstacles à l'apprentissage qui se manifestent dans l'écrit. Au-delà de ces manifestations visibles en surface, nous avons également relevé des dysfonctionnements plus profonds, affectant la construction du sens lui-même.

II.6.2. Pertinence de la production : les contresens et malentendus d'origine perceptive et socio-pragmatique

Au-delà des troubles visuels ou auditifs déjà décrits, notre analyse met en évidence un autre type d'obstacles affectant directement la pertinence du contenu produit par les étudiants. Ces troubles, plus profonds et moins immédiatement visibles, relèvent de problèmes d'interprétation, de compréhension des consignes ou de mobilisation inadéquate des connaissances. Ils traduisent des décalages entre ce qui est attendu dans la tâche d'écriture et ce que l'apprenant comprend et produit effectivement.

Nous avons, par exemple, relevé plusieurs cas de contresens, qui prennent la forme de réponses déconnectées du sujet initial, de reformulations mécaniques au lieu d'une analyse ou d'une argumentation attendue, ou encore de choix d'exemples peu pertinents. Ces erreurs sont souvent le symptôme d'un traitement perceptif incomplet ou biaisé de la consigne. Comme le rappellent Cèbe et Goigoux (2013), de telles difficultés sont fréquemment induites par une surcharge cognitive, en particulier lorsqu'un texte ou une consigne présente une structure syntaxique complexe ou ambiguë. Elles peuvent aussi refléter une lecture partielle, où l'étudiant sélectionne intuitivement certains mots-clés sans reconstruire le sens global du message.

Afin de mieux illustrer l'impact des troubles perceptifs sur la pertinence des productions écrites, nous allons présenter un exemple explicatif. Cet exemple, choisi parmi les copies analysées, permet de visualiser concrètement comment certaines erreurs d'interprétation ou de mobilisation des connaissances se manifestent dans différentes productions d'étudiants. Il met en lumière un cas représentatif, révélateur non seulement des difficultés individuelles, mais aussi des tendances récurrentes observées tout au long de notre étude.

Le texte rédigé par l'apprenant E5 inscrit en L1 en réponse à la consigne *« Les réseaux sociaux facilitent-ils réellement la communication ? »* met en lumière un décalage significatif entre les attentes de la tâche et le contenu effectivement produit. Ce décalage, illustré dans le texte présenté au-dessous, ne relève pas simplement d'un

manque de maîtrise langagière, mais reflète surtout des troubles de perception profonds, qui entravent la compréhension et la mise en œuvre adéquate de l'exercice d'écriture.

> *Les réseaux sociaux son tré danjereux pour les jeune d'aujourd'hui. J'ai vue une vidéo ou un jeune se baté dans une école parce qu'il a réssu un mesag méchant sur son portable. Sa prouve que les réseaux son un danger réelle. Les jeunes ne lise pas des livre et reste tout le temp conecter sur facebook ou autre chose. Parfoi meme il parle pas avec leur famille. Moi je coné mon couzin il est tout les jour sur tik tok et il fais rien d'autre. C'est mal de fair sa.*
> *A cause de sa, la plupare des jeune devien agresive et font de la delinquen. C'est pas normal que des éleve se batte ou insulte les prof parce qu'un une chose a été dit sur les réseaux. Les parent devré surveillé leur enfan et enlever leur téléphones. Parce que sinon il va avoir plus de violence et les jeune vont pas aller a l'école. En plus les livre c'est mieux que le téléphone, parcque on apprend des choses pas comme tictoc ou y'a que des chanson et des danse. Les réseaux c'est le vrai problem du société.*

Le premier type de trouble observé au niveau du contenu concerne la perception de la consigne elle-même. L'apprenant semble avoir focalisé son attention sur la notion de *"réseaux sociaux"*, sans prendre en compte l'enjeu central de la question, à savoir la facilitation ou non de la communication. Ce type d'erreur témoigne d'un traitement partiel ou biaisé du message initial, où certains éléments clés de la consigne sont ignorés ou mal interprétés. Selon Cèbe et Goigoux (2013), ce phénomène s'explique souvent par une lecture superficielle, insuffisamment attentive aux relations logiques entre les mots de la consigne, notamment lorsque celle-ci comporte des formulations abstraites ou complexes. L'apprenant filtre donc l'information en fonction de ses repères personnels, au lieu d'en reconstituer l'intention discursive globale.

Par ailleurs, l'analyse du contenu révèle un trouble de perception référentielle. L'apprenant mobilise des exemples fondés sur des schémas préconçus qui limitent la portée du raisonnement, tels que *« Moi je coné mon couzin il est tout les jour sur tik tok »* ou *« des éleve se batte ou insulte les prof parce qu'un une chose a été dit sur les réseaux »*, sans rapport précis avec la problématique de la communication. Cette tendance à l'évocation associative plutôt qu'à l'argumentation structurée trahit un déficit d'ancrage conceptuel. Barrett (2017) rappelle que de telles confusions proviennent souvent d'un manque d'activation des connaissances déclaratives pertinentes, empêchant l'apprenant de sélectionner des éléments en lien avec le thème abordé. Il ne s'agit pas d'un simple manque d'exemples, mais d'un trouble cognitif qui affecte la manière même dont l'apprenant relie la consigne à ses ressources mémorielles.

Enfin, ce texte illustre également un trouble de perception pragmatique, qui affecte la compréhension des attentes sociales du genre argumentatif. L'apprenant ne semble pas percevoir qu'il lui est demandé de construire une position, de la justifier par des arguments solides et illustrés, et de structurer son propos en conséquence. Son texte prend davantage la forme d'un récit personnel, sans fil directeur ni articulation logique entre les idées. Cette confusion entre genres discursifs révèle une perception floue des codes de l'écrit académique. Christine Barré-De Miniac (2000) souligne que ce type d'erreur est fréquent chez les apprenants qui ne maîtrisent pas encore les implicites scolaires et n'ont pas développé une conscience suffisante du rôle que doit jouer l'écrit dans le contexte d'apprentissage.

Ce type de difficultés, bien que particulièrement visible chez E5, n'est pas isolé : nous l'avons retrouvé, avec des variations de fréquence et d'intensité, chez plusieurs autres étudiants des différents niveaux (L1, L2, L3 et M1), notamment les étudiants E7, E11, E12, E13, E18, E26, E27, E34, E38, E44, E56 et E59. Tous présentent, à des degrés divers, des troubles similaires de perception référentielle, pragmatique ou formelle. Toutefois, il est important de noter que ces troubles sont quasi absents chez les étudiants de niveau M2, ce qui tend à confirmer l'hypothèse d'une amélioration progressive des compétences perceptives et discursives avec l'avancement dans le parcours universitaire. Cela suggère que l'exposition prolongée aux normes académiques et aux pratiques d'écriture réflexive favorise le développement de mécanismes d'auto-régulation et une meilleure maîtrise des implicites scolaires.

L'origine de ces troubles de perception, qui entravent l'apprentissage ainsi que la maîtrise des savoirs, des savoir-faire et du savoir-être, peut-être davantage mise en évidence lorsque nous nous appuyons sur une analyse approfondie de la cohérence et de la cohésion du texte produit. Ces deux dimensions textuelles, souvent négligées, nous permettent pourtant de repérer avec précision certaines défaillances attentionnelles ou affectives, susceptibles d'expliquer les difficultés d'appropriation et de mobilisation des compétences académiques. C'est donc dans cette perspective que s'inscrit la réflexion suivante.

II.6.3. Cohérence et cohésion : les ruptures discursives comme indicateurs de troubles attentionnels et affectifs

Si les troubles perceptifs affectent de manière visible la compréhension de la consigne et le choix des contenus, ils se manifestent aussi à travers des anomalies structurelles plus fines : celles qui touchent la cohérence logique et la cohésion textuelle. Ces ruptures, parfois subtiles, s'expriment par l'usage inapproprié de connecteurs logiques, des changements soudains de registre, des phrases inachevées ou encore des répétitions redondantes sans progression argumentative. Ce type de désorganisation n'est pas seulement linguistique : il traduit souvent une instabilité attentionnelle ou une activation émotionnelle excessive qui empêche l'apprenant de maintenir un fil discursif continu. Comme le montrent les travaux de Damasio (1995) et de Barrett (2017), des perturbations émotionnelles, anxiété de performance, sentiment d'insécurité, surcharge cognitive, peuvent altérer les fonctions exécutives impliquées dans l'organisation du discours écrit.

Un exemple particulièrement révélateur est celui de l'étudiante E71, inscrite en Master 2, dont le niveau général est pourtant avancé. En réponse à la consigne « *Les réseaux sociaux facilitent-ils réellement la communication ?* », elle rédige un texte où les ruptures de cohésion sont nettes. Elle commence par :

> Aujourd'hui, on utilise les réseaux sociaux tout le temps. Et moi, par exemple, je pense que cette manière facilite la communication. Enfin, ce n'est pas comme avant. Parce que si on regarde la réalité on trouve les jeunes parlent, mais pas vraiment. Mais bref, c'est un autre problème.

Dans ce passage, plusieurs signes de désorganisation apparaissent. D'abord, l'usage du connecteur "enfin" n'introduit aucune précision ou reformulation logique, et " bref " marque une forme de décrochage cognitif. Ensuite, les phrases restent suspendues, parfois interrompues par des hésitations ou des expressions vagues (« *ce n'est pas comme avant* », « *un autre problème* »), sans ancrage argumentatif clair. Enfin, l'usage du registre oral dans un contexte d'écriture académique (« *et moi, par exemple, …, bref* ») trahit un mélange discursif symptomatique d'une perte de repères énonciatifs. Ce type de production montre que la cohérence textuelle peut être affectée même à des niveaux

avancés, en particulier dans des contextes de surcharge cognitive ou émotionnelle (fatigue, pression d'évaluation, faible estime de soi langagière).

Ces observations, recueillies dans notre grille d'analyse, confirment que les troubles de cohérence et de cohésion ne sont pas exclusivement liés à un faible niveau linguistique. Ils transversent les niveaux universitaires, même si leur fréquence décroît globalement. En témoignent les cas de E2, E3, E7, E11, E12, E13, E31, E34, E36, E38, E45, E49, E51, E56, E59, E63, E65 et E71 où ces ruptures discursives apparaissent de façon récurrente mais avec des formes variées. Ces données suggèrent que la cohésion textuelle constitue un indicateur privilégié du rapport cognitif et émotionnel au langage écrit. Ainsi, apprendre comme le rappelle Meirieu (2007), c'est aussi apprendre à percevoir, à trier l'information, à gérer l'inattendu et à construire du sens dans un flux de données parfois contradictoires. La cohérence et la cohésion du texte deviennent ainsi des fenêtres ouvertes sur les mécanismes internes de l'apprentissage, et offrent aux enseignants des indices concrets pour repérer, comprendre et accompagner les difficultés invisibles.

Face à la fréquence des troubles de perception repérés dans les productions écrites, il apparaît indispensable de compléter l'analyse textuelle fondée sur des travaux scientifiques par des entretiens semi-directifs. Ces échanges offrent un accès direct au vécu des apprenants, permettant de mieux comprendre l'origine de leurs difficultés.

II.7.Donner la parole aux silences de l'écrit : ce que révèlent les entretiens

Afin de compléter l'analyse des productions écrites des étudiants, nous avons jugé nécessaire de recourir à des entretiens semi-directifs ciblés. Sur un total de 75 participants, répartis équitablement entre les niveaux L1, L2, L3, M1, M2 (soit 15 étudiants par niveau), seuls les apprenants présentant des troubles perceptifs sévères et récurrents ont été sélectionnés pour ces entretiens. Ce choix méthodologique repose sur la volonté d'éclairer les causes sous-jacentes des difficultés observées à l'écrit, en donnant la parole à ceux dont les textes manifestent les dysfonctionnements les plus marqués.

Dans cette section, nous avons choisi de présenter l'analyse approfondie des réponses d'un sous-groupe représentatif, constitué des étudiants dont les copies ont été mobilisées plus haut à titre d'illustration. Ce croisement permet non seulement de mieux comprendre la nature et l'origine des troubles, mais aussi de renforcer la validité de notre interprétation en l'ancrant dans une approche qualitative centrée sur le vécu des apprenants.

L'analyse croisée de plusieurs entretiens menés avec des étudiants présentant des troubles de perception graves a révélé que, loin d'être exclusivement linguistiques, les troubles observés relèvent souvent de processus sensoriels, cognitifs, affectifs, attentionnels profonds, qui influencent directement la qualité du texte produit.

L'étudiant E5, en L1, manifeste un trouble perceptif de nature référentielle et attentionnelle. Lors de l'entretien, il affirme que, face à un sujet tel que « Les réseaux sociaux facilitent-ils réellement la communication ? », il retient d'abord ce qu'il appelle "les mots importants", notamment "réseaux sociaux", qu'il associe immédiatement à quelque chose de négatif. Ce filtrage partiel et émotionnel de la consigne conduit à une réponse orientée vers la dénonciation des effets néfastes des réseaux, au détriment du véritable enjeu argumentatif. Ce témoignage éclaire les contresens et les répétitions observés dans sa copie, et révèle une difficulté à activer les bons repères cognitifs pour répondre aux attendus académiques. De plus, E6 déclare avoir du mal à maintenir sa concentration lors de l'écriture, ce qui l'oblige à recommencer plusieurs fois des phrases sans toujours achever son raisonnement. Il signale aussi, dans l'entretien, une gêne

récurrente face à la lecture prolongée : *« parfois les mots se mélangent, je confonds les lignes, ou les lettres se ressemblent trop »*. Ce type de remarque est typique d'un trouble visuel de traitement du mot écrit, entraînant des confusions graphémiques par exemple : "nenes" pour "mêmes", "conpte" pour "compte", que l'on retrouve également dans sa copie. Cette gêne visuelle est un facteur aggravant qui perturbe aussi bien la compréhension des consignes que l'orthographe lexicale.

L'étudiante E52, en M1, présente un profil marqué par des troubles de cohésion textuelle, d'organisation du discours, et des interférences auditives. Dans sa copie, les phrases s'enchaînent de manière décousue, les connecteurs sont souvent mal employés, et certaines idées apparaissent sans développement ni lien avec les précédentes. Lors de l'entretien, elle indique : *« Je sais ce que je veux dire, mais j'ai du mal à le mettre dans l'ordre »*, soulignant ainsi une conscience partielle de ses propres difficultés. Elle précise également qu'elle confond souvent des mots entendus ou appris oralement avec des mots proches : *« pour moi 'menbre' et 'nombre', c'est pareil quand je les entends »*. Ce type de trouble auditif de discrimination phonologique explique certaines substitutions dans son texte et peut nuire à l'accès précis aux unités lexicales. En justifiant sa préférence pour un style d'écriture proche de l'oral, elle montre une confusion entre registre académique et registre familier, ce qui explique en partie les ruptures stylistiques et les hésitations observées. Le manque de stratégie d'écriture, combiné à des confusions auditives et une faible planification mentale, entraîne chez elle une discontinuité du propos et une production marquée par des phrases inachevées ou interrompues.

Le cas de l'étudiante E71, inscrite en M 2, montre que ces troubles ne disparaissent pas entièrement avec l'avancement académique. Bien que son niveau linguistique soit globalement maîtrisé, sa copie révèle des phrases incomplètes, des connecteurs employés sans logique argumentative claire, et des changements brusques de ton. Lors de l'entretien, elle confie avoir été particulièrement stressée lors de la rédaction, au point de se sentir bloquée dès les premières lignes. Elle reconnaît qu'elle utilisait parfois des mots de liaison « pour faire bien », sans toujours savoir comment articuler les idées entre elles. Ce témoignage met en évidence une forme d'inhibition cognitive temporaire, liée à une pression de performance très forte, fréquente chez les étudiants avancés. Il évoque également une forme d'hyperstimulation sensorielle en situation de production, affirmant que *« le bruit, les gens qui bougent, ça me trouble, j'oublie ce que je voulais écrire »*. Cette surcharge sensorielle peut amplifier des troubles attentionnels latents, perturbant la cohérence de l'écriture même lorsque la compétence linguistique est acquise. Ici, le trouble ne relève pas d'un manque de capacité, mais d'un déséquilibre entre la gestion émotionnelle et la charge mentale.

Ainsi, ces entretiens mettent en lumière des troubles perceptifs transversaux présents à tous les niveaux d'enseignement universitaire, bien que leurs origines et leurs manifestations varient selon les profils. Les difficultés de compréhension de la consigne, de reconnaissance visuelle ou auditive des mots, d'organisation logique des idées, de maintien de l'attention ou de régulation émotionnelle constituent des freins majeurs à la production écrite en particulier et à l'apprentissage de façon générale. Ces résultats renforcent l'idée que les troubles de perception doivent être abordés non comme de simples erreurs linguistiques, mais comme des signaux d'alerte d'un déséquilibre cognitif, sensoriel ou affectif, qu'il convient de diagnostiquer avec soin. Intégrer les entretiens aux analyses textuelles offre ainsi un regard plus complet sur le rapport des apprenants à l'écriture, et ouvre des perspectives précieuses pour une remédiation pédagogique différenciée, tenant compte des dimensions invisibles de l'acte d'apprendre.

II.8. Au cœur des écarts : lecture comparative des manifestations perceptives chez les étudiants universitaires

L'analyse des productions écrites de 75 étudiants universitaires, répartis équitablement entre les cinq niveaux, a permis de mettre en évidence un ensemble de troubles perceptifs affectant leur performance écrite en langue étrangère. Sept formes récurrentes de difficultés ont été relevées dans l'ensemble des niveaux observés : la confusion entre lettres proches visuellement, les erreurs dans l'utilisation des accents, la mauvaise distinction des homophones, les contresens ou difficultés de compréhension, l'interprétation erronée des consignes, l'usage inapproprié de connecteurs ou registres, ainsi que les répétitions ou phrases inachevées.

Pour chaque groupe, composé de 15 étudiants, ces sept types de troubles permettent de comptabiliser un total théorique de 105 occurrences possibles (15 étudiants × 7 manifestations). Ce chiffre sert de base pour évaluer la fréquence des troubles constatés dans chaque niveau. Ainsi, les étudiants de L1 présentent 87 cas de troubles sur 105, soit une moyenne de 5,8 troubles par étudiant. Ceux de L2 en présentent 79, puis la tendance diminue avec 58 cas en L3, 41 en M1 et 29 en M2. Ces données révèlent une diminution progressive des troubles perceptifs au fur et à mesure que les étudiants avancent dans leur parcours universitaire.

Cette diminution peut s'expliquer par le développement progressif des mécanismes de régulation cognitive et de conscience métalinguistique, souvent encore fragiles chez les débutants. En L1 et L2, les erreurs sont nombreuses et souvent simultanées : confusion de lettres, accents mal placés ou absents, mauvaise distinction des homophones et incompréhension des consignes. Les productions sont fréquemment désorganisées, juxtaposées et montrent une faible structuration du discours. Ces observations rejoignent les conclusions de Fayol (1990), pour qui l'accès stable à l'écrit dépend de la consolidation des mécanismes d'autorégulation et de l'encodage perceptif.

En L3, les manifestations de troubles deviennent moins systématiques. Les étudiants comprennent mieux les consignes, utilisent les connecteurs avec davantage de pertinence et produisent des textes plus cohérents. Ce progrès semble lié à l'exposition accrue à des tâches complexes et à la pratique régulière de l'écrit académique. Comme l'a montré Lieury (2005), la répétition d'activités langagières et la variété des contextes d'apprentissage favorisent la consolidation des compétences linguistiques.

Chez les étudiants de Master, les troubles se réduisent de manière significative, avec des moyennes de 2,7 (M1) et 1,9 (M2) troubles par étudiant. Les productions sont mieux structurées, plus conformes aux normes du discours académique, et témoignent d'une meilleure maîtrise des formes linguistiques. Toutefois, certains types de troubles demeurent particulièrement résistants à l'évolution, notamment ceux d'ordre auditif. Les erreurs liées à la mauvaise discrimination des sons telles que la confusion entre homophones restent fréquentes, même chez les étudiants les plus avancés, et représentent entre 31 % et 42 % des erreurs relevées selon les niveaux. À ces difficultés auditives s'ajoutent des problèmes d'une autre nature, comme l'interprétation approximative des consignes écrites, qui traduisent, elles aussi, une fragilité dans le traitement perceptif global l'apprentissage. Cette persistance témoigne de la difficulté à corriger certains automatismes perceptifs profondément ancrés, en particulier dans un contexte d'apprentissage d'une langue étrangère où les repères phonologiques diffèrent nettement de ceux de la langue maternelle. Comme le rappelle Dehaene (2007), si le cerveau humain dispose d'une grande plasticité pour restructurer les circuits neuronaux liés au langage, cette réorganisation exige un entraînement intensif, ciblé et prolongé, surtout lorsqu'il s'agit de compétences liées à la perception auditive et phonologique.

Alors, l'analyse révèle une amélioration progressive des compétences perceptives à mesure que les étudiants avancent dans leur parcours universitaire, mais souligne

également l'importance de stratégies pédagogiques différenciées pour traiter les troubles auditifs, les plus résistants à l'évolution.

III- Conclusion

Les analyses menées dans le cadre de cette recherche révèlent une tendance encourageante : bien que les troubles perceptifs touchent les étudiants à tous les niveaux d'enseignement supérieur, leur fréquence diminue graduellement au fil des années universitaires. Cette amélioration semble étroitement liée à une exposition prolongée à la langue académique, à un renforcement progressif des compétences métacognitives et à la mise en place de stratégies d'auto-régulation, telles que décrites par Fayol (1990) et confirmées par Barrett (2017). De tels résultats plaident en faveur d'une approche pédagogique différenciée, qui privilégie une intervention précoce dès les premiers semestres tout en accompagnant les apprenants dans l'acquisition d'une autonomie langagière fondée sur la conscience des processus d'apprentissage.

Dans cette perspective, la présente recherche défend la mise en œuvre d'un modèle intégré de remédiation des troubles perceptifs. Ce modèle repose sur une articulation cohérente entre l'engagement institutionnel, l'action pédagogique ciblée et l'exploitation des technologies éducatives. Sur le plan institutionnel, il devient essentiel de concevoir un protocole de repérage systématique des difficultés perceptives dès l'entrée à l'université. Ce repérage pourrait s'appuyer sur des outils standardisés intégrés aux procédures d'accueil et être complété par des séances de tutorat personnalisé, organisées en présentiel ou à distance, afin d'assurer un accompagnement régulier, individualisé et bienveillant.

D'un point de vue pédagogique, la formation des enseignants constitue un levier majeur. Leur permettre d'identifier les signes de troubles perceptifs, d'en comprendre les racines cognitives et d'adapter leurs pratiques didactiques représente un enjeu prioritaire. Le tutorat encadré offre, à ce titre, un espace particulièrement favorable à l'écoute active, à la remédiation différenciée et au développement de stratégies compensatoires adaptées aux besoins spécifiques des étudiants. Ce travail d'accompagnement, lorsqu'il est bien structuré, peut transformer les difficultés en occasions d'apprentissage profond.

L'essor des technologies éducatives apporte un soutien décisif à cette dynamique. Des outils numériques intelligents permettent aujourd'hui d'intervenir à différents niveaux du processus d'apprentissage. Certains logiciels, à l'image de Lecto+, accompagnent l'étudiant dans ses tâches de lecture et d'écriture grâce à une combinaison de fonctionnalités telles que la lecture audio-visuelle synchronisée, la dictée vocale, la détection automatique des erreurs et des feedbacks personnalisés. D'autres outils, comme OrthoSens, s'apparentent à un orthophoniste numérique, proposant des exercices de discrimination auditive et visuelle dans un environnement interactif et progressif qui favorise l'autonomie. Enfin, des plateformes comme PerceptioTrack permettent aux enseignants de suivre à distance l'évolution de leurs apprenants en analysant leurs productions écrites, en générant des profils d'erreurs et en facilitant une remédiation ciblée à travers des tableaux de bord dynamiques.

L'intégration réfléchie de ces technologies au sein d'un dispositif global ne vise pas à remplacer l'accompagnement humain, mais à le renforcer. Elle permet de lever les obstacles invisibles qui freinent l'appropriation du français langue étrangère et d'offrir à chaque étudiant les conditions nécessaires à sa réussite. Cette approche inclusive redonne du sens à l'acte d'enseigner : elle considère la difficulté non plus comme un échec à corriger, mais comme un indicateur précieux permettant d'ajuster les pratiques, de valoriser les progrès, et de construire des parcours d'apprentissage plus justes et plus efficaces.

Références

Albero, B., & Poteaux, N. (2020). *Former des enseignants de langues : Approches plurielles et contextualisées*. Paris : Didier.

Altet, M. (2001). *L'analyse des pratiques professionnelles : Une didactique professionnelle*. Paris : PUF.

Bange, P. (2005). *L'apprenant et la langue : Acquisition et interaction*. Paris: Didier.

Barrett, M. (2017). *The development of language*. London: Psychology Press.

Barré-De Miniac, C. (2000). *Écrire à l'école : Apprendre et enseigner*. Paris : ESF.

Bourgeois, E. (2006). *Former et se former : Vers une pédagogie de l'expérience*. Paris: PUF.

Bruner, J. S. (1973). Organization of early skilled action. *Child Development*, 44(1), 1–11. https://www.jstor.org/stable/1127671

Cèbe, S., & Goigoux, R. (2013). *Apprendre à lire : Des recherches aux pratiques*. Paris : Retz.

Chardenet, P. (2012). *Didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Didier.

Damasio, A. R. (1995). *L'erreur de Descartes : La raison des émotions*. Paris : Odile Jacob.

Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris : Odile Jacob.

Fayol, M. (1990). *Écriture et cognition*. Paris : PUF.

Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston : Houghton Mifflin.

Gombert, J. E. (2003). *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.

Gregory, R. L. (1980). Perceptions as hypotheses. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. B, Biological Sciences*, 290(1038), 181–197. https://doi.org/10.1098/rstb.1980.0090

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.

Lieury, A. (2005). *La mémoire*. Paris : Dunod.

Meirieu, P. (2007). *Pédagogie : Le devoir de résister*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Memaï, K. (2020). *L'enseignement/apprentissage du FLE en contexte universitaire algérien : Enjeux et perspectives*. Alger : Éditions du Haut-commissariat à l'Amazighité.

Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. New York : Oxford University Press.

Piolat, A., & Olive, T. (2011). *La production écrite*. Paris : PUF.

Porcher, L., & Abdallah-Pretceille, M. (2001). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.

Raynal, F., & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF. https://www.amazon.fr/Pédagogie-dictionnaire-concepts-clés-Raynal/dp/2710113690

Reuter, Y. (2010). *Didactique du français : Le socle commun et au-delà*. Paris : Retz.

Sensevy, G. (2007). *Le sens du savoir : Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Tochon, F. V. (2002). *La didactique : Science de l'action conjointe*. Paris : Armand Colin.

Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.

Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. Cambridge, MA : MIT Press.