



Université Mohamed Khider de Biskra
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et des Langues étrangères
Filière de Français

MEMOIRE DE MASTER

Option : didactique des langues et cultures

Présenté et soutenu par :

RAHMANI Roumaïssa

Le rapport à l'écriture de recherche en FLE
Cas des étudiants de deuxième année master de la filière de
français-université Mohamed KHIDER-Biskra.

Présenté devant le jury composé de :

Ms. CHELLOUAI Kamel	Université de Biskra	Rapporteur
Ms. GUERROUF Ghazali	Université de Biskra	Examineur
Mm. GHARBI Nabila	Université de Biskra	Président

Année universitaire 2018/2019

DÉDICACE

À ceux qui m'ont indiqué la bonne voie, À ceux qui attendent patiemment le fruit de leur Éducation... À mes parents, pour leurs encouragements, leurs conseils et leurs sacrifices ; Je dédie à vos pleurs, à vos sourires, mes plus belles pensées... J'espère que vous trouverez dans ce travail ma profonde reconnaissance et mon grand amour pour vous. Leurs prières ont sans aucun doute contribué à mes succès. Et que Dieu leur accorde longue vie.

Ce travail est dédié aussi À mes chers frères, ma source de joie et de bonheur: Sami, Rabie, Takieddine, Ahmed, Youcef

À leurs enfants et mes anges Amina, Redouane , Abderrahmane.

*À mes chères copines Ayette, Bouthaina, Dalel, Majda, feriel,
Nadia, Abir*

REMERCIEMENTS

*Je remercie Allah le tout puissant qui m'a offert la volonté la
vigueur pour réalise ce travail*

*Je remercie, d'abord mon encadreur Monsieur **CHELLOUAI
Kamel** pour ses efforts, ses conseils successifs, son aide
,disponibilité, orientation, son indulgence et son infinie patience
malgré ses grandes occupations*

*Je tiens à remercier tous ce qui ont participés de près ou de loin à
la réalisation de ce travail.*

Résumé

La présente étude s'intéresse à la notion de rapport à l'écriture, chez les étudiants de master2 de français. Elle pour but de mettre en exergue les difficultés de positionnement rencontrées par ces étudiants lors de la rédaction de leurs mémoires de master. Grâce à une analyse ciblée des traces de la manifestation du scripteur dans son discoursécrit, nous avons pu montrer une gestion imprudente de la subjectivité qui s'apparente à une vision simpliste et trop technique de l'objectivité. Cette analyse nous a amené à réfléchir sur les moyens didactiques susceptibles pour faire évoluer le rapport des étudiants à l'écriture de recherche universitaire.

Mots-clés:la compétence scripturale, le rapport à l'écriture, la littératiueuniversitaire,écriture de recherche, les représentations.

ملخص

تهتم الدراسة الحالية بمفهوم العلاقة بالكتابة لدى طلاب اللغة الفرنسية ماستر 2 . و هي تهدف إلى تسليط الضوء على صعوبات الموضوعية التي يواجهها هؤلاء الطلاب عند كتابة مذكرات ماستر 2 الخاصة بهم. بفضل تحليل مستهدف لآثار مظهر الكاتب في خطابها الكتابي ، تمكنا من إظهار إدارة غير حكيمة للذاتية التي تشبه الرؤية الموضوعية التبسيطية والتقنية للغاية. قادنا هذا التحليل إلى التفكير في الوسائل التعليمية التي من المحتمل أن تحسن علاقة الطلبة بكتابة البحوث الجامعية.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الكتابية، العلاقة بالكتابة، الكتابة الجامعية ،كتابة البحوث، التمثيلات.

Table des matières

Table des matières

Introduction générale	2
Premier chapitre	
Le rapport à l'écrit de recherche	5
I.1-La compétence scripturale : Un modèle didactique	6
I.1.1-L'écriture	6
I.1.2-La compétence scripturale : un modèle didactique	7
I.1.2.1-Aspects définitionnels	7
I.1.2.2-Les composantes de la compétence scripturale	7
I.1.2.2.1-En termes de SAVOIRS	8
I.1.2.2.2-En termes de SAVOIR-FAIRE	9
I.1.2.2.3-En termes de REPRÉSENTATIONS	10
I.1.3-La littératie universitaire	10
I.1.4-L'appropriation de l'écrit : un processus d'acculturation	13
I.2-Ecrire en tant que apprenti chercheur	14
I.2.1-L'écrit scientifique	14
I.2.2-L'écrit de recherche	15
I.2.3-Le mémoire de master	15
I.2.4-Les difficultés de l'écrit de recherche	16
I.2.4.1-Le positionnement énonciatif de l'auteur	17
I.2.4.1.1-La distinction entre objectivité et neutralité	17
I.2.4.1.2-Le pronom personnel "je"	18
I.2.4.1.3-Opérer des choix en les situant par rapport aux travaux d'autrui	18
I.2.4.2-Le référencement au discours d'autrui	19
I.2.4.3-La légitimation de son objet de recherche	19
I.3-Le rapport à l'écrit de recherche	20
I.3.1-Des représentations au rapport à l'écrit	20
I.3.2-L'émergence d'une notion-clé en didactique : le rapport à l'écriture	21
I.3.3-Le rapport à l'écrit : aspects définitoires	21
I.3.4-Le rapport à l'écrit et difficultés à l'écriture de recherche	22

I.3.5-Les Dimensions de rapport à l'écrit	23
I.3.4.1-L'investissement de l'écriture	23
I.3.4.2-Les opinions et attitudes	25
I.3.4.3-Les conceptions de l'écriture	25
I.3.4.4-Le mode de verbalisation	26
Deuxième chapitre	
	28
Le rapport à l'écriture de recherche chez les étudiants de 2^{ème} année master	
II.1-La présentation de la démarche méthodologique	29
II.1.1-La présentation du premier dispositif : l'enquête par questionnaire	29
II.1.1.1-L'échantillon	29
II.1.1.2-La description du questionnaire	29
II.1.2-La présentation du deuxième dispositif : l'analyse des difficultés	30
II.1.2.1-La nature du dispositif	30
II.1.2.2-La collecte et l'analyse des données	30
II.1.2.3-La grille d'analyse	31
II.2-Le contenu et l'analyse des données	32
II.2.1-Le Contenu et analyse des réponses au questionnaire	32
II.2.1-L' Analyse et l'interprétation des difficultés	45
Conclusion générale	51
Références bibliographiques	56
Annexes	60
Annexe 01: Le questionnaire	62
Annexe 02: Les introductions	71

Introduction générale

L'acte d'écrire est une activité omniprésente en classe de FLE. Les apprenants doivent écrire soit pour vérifier leurs performances liées à l'application des règles grammaticales, lexicales, et syntaxiques et dans ce cas l'enseignant vérifie si les apprenants ont bien assimilé ces règles. Soit pour prendre part à des actes de paroles, autrement dit, communiquer avec quelqu'un. De manière générale, l'évaluation des apprenants se fait par le biais des productions écrites.

L'écrit est à considérer, donc, comme un facteur essentiel de la réussite scolaire, dans toutes les disciplines et à tous les niveaux de la scolarité. Dans une société lettrée, les tâches de lecture et d'écriture sont au cœur de la plupart des activités d'enseignement et d'apprentissage. Toutes les tâches d'écriture cependant n'ont pas le même « potentiel épistémique », c'est à-dire qu'elles n'ont pas toutes la même efficacité sur le plan de l'appropriation et la construction des connaissances.

Pendant longtemps les chercheurs ont considéré que le lire-écrire faisait partie des compétences acquises depuis la fin du collège et que les bacheliers qui abordaient l'enseignement supérieur avaient réglé depuis longtemps tous les problèmes inhérents à la maîtrise de la langue écrite. Mais les spécialistes assistent depuis les années 2000 à l'émergence d'une prise de conscience collective : la compétence écrite des étudiants en français est inachevée lorsqu'ils entrent à l'université.

Dès leur arrivée dans l'enseignement supérieur, il est fréquent que les étudiants novices découvrent les spécificités des écrits universitaires, et, par voie de conséquence, la nécessité impérieuse d'avoir une maîtrise suffisante dans ce domaine. Parallèlement, les enseignants universitaires, globalement peu formés à l'enseignement de l'écrit, ont tendance à considérer qu'il n'est pas de leur ressort de prendre en charge cette dimension, qui doit être traitée en amont¹.

En outre, avec le phénomène de massification dans l'enseignement supérieur, la question des pratiques d'écrit et particulièrement celles des étudiants avancés ayant à produire des mémoires ou des thèses devient un lieu où les implicites conditionnent la réussite des apprentissages. Ainsi, les difficultés des étudiants dans la réalisation de ces types de tâches constituent un lieu privilégié pour faire émerger et faire évoluer les

¹BOCH.F et FRIER.C,*Ecrire dans l'enseignement supérieur* Des apports de la recherche aux outils pédagogique, Grenoble, Didaskein, 2015,p.151

représentations sur l'écriture et son apprentissage chez les étudiants comme le précise B.de Miniac².

En didactique de l'écrit, la notion de rapport à l'écrit est depuis quelques années au cœur d'importantes recherches en didactique du français. Elle constitue, du point de vue des chercheurs, un nouvel outil intéressant pour les enseignants désireux de porter un regard distant, d'une part, sur les pratiques des élèves pour ce qui a trait à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, et d'autre part, sur leurs propres pratiques d'enseignement de ces compétences. Ainsi, l'intégration du rapport à l'écrit dans la compétence scripturale permettra d'explorer les fondements psycho-cognitifs de l'investissement d'un individu dans l'activité scripturale. Dans cette optique l'écriture ne se réduit pas à de simples techniques mais s'inscrit dans une dynamique personnelle et intime dans laquelle c'est l'individu tout entier qui est concerné.

Comme le précise Dabène³, vue sous l'angle des représentations, le rapport à l'écriture est fondamentalement constitutif de la compétence scripturale. L'auteur ajoute par ailleurs que la discordance entre ces représentations et les pratiques chez les apprenants est souvent génératrices d'insécurité et de blocages.⁴ Dans ce sillage, il est question dans le présent travail, de s'interroger sur les difficultés inhérentes à l'écriture de recherche chez les étudiants de master 2 ainsi que sur les origines de ces difficultés.

En guise de réponses à ces questions, nous émettons les hypothèses suivantes :

- ✓ Les difficultés des étudiants auraient trait principalement à leur positionnement en tant que sujet-chercheur. Cela est du comme le souligne Y. Reuter⁵ à la triple rupture par la rédaction d'un mémoire par rapport à d'autres contextes d'écriture.
- ✓ Le rapport qu'entretiennent les étudiants avec l'écriture de recherche seraient à l'origine de leurs difficultés. Dans le sillage, les travaux expérimentaux de R. Guibert (Guibert, 1989 ; 1990) et les analyses théoriques d'Y. Reuter⁶ (Reuter, 1998) convergent sur l'interprétation de ces difficultés en termes de

²BARRE-DE MINIAC.C, *Le rapport à l'écriture*, Villeneuve d'Ascq, 2015, p 83.

³DABENE.M, *Un modèle didactique de la compétence scripturale*, In: Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, N°4, 1991, p 14.

⁴MROUE. M, *Écrit de recherche universitaire: éléments pour une sensibilisation au positionnement scientifique à travers la phraséologie transdisciplinaire*, Thèse de doctorat, Université de Grenoble France, 2014, p 35.

⁵REUTER.Y, *De quelques obstacles à l'écriture de recherche*, Université Charles-de Gaulle, Lille III, Equipe THEODILE-CREL-E.A. N° 1764, 1997, p 02.

⁶DELAMBRE.I, REUTER..Y. *Le rapport à l'écriture d'étudiants en licence et maîtrise : première approche*. In: Spirale Revue de recherches en éducation, n°29, 2002, p 19

représentations. À des différences de formulations près, entre l'un et l'autre, les représentations, à l'origine des difficultés des apprenti-chercheurs, invoquées s'organisent autour de trois champs : les représentations de l'écrit et des pratiques de l'écrit ; les représentations de la situation spécifique de communication ; la représentation « de soi comme auteur » (dans les termes d'Y. Reuter), la question de « l'identité énonciative

Le présent travail se donne pour objectif de formuler des éléments de réflexion indispensables à une initiation à l'écrit de recherche universitaire. Enmettant l'accent, d'une part, sur les difficultés des étudiants et d'autre part sur le rapport qu'ils entretiennent avec ce type d'écrit, notre travail vise, par la suite, à proposer des pistes de formation et ce afin de faciliter le processus d'acculturationchez les étudiants.

Pour la confirmation et/ou l'infirmité de nos hypothèses, nous avons mis en place une démarche méthodologique qui s'articule autour de deux dispositifs méthodologique dont les objectifs sont complémentaires et qui visent à l'explicitation du rapport qu'entretient les étudiants avec l'écrit universitaire et plus particulièrement avec l'écrit de recherche. Rapport à l'origine de leur difficultés. Pour le premier dispositif, il s'agit d'une enquête par questionnaire dont la visée est l'identification des représentations, des connaissances erronées et de l'investissement d'étudiants en master 2 envers l'écriture de recherche. Le deuxième dispositif vise, quant à lui, via l'analyse d'introductions de mémoires de master à déceler les difficultés des étudiants dans leur pratique scripturale en rapport avec l'écriture de recherche.

Ce mémoire s'organise en deux chapitres. Le premier, intitulé “ *Le rapport à l'écrit de recherche* ” est consacré à l'exposé du cadrage théorique et didactique. Cette partie est composée d'un seul chapitre, comportant trois sections. Dans ce chapitre, nous présenterons les concepts clés de notre travail de recherche à savoir : l'écriture, la compétence scripturale, ses composantes, *Le rapport à l'écriture de recherche et ces difficultés* en particulier ceux qui ont trait au positionnement de l'auteur et à la légitimation de son objet de recherche.

Le deuxième, intitulé “ *l'écrit de recherche : rapport et difficultés chez les étudiants de 2^{ème} année master* ” est consacré à l'exposé de notre démarche méthodologique. Ce chapitre est composé de deux sections, dans la première il est question de présenter les dispositifs méthodologique mise en place : nature des dispositifs, échantillon et outils de collecte et d'analyse des données. La deuxième, quant à elle, sera consacrée à l'analyse et à l'interprétation des données recueillies

Premier chapitre

Le rapport à l'écrit de recherche

Introduction

Objet d'étude de nombreux spécialistes, l'écrit a toujours été une source d'inquiétude pour les enseignants. Cependant, l'évolution de la linguistique, la psychologie et de différentes disciplines a entraîné un changement inévitable dans la didactique de l'écrit.

A l'université, l'acte d'écrire est très complexe. Dépassant largement le simple savoir linguistique, il s'agit davantage de compétences du sujet écrivant. Cela nous a incité à consacrer ce chapitre à la présentation des notions-clés que nous avons retenus en priorité dans le cadre général de notre recherche, à savoir : la compétence scripturale, le rapport à l'écrit et l'écriture de recherche.

I.1-La compétence scripturale : Un modèle didactique

I.1.1-L'écriture

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.»*⁷

Le Trésor de la langue française(TLF) propose la définition de ce terme en l'accompagnant d'une citation de Saussure; il s'agit *« l'ensemble des caractères d'un système de représentation graphique »*. ainsi, l'écriture renvoie à la fois à l'action de faire et au produit qui en résulte. Pour Ducrot, écrire désigne l'action du scripteur et de l'écrit pour désigner le produit de cette activité. ainsi, l'auteur écarte le sens où l'écriture désigne un produit fini pour ne retenir que le sens d'action d'écrire, action de rédiger. Que l'énoncé produit soit court ou long, fini ou transitoire, il est le résultat de l'écriture au sens; c'est-à-dire une praxis. En didactique, REUTER Y, précise que *l'écriture est :*

«une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre, généralement conflictuelle, de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement

⁷ROBERT J P, *Dictionnaire pratique de didactique de « FLE »*, paris, l'essentiel français, 2ed, 2008, p 76.

*structuré, à l'aide d'un outil, sur un support, dans un espace socio-institutionnel donné».*⁸

Le mouvement de l'écriture est de produire du sens et, partant, dans le même mouvement, d'en produire un nouveau par le jeu des opérations de réécriture. Cette définition permet à la didactique de s'intéresser à l'écriture aussi bien en tant qu'activité ordinaire qu'en tant qu'activité scolaire, professionnelle ou artistique, son objet étant l'examen des opérations, procédures et activités engagées dans la scription.

I.1.2-La compétence scripturale

I.1.2.1-Aspects définitionnels

Le concept de compétence scripturale a été élaboré par le sociolinguiste et didacticien Dabène Michel. Ce dernier a défini la compétence scripturale comme «*un ensemble de savoirs, savoir-faire et de représentation concernant la spécificité de l'ordre scriptural et permettant l'exercice d'une activité langagière* »⁹. Donc, la compétence scripturale est constituée d'un ensemble de composantes dont la maîtrise permet l'exercice d'une activité langagière, ici il s'agit de l'activité langagière de production et de réception d'écrit.

I.1.2.2-Les composantes de la compétence scripturale

En insistant sur l'hétérogénéité des composantes de la compétence scripturale, Dabène¹⁰ précise que ces dernières renvoient tout à la fois à des savoirs, implicites ou explicites, à des savoir-faire potentiels ou actualisés et à des représentations, motivantes ou dissuasives et ne sauraient être confondues avec les performances de l'apprenant, telles qu'elles peuvent être évaluées au moyen des exercices scolaires habituels (dictées, rédactions, etc.). Donc la compétence scripturale, sous compétence de la compétence langagière, est composée de trois éléments : des savoirs, des savoir-faire et des représentations.

⁸COLIN D, *Les pratiques d'écriture dans discours des enseignants:enjeux didactiques*, thèse de doctorat, Université D'ORLEANS,france,2014 , p56.

⁹DABENE M, *Un modèle didactique de la compétence scripturale*, In: Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, N°4, 1991. Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe. p15

¹⁰DABENE M,,Ibid, p10.

I.1.2.2.1-En termes de SAVOIRS

Les savoirs sont regroupés en quatre composantes : linguistique, sémiotique, pragmatique et sociologique, auxquelles il ajoute des savoirs encyclopédiques, c'est-à-dire des connaissances sur un sujet donné.

- a) **La composante linguistique** est constituée d' « *un ensemble de savoirs, explicites ou implicites, sur la langue et plus particulièrement sur sa manifestation écrite* »¹¹ (Dabène, 1987 : 43). Ces savoirs sur la langue écrite concernant différentes caractéristiques du système d'écriture, en l'occurrence l'orthographe, la syntaxe, la ponctuation française. D'autre part, maîtriser la langue écrite au niveau linguistique implique une compréhension accrue de son fonctionnement. En effet, maîtriser un tel objet nécessite « *une réflexion métalinguistique et une capacité de savoir compenser, à l'écrit, les composantes non-verbales disponibles à l'oral.* »¹². En bref, la composante linguistique est sous-jacente à toute activité scripturale quelle qu'elle soit; il s'agit-là d'une compétence de base.
- b) **La composante sémiotique** renvoie, comme l'indique MROUE M(2014:34)Ibid, au « *fonctionnement propre du signe linguistique en tant que signe porteur de signification*¹³ »; l'intérêt que peut présenter un travail sur le signifiant graphique dans ses relations avec le signifiant phonique. Ce qui est en jeu ici c'est l'acquisition de savoirs sur la nature d'un système spécifique de signes renvoyant majoritairement à la langue mais aussi à des éléments non-verbaux : calligraphie, typographie, organisation de l'«aire scripturale».
- c) **La composante socio-pragmatique**, comme son nom l'indique, revêt un aspect sociologique et un aspect pragmatique, aspect qui sont fortement liés:« *le versant pragmatique se réfère à l'accomplissement d'actes de paroles écrits, quant au versant sociologique de la compétence, il se réfère aux fonctions sociales remplies par le signe graphique.* »¹⁴. La composante socio-pragmatique renvoie à « la capacité d'utiliser l'écriture en situation, de façon socialement significative, ce qui implique de maîtriser les genres nécessaire à la participation

¹¹MROUE M, *Écrit de recherche universitaire : Éléments pour une sensibilisation au positionnement scientifique à travers la phraséologie transdisciplinaire*, thèse de doctorat, Université de Grenoble, France, 2014, p34.

¹² DJAOUDI H, *La compétence scripturales au supérieur*, Thèse de doctorat, Université Mouloud MAMMERI, Tizi Ouzou, Algérie, 2016,p52.

¹³MROUE M, Ibid, p34

¹⁴ DJAOUDI H, Ibid, p54.

d'un individu dans différentes situations socioculturelles. Donc, ces savoirs, indispensables à l'exercice d'une compétence élargie, renvoient aux fonctions sociales de l'écrit dans une société donnée, à la diversité apparente des discours écrits et à la relative uniformité des représentations qui leur sont attachées. En d'autre terme, cette composante de la compétence scripturale est quasiment absente de la tradition scolaire en matière d'écriture. Cette lacune est la conséquence de la primauté accordée aux textes littéraires dans l'«enseignement» de l'écrit.

- d) La composante sociologique :** Elle renvoie au fonctionnement de l'écrit dans la communauté et aux fonctions sociales qu'il remplit. Elle fait référence aux usages de l'écriture dans des situations particulières, c'est-à-dire connaître et maîtriser les situations dans lesquelles tel usage de l'écriture est socialement acceptable.

Ces différents types de savoir ne sont pas dissociables des savoirs sur le monde. Cependant, il faut souligner comme le précise DABENE M¹⁵, que, tant que la compétence scripturale n'est pas maîtrisée, la lecture ne peut être considérée comme la seule source autorisée d'acquisition de savoirs sur le monde : la compréhension des textes présuppose les mêmes savoirs que leur production. C'est dire que l'acquisition de la compétence scripturale ne se fait pas au détriment de l'oralité, conçue comme un autre mode d'accès à des savoirs sur le monde.

I.1.2.2.2-En termes de SAVOIR-FAIRE

Les savoir-faire font référence aux manifestations opératoires et observables des savoirs en situation de réception et de production, mais également à ce que l'auteur appelle le savoir-écrire, c'est-à-dire la capacité de « graphie ». Ils sont l'un des éléments constitutifs de la compétence scripturale qui a été le mieux exploré au cours de ces dernières années, tant par la linguistique textuelle dans ses apports sur la grammaire du texte, que par la psychologie cognitive dans ses travaux sur les connaissances procédurales et la gestion des activités d'écriture ici, sinon pour noter que certains savoir-faire restent en dehors de ces analyses : je pense en particulier au savoir-faire qui permet de traiter l'écrit dans une perspective esthétique sans pour autant négliger ses autres spécificités. L'intégration de cette dimension dans le «continuum scriptural» et

¹⁵DABENE M ,Op Cit, p16

ses variations est la condition du dépassement des oppositions actuelles entre le littéraire et le non-littéraire.

I.1.2.2.3-En termes de REPRÉSENTATIONS

Cette composante de la compétence scripturale est complexe et peu étudiée. Les représentations d'après Chareaudeau&Maingueneau (2002) : «*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* »¹⁶.

La question des représentations sociales est toujours d'actualité en didactique des langues, et surtout en matière d'écriture. Besse (1992) comprend la notion de représentation de l'écrit comme une « *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* »¹⁷, elles peuvent favoriser l'apprentissage d'une langue et la pratique d'un écrit mais si jamais elles « *se figent et deviennent dogmatiques, elles peuvent induire d'un côté un jugement, et de l'autre un sentiment d'insécurité* » (Besse, 1992 : 129). D'où l'importance des représentations dans le rapport que l'individu entretient avec l'écrit, rapport fortement marqué par l'appartenance sociale de cet individu.

Ce rapide survol des éléments constitutifs de la compétence scripturale qui constituent autant d'objectifs d'enseignement, nous amène à nous poser la question des activités didactiques susceptibles d'aider leur apprentissage.

Dans cette perspective, Dabène M confirme que la didactique de l'écrit, si elle veut faire de l'écriture un véritable objet d'enseignement, devrait prendre en compte toutes les composantes de la spécificité de cet ordre langagier en vue de faire acquérir progressivement à l'apprenant une véritable compétence scripturale.

I.1.3-La littératie universitaire

L'émergence du champ des « littératies universitaires »

Le concept de littératie a fait son apparition en français il y a une vingtaine d'années (Giasson et al, 1985) mais il n'est reconnu officiellement que depuis 1991 et ne déborde pas le contexte des revues spécialisées sur la recherche en lecture. Depuis le

¹⁶DABENE M, Op Cit, p 34

¹⁷DABENE M, Ibid, p 35

début des années 2000, on l'utilise dans les milieux de l'éducation des adultes, dans le contexte de rénovation du curriculum. En outre, l'usage plus limité du concept de littératie en français a permis de lui conserver le sens spécifique de l'ensemble du rapport d'une personne à l'écrit dans une société donnée (Pierre 1994) qui avait mené à son introduction dans le domaine de la recherche en didactique de la langue écrite¹⁸.

Dans un contexte plus précis tel est le cas de l'université, la littératie couvre aujourd'hui un sens assez spécifique puisqu'on reconnaît l'importance du rôle des pratiques littératiques dans une formation universitaire articulée autour de dimensions socioculturelles, cognitives et affectives, particulièrement déterminantes dans les processus d'acculturation aux écrits universitaires. Autrement dit : « *L'enseignement supérieur est un espace où se multiplient écrits et écritures. Cette multiplicité n'est pas qu'abondance, elle est aussi hétérogénéité, diversité, singularité* »¹⁹. (Delcambre & Lahanier-Reuter 2012 : 03).

Françoise BOCH et Catherine FRIER dans leur ouvrage «Ecrire dans l'enseignement supérieur»(2015:34-35) font signaler que depuis les années 2000, un constat s'impose que les étudiants rencontrent des difficultés dans le domaine de l'écrit, et celles-ci peuvent entraver la réussite de leurs études.

Pour les mêmes auteurs, la prise en compte de ces difficultés relève du champ disciplinaire de la littératie : «*cette notion désigne la diversité des pratiques de lecture et d'écriture, envisagées comme des acquisitions tout au long de la vie ; elle permet ainsi de dépasser la vision qui prévalait traditionnellement et qui opposait de façon binaire le savoir lire-écrire à l'illettrisme*»²⁰. (Fraenkel et Mbodj, 2010

Plusieurs définitions qui ont été données concernant ce concept par des différents auteurs. Dans ce propos nous citerons la définition de CUQ P dans son dictionnaire:

ce terme est néologisme, dont l'orthographe fait encore débat (on trouve littéracie). La littératie, en un sens restreint, désigne le savoir-lire susceptible d'être acquis par un individu dans une communauté

¹⁸BOISVERT G, *Éveil à l'écrit et littératie familiale*, juillet 2003, pp 3- 4

¹⁹ DELCAMBRE I et al, *Les littéracies universitaires : Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit*, Université Charles de Gaulle Lille3, France, Plate forme internet sur la littératie.

²⁰BOCH F, FRIER C, *Ecrire dans l'enseignement supérieur*, Grenoble, 2015, p 34

donnée. En un sens plus large, le champ de la littératie intègre le savoir-écrire et l'usage du langage écrit dans la société, ce qu'on pourrait nommer la culture de l'écrit.²¹

Ainsi, dans le colloque international organisé par le département de français dans l'université Blida 2 en 2017, sous le thème «*Les littératies universitaires: De l'analyse à la reformulation. Méthodologie et pratique.*» propose la définition suivante:

La Littératie est définie comme la présence de nombreuses connaissances et compétences autour de l'écrit en réception et production conduisant à une acculturation efficace au monde du savoir. Il s'agit d'habiletés favorisant le contact avec l'autre, la communication, l'interaction, l'aptitude de la pensée et de la réflexion²².

Sans doute, les étudiants qui entrent à l'université ne sont pas illettrés, mais même pour ceux dont le français est la langue maternelle, l'adaptation aux écrits universitaires ne va pas de soi. Cela pour deux raisons principales²³:

- La compétence écrite n'est pas aboutie lors de l'entrée à l'université et elle continuera à évoluer tout au long de la vie de l'individu ;
- Les nouveaux étudiants sont confrontés à des usages nouveaux et plus complexes de la langue écrite.

L'approche privilégiée dans le champ des littératies universitaires se caractérise actuellement par le refus de concevoir les difficultés d'écriture des étudiants du supérieur en termes de déficit langagier et par le choix d'un modèle d'acculturation. Dans cette perspective, l'objectif est double : d'une part reconnaître les spécificités et la diversité générique des écrits universitaires, d'autre part proposer aux étudiants des apprentissages spécifiques leur permettant d'intégrer progressivement les normes de ces différents discours.

Ces usages consistent non seulement à utiliser la lecture et l'écriture dans de multiples situations (à l'université et, par la suite, dans des situations de travail), mais aussi à penser et à agir à travers l'écrit. À cet égard, en reprenant les propos d'Élisabeth

²¹CUQ J P, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, Paris, 2003, p157

²²*Les littératies universitaires: De l'analyse à la reformulation*, Méthodologie et pratique, colloque international, université Blida2, 2017.

²³BOCH F, FRIER C, Op Cit, p34-35.

Bautier, que la rencontre avec l'ensemble de ces pratiques langagières propres à l'écrit universitaire constituent pour les primo-étudiants « quelque chose de violent »

I.1.4-L'appropriation de l'écrit : un processus d'acculturation

L'entrée réussie dans l'univers langagier du scriptural suppose une véritable acculturation, pour CUQ J Pierre ce terme désigne:

Le processus par lequel un individu ou une communauté accède à une culture et se l'approprie au point qu'il ne s'aperçoit plus qu'elle ne lui est pas naturelle mais qu'il l'a construite. Ce qu'on acquiert, on finit par oublier qu'on l'a acquis: c'est la célèbre amnésie des apprentissages(Bourdieu). L'enseignement vise presque toujours (sans succès total) à établir une culture, une croyance à des valeurs culturelles qu'il considère comme légitimes.²⁴

L'acculturation est conçue comme une épreuve de force en rapport probablement avec les circonstances de l'apparition de ce terme, dans le contexte des embarras qui surgissent au sein des pouvoirs publics des Etats-Unis dans leurs rapports avec les autochtones.

En parlant de "l'acculturation à l'écrit", il ne s'agit pas d'épreuve de force. Ceci dit, une certaine tension pourrait être ressentie lors de ce processus. Nous nous situons dans la lignée de Dabène qui utilise la notion "acculturation au sens banal que lui donnent les anthropologues d'une « *adaptation progressive, avec ou sans tension, à une nouvelle culture, ici celle du scriptural, caractérisée par un monde particulier d'existence et de fonctionnement de la langue, induisant des formes particulières d'expression, de communication et d'accès au savoir*²⁵ ».

Nous nous intéressons plus particulièrement aux tensions - lorsqu'elles existent-provoquées par cette acculturation. Entrer dans le monde de l'écrit - ou plutôt des écrits-relève en fait d'une véritable acculturation qui souvent est accompagnée de tensions dues aux différentes contraintes et normes imposées par ce monde. Ces tensions sont essentiellement générées par la complexité de cette action "l'acculturation à l'écrit" dont témoigne parfaitement Barré De Miniac (2002) dans sa définition intéressante de l'expression "acculturation à l'écrit" et qui rejoint celle de Dabène. Elle insiste sur le fait

²⁴CUQ J P, *Op Cit*, p 12.

²⁵LAFONT-TERRANOVA J, NIWESE Met COLIN D, « *Développer des dispositifs d'acculturation à l'écriture de recherche : un enjeu didactique et épistémologique* », Pratiques [En ligne], 2016,pp 1-2

que l'écrit ne se résume pas à un code permettant de transcrire des sons non plus à un canal de transmission. Elle ajoute:

Mais c'est aussi l'entrée dans un univers de pratiques, de significations nouvelles, entrée qui nécessite une adaptation à de nouvelles formes de réception et d'expression de significations ; et c'est aussi une adaptation à de nouvelles formes de pensée liées à ces nouvelles formes de réception et d'expression. En effet, l'ordre scriptural, pour reprendre l'expression du linguiste J. Peytard, instaure un nouveau mode d'accès à la communication, à l'expression, et au savoir. C'est une modalité nouvelle de mise en œuvre du langage.²⁶

L'adaptation est donc loin d'être uniquement d'ordre formel ou linguistique, c'est toute une nouvelle prise de posture à adopter. Précisons qu'en ce qui concerne l'écrit de recherche scientifique, deux de ses caractéristiques complexifient davantage cette adaptation : premièrement, toute production pour être validée doit être reconnue par la communauté discursive et par conséquent on ne peut écrire et travailler en isolé et pleine liberté. Deuxièmement, l'auteur devrait gérer le discours d'autrui et donc la multiplicité des voix traversant le sien.

I.2-Ecrire en tant que apprenti chercheur

Dans notre étude, nous portons un intérêt particulier aux écrits de recherche circulant de façon privilégiée à l'université. Il nous semble important de préciser que cette activité scripturale n'est pas uniquement pratiquée par des chercheurs officiellement certifiés comme tel, mais aussi par des chercheurs en devenir, en l'occurrence des étudiants poursuivant des études supérieures et s'inscrivant en Master ou en Doctorat.

I.2.1-L'écrit scientifique

L'écrit scientifique recouvre en réalité plusieurs types d'écrits, il est très varié et cette variation se situe à des niveaux différents. Kocourek (1991) « *met bien en évidence la variété des types de textes qui prolifèrent dans notre civilisation* »²⁷. Nous citons entre autres : étude, manuel, thèse, communication, monographie, mémoire, article de périodique, exposé, conférence, discussion, entretien, interview, débat,

²⁶MROUE M, *Ecrit de recherche universitaire: éléments pour une sensibilisation au positionnement scientifique à travers la phraséologie transdisciplinaire*, Thèse de doctorat, Université de Grenoble France, 2014, p 32.

²⁷MROUE M, *Ibid*, p 10.

rapport, compte rendu, brevet d'invention, article d'encyclopédie, dictionnaire spécialisé, résumé.

L'écrit scientifique aurait une double fonction, "la médiation du savoir" - que ce soit entre scientifiques ou vers un public de non-spécialistes -, et plus encore, il participerait activement à "l'élaboration de ce savoir" : « *la communication scientifique est indissociable de son projet et de son procès de production* »²⁸. La fonction cognitive de l'écrit dont parle Berthelot, sera développée dans la partie consacrée à "l'écrit de recherche universitaire" ainsi que le concept de "la communauté scientifique".

I.2.2-L'écrit de recherche

Les écrits de recherche constituent une sous-catégorie du discours scientifique spécialisé et couvrent plusieurs formes de communication. Ce sont des écrits élaborés dans un contexte académique, par des spécialistes d'un domaine traitant d'une problématique clairement posée à laquelle ils tentent d'apporter des réponses « *Ces écrits répondent à l'exigence d'une production de connaissances.* »(Reuter,1998).

L'écriture de recherche : est la production de différents types de mémoires dans l'enseignement supérieur (certains dossiers de licence, les DEA, les thèses,...) qui ont en commun d'inscrire comme exigence, certes variable selon le cadre considéré, la production de connaissance. Reuter. Y dans l'article de « *De quelques obstacles à l'écriture de recherche* » a ajouté concernant l'écriture de recherche qu'« *il n'est en rien étonnant que les jeunes chercheurs soient en butte à de nombreuses difficultés. l'écriture de recherche n'est, en réalité, quasiment jamais enseignée en tant que telle.* »²⁹»

Reuter. Y ajoute : « *qu'il pourrait peut être objecter, au seuil de cette étude, qu'il ne s'agit pas d'un problème spécifique* ». Il s'agirait en fait du travail sur la fonction cognitive ou heuristique propre à toute pratique scripturale qui n'est qu'exceptionnellement travaillée au sein de l'école mais qui pourrait l'être très tôt.

I.2.3-Le mémoire de master

Le mémoire, qu'il soit professionnel ou universitaire, est la dernière étape avant l'obtention du diplôme. il permet à l'étudiant de démontrer sa capacité à apporter une

²⁸MROUE M, Op Cit, p14.

²⁹REUTER Y, *De quelques obstacles à l'écriture de recherche*, Université Charles-de Gaulle, Lille III, Equipe THEODILE-CREL-E.A. N° 1764, p 02-03.

contribution personnelle, ainsi il servira de base aux membres pour évaluer l'étudiant sur sa compréhension des enseignements reçus. De ce fait, rédiger un mémoire est un travail d'écriture qui demande de la cohérence, une bonne organisation et des connaissances. La référence à un guide de mémoire peut donc s'avérer précieux car il permet d'éviter les erreurs et orienter ses démarches.

Le mémoire de master constitue la première expérience d'écriture longue pour la plupart des étudiants inscrits au département des Lettres et Langue, il doit revêtir un caractère scientifique en ce sens qu'il doit reposer sur des fondements théoriques et une méthodologie rigoureuse.

Les étudiants Habités aux « écrits de restitution de savoir » (Rinck F., 2011), ils doivent au bout de la cinquième année universitaire rédiger un mémoire dont les enjeux sont méconnus par la plupart d'entre eux. En dépit de la formation qu'on leur propose, ils peinent à mener convenablement cette tâche. Parmi les nombreuses difficultés auxquelles ils doivent faire face.

Le mémoire de fin d'étude repose sur un pacte scriptural complexe qu'il convient d'élucider quelque peu. Comme son nom l'indique, le Travail de Fin d'Etude conclut un cursus de formation, en l'occurrence, académique : « *il a donc une valeur certificative, conclusive, il constitue la dernière épreuve du parcours en université. Il représente une forme de rite de passage.* »³⁰

Dans le TFE, l'étudiant est invité à mener ce qui s'apparente, toutes proportions gardées, à une recherche scientifique : il problématise au départ d'un sujet qui lui tient à cœur, il conceptualise son propos en élaborant un cadre théorique, il mène généralement une expérimentation didactique dans sa classe de stage, expérimentation fondée sur la littérature publiée, laquelle est supposée étayer l'interprétation des incidences de son intervention.

I.2.4- Les difficultés de l'écrit de recherche

Au-delà des difficultés proprement linguistique, La description des difficultés des étudiants dans l'écrit de recherche, a montré « *qu'elles se cristallisent autour de*

³⁰SCHEEPERS C, *Les mémoires des futurs agrégés : un observatoire et un levier des savoirs*, in revues.Org, Pratiques 161-162, 2014, p 02

problèmes de positionnement, de posture et de l'image de soi que l'auteur-chercheur donne de lui-même à travers son texte.³¹»

A travers les difficultés de positionnement que rencontrent les scripteurs étudiants – ou les lecteurs évaluateurs de leurs textes – se jouent des difficultés multiples (cohérence textuelle, choix d'un lexique épistémique,...). BOCH.F et FRIER.C(2015,p:211) ont choisi de traiter trois contraintes auxquelles est soumis tout auteur d'un écrit de recherche.

L'objectif est de mieux accompagner les étudiants dans l'écrit de recherche et, notamment, de mieux guider le travail de réécriture ; l'enjeu est d'aider les étudiants à construire un positionnement adapté.

I.2.4.1-Le positionnement énonciatif de l'auteur

L'écriture de recherche a pour but de favoriser l'appropriation de savoirs, de manières de faire et de penser propres à une discipline.³² Elle mobilise ainsi la dimension dite heuristique ou épistémique de l'écriture, autrement dit le fait de « penser via l'écrit » ou « écriture réflexive ».

L'écrit scientifique se caractérise d'abord par des procédés d'effacement énonciatif ; le discours scientifique recourt au présent intemporel et se présente comme autonome par rapport à la situation d'énonciation.

La deuxième caractéristique forte du texte scientifique relève de sa dimension argumentative : l'auteur y conduit une réflexion en s'aidant des voix qu'il convoque dans son discours et, tel un chef d'orchestre, il organise cette polyphonie en développant un point de vue étayé.

I.2.4.1.1-La distinction entre objectivité et neutralité

La notion même de subjectivité, et son supposé corollaire, « *celle d'objectivité, implique une confusion faisant obstacle à la démarche d'appropriation par les étudiants de l'écriture scientifique. Dans son opposition à « subjectif », un énoncé « objectif » est souvent assimilé à « neutre » chez les étudiants* »³³.

³¹BOCH F, FRIER C, *Ecrire dans l'enseignement supérieur*, Grenoble, 2015, p211.

³²BOCH F, FRIER C, *Ibid*,212

³³BOCH F, FRIER C, *Ibid*, p 215.

Cette assimilation généralisée du concept de neutralité à celui d'objectivité pose problème : Un énoncé « neutre » se définit par une absence de prise de position du locuteur. Un énoncé « objectif », quant à lui, peut comporter des traces du point de vue pris en charge par le locuteur.

La distinction entre neutralité et objectivité nous paraît fondamentale quand on traite de l'écriture scientifique dans la mesure où le développement d'un point de vue, même nuancé, se situe à l'opposé de la neutralité.

I.2.4.1.2-Le pronom personnel "je"

Rinck et Pouvreaudans leur article *«La mise en scène de soi dans un écrit d'initiation à la recherche en didactique du français »* identifient la différence entre *je-sujet* et *je-chercheur* comme³⁴:

- ✓ Le premier est le *je-sujet*, qui renvoie à la subjectivité de l'auteur à l'origine du texte et qui fait l'objet de l'effacement énonciatif évoqué plus haut : parce que ce je renvoie précisément à l'auteur en tant que personne, et non en tant que chercheur « porte-parole du savoir comme objet autonome » il est considéré comme à éviter dans ce type d'écrit.
- ✓ Le second est le *je-chercheur*, qui renvoie à la subjectivité modale de l'auteur-chercheur (ou sujet épistémique), indispensable à tout écrit de recherche : elle favorise la visée argumentative du texte en permettant à l'auteur de guider le lecteur dans les différentes étapes du raisonnement exposé.

I.2.4.1.3-Opérer des choix en les situant par rapport aux travaux d'autrui

Dans l'écrit de recherche, *«marquer un positionnement personnel signifie rarement exprimer un point de vue de manière générale ou globale, et encore moins le traduire par des marques d'accord et de désaccord détachées d'un développement argumentatif.»*³⁵

C'est ce qui explique que l'usage des verbes d'opinion (du type « nous pensons que ») est relativement peu fréquent. Les verbes à fort positionnement, notamment les verbes d'opinion marquant le point de vue, sont plus rares que ceux qui marquent les intentions et les choix, comme « adopter », « choisir », « opter pour », « préférer », qui

³⁴BOCH F, FRIER C, Op Cit, p215.

³⁵REUTER Y, Op Cit , p 04.

permettent de préciser les types d'objets (théoriques, méthodologiques, terminologiques, etc.) sur lesquels portent les choix effectués.

I.2.4.2-Le référencement au discours d'autrui

L'écrit de recherche est un écrit qui fait une large place au discours d'autrui. Cependant, il est à signaler que *les modes de référence y sont variés et que « la citation ne représente qu'un moyen parmi d'autres pour signaler que l'on s'appuie sur le dire d'autrui »*.³⁶

Outre, l'hétérogénéité des discours et des points de vue *«est une dimension essentielle de la partie théorique du rapport : l'étudiant doit se référer à des sources diverses (travaux de didactique, mais aussi discours d'enseignants, instructions officielles), les confronter et les intégrer à son questionnement. »*³⁷

Plus précisément, il convient de dire qu'il construit son questionnement à partir de ces sources plutôt qu'il n'intègre ces sources à son questionnement : l'intégration des sources n'est que la résultante attendue, dans le texte final, du travail d'appropriation. Elle implique de la part de l'étudiant de se présenter dans son texte comme une instance responsable du sens et de construire énonciativement un point de vue dans la multiplicité des voix référencées.

I.2.4.3-La légitimation de son objet de recherche

La plupart des chercheurs qui s'engagent dans un projet ont du mal à trouver un début clairement formulable. Il n'y a pas d'itinéraire linéaire :

Le début commence par des balbutiements, une question générale un peu floue, des allers et retours entre terrain et théories. Mais ces premières intuitions peuvent être contredites par des travaux nouvellement trouvés ou un terrain qui n'est plus accessible. Loin d'être un fleuve tranquille, la formulation de l'objet de recherche se fait et se défait, se précise par tâtonnements, se stabilise progressivement et aboutit à ce que l'on dénomme classiquement une « question de recherche ».³⁸

³⁶LABORDE-MILAAI, *Polyphonie énonciative : représentations d'étudiants en position d'évaluateurs de leurs pairs*, SPIRALE in *Revue de Recherches en Éducation* N° 29, 2002,pp:183,184.

³⁷FANNY RINCK, *Gestion de la polyphonie et figure de l'auteur dans les parties théoriques de Rapports de stage*, Rapport de stage et Mémoire professionnel, article N°34, 2006.

³⁸GIORDANO Y, JOLIBERT A, *Spécifier l'objet de la recherche*, Université de Nice sophia-Antipolis, Submitted ,2009 ,p:51

Le mémoire constitue une pratique communicative prototypique de l'activité de recherche, à laquelle doivent se livrer aujourd'hui les doctorants s'ils veulent s'intégrer dans ce qu'on peut appeler, en référence à la « communauté du discours » scientifique. Les jeunes chercheurs ont donc tout intérêt à bien connaître la rhétorique à l'œuvre dans ce genre spécifique, et plus particulièrement dans la partie introductive de cet écrit, qui requiert de légitimer sa propre recherche en définissant son objet d'étude (et le point de vue défendu) par rapport au champ de recherche.

I.3-Le rapport à l'écrit de recherche

I.3.1-Des représentations au rapport à l'écrit

En réfléchissant aux conditions d'un véritable enseignement de l'écriture, le modèle didactique proposé par Dabène de la «compétence scripturale » est très pertinent. Il a défini notamment cette compétence « comme un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant la spécificité de l'ordre du scriptural». L'intégration des représentations dans cette compétence a marqué une étape nouvelle dans la façon d'envisager cette dernière.

A cet égard, Piaget (Raynal &Rieunier, 1997 : 322) a mis à jour le rapport entre représentation des élèves et apprentissage scolaire, en montrant que le pédagogue doit s'appuyer sur les représentations des apprenants pour construire un enseignement qui permet de modifier ces représentations en fonction des savoirs et des compétences visées

Dans le domaine de l'écrit, ces représentations se traduisent à travers les idées, les conceptions qu'a un scripteur à propos de l'écriture. Ces aspectsfont référence à ce que Barré de Miniac (2000) a nommé plus tard la notion de rapport à l'écriture. Selon Dabène et d'après Barré De Miniac.

Ces représentations sont fondamentalement constitutives de la compétence scripturale. La discordance selon Dabène entre pratiques et représentations sont génératrices d'insécurité et de blocages³⁹.

Les connaissances sur la langue, sur ses caractéristiques et son fonctionnement, les savoirs syntaxiques, lexicaux et textuels s'avèrent être indispensables mais pas

³⁹MROUE M, Op Cit, p 35

suffisants pour écrire. Selon Barré De Miniac⁴⁰, d'autres données interviennent comme notamment le « rapport à », qui représente une notion complexe englobant une multitude de variables. Cette notion était auparavant évoquée par d'autres chercheurs sous le terme de « représentations sociales de l'écrit ».

I.3.2-L'émergence d'une notion-clé en didactique : le rapport à l'écriture

La notion de rapport à l'écrit est depuis quelques années au cœur d'importantes recherches en didactique du français. Elle constitue, de point de vue des chercheurs, un nouvel outil intéressant pour les enseignants désireux de porter un regard distant, d'une part, sur les pratiques des élèves pour ce qui a trait à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, et d'autre part, sur leurs propres pratiques d'enseignement de ces compétences. En didactique du français, le concept de rapport à l'écrit (ou à l'écriture) est :

né du besoin de mieux comprendre la complexité de la relation qu'un élève ou un enseignant entretient avec l'écriture. Ce concept, qui tient compte de variables psycho-socio-affectives, fournit un cadre permettant d'avancer des hypothèses sur les problèmes d'écriture qui vont au-delà de la question de la maîtrise des aspects normés et régulés de la langue.⁴¹

En didactique du français, le recours à cette notion permet de décrire les pratiques et les représentations de l'écrit analysables à travers les conduites et le discours d'un sujet. L'écrit est ici considéré dans son acception large, qui recouvre tant la réception (la lecture) que la production (l'écriture) de messages écrits.

I.3.3-Le rapport à l'écrit : aspects définitoires

Blaser, Saussez et Bouhon définissent le rapport à l'écrit comme :

l'ensemble des significations construites par un individu à propos de l'écrit, de son apprentissage et de ses usages ; il est le fruit d'interactions complexes et évolutives entre les sentiments éprouvés pour l'écrit par l'individu (dimension affective), les valeurs qu'il lui attribue (dimension axiologique), ses conceptions (dimension conceptuelle) et les jugements sur ses pratiques liées à l'écrit (dimension praxéologique). Le rapport à l'écrit façonne les attitudes du sujet

⁴⁰MROUE M, Op Cit, p 35

⁴¹GUERNIER M C, BARRE-DE MINIAC C, *Rapport à l'écrit et construction de connaissances disciplinaires*, Revue de recherches en littérature médiatique multimodale N°3, Université Stendhal Grenoble 3,2009,p:204.

*vis-à-vis de l'écrit et détermine ses pratiques, lesquelles, à leur tour, nourrissent les dimensions du rapport à l'écrit*⁴²

Partant de cette définition, (Blaser, Saussez et Bouhon,) avaient élaboré le schéma suivant qui met en évidence le caractère dynamique du rapport à l'écrit :

Blaser, Saussez et Bouhon et Barré-De Miniac sont d'accord pour la définition de cette notion, mais ce dernier ajoute que le rapport à l'écrit recouvre :

*l'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages. Significations singulières pour les uns, partagées par le groupe social pour d'autres, le groupe culturel pour d'autres encore. L'ensemble étant de toutes manières retravaillé, réorganisé par un sujet unique, ce que désigne le singulier de l'expression rapport à l'écriture.*⁴³

De ce fait, le rapport à l'écrit permet d'explorer les fondements psycho-cognitifs de l'investissement d'un individu dans l'activité scripturale. En effet, lire et écrire ne se réduisent pas à des techniques mais s'inscrivent dans une dynamique personnelle et intime dans laquelle c'est l'individu tout entier qui est concerné.

I.3.4-Le rapport à l'écrit et difficultés à l'écriture de recherche

L'écriture de recherche, lors de la rédaction d'un mémoire ou d'une thèse par exemple, présente une triple rupture par rapport à d'autres contextes d'écriture comme le précise Y. Reuter. Dans ce type d'écrit, la fonction heuristique devient centrale ; l'enjeu est de produire des savoirs non disponibles antérieurement ; le texte doit respecter des normes spécifiques à une communauté particulière (1998, p. 12-13).

Le fait que les étudiants rencontrent des difficultés ne fait que conforter l'idée que le rapport à l'écriture vu sous l'angle de représentations à l'œuvre dans ce type de pratique et ce type d'utilisateurs, est bien une composante généralisée, pour reprendre l'expression de M. Dabène, puisqu'elle concerne une population en situation de réussite dans le système scolaire. Cela montre aussi qu'il s'agit d'une composante durable de la pratique scripturale.

⁴²BLASER C, LAMPRON R, SIMARD E, *Le rapport à l'écrit : un outil au service de la formation des futurs enseignants*, Lettrure N°3, Université de Sherbrooke, 2015, p:52.

⁴³GUERNIER M C, BARRE-DE MINIAC C, OP Cit. p143.

Or les étudiants rencontrent des difficultés. Les travaux expérimentaux de R. Guibert⁴⁴ et les analyses théoriques d'Y. Reuter⁴⁵ convergent sur l'interprétation de ces difficultés en termes de représentations. À des différences de formulations près, entre l'un et l'autre, les représentations, à l'origine des difficultés des apprenti-chercheurs, invoquées s'organisent autour de trois champs : les représentations de l'écrit et des pratiques de l'écrit ; les représentations de la situation spécifique de communication ; la représentation « de soi comme auteur » (dans les termes d'Y. Reuter), la question de « l'identité énonciative » (dans les termes de R. Guibert).

I.3.5-Les Dimensions de rapport à l'écrit

Le rapport à l'écriture d'un sujet, que nous utiliserons ici comme outil d'analyse, s'appuie sur le modèle en quatre dimensions proposé par Christine Barré-De Miniac :

- L'investissement dans l'écriture (l'intérêt affectif pour l'écriture, variable selon les contextes) ;
- Les opinions et attitudes à l'égard de l'écriture (les discours et comportements par rapport à l'écriture et à ses usages) ;
- Les conceptions de l'écriture et de son apprentissage (les manières de se les représenter, repérables dans le discours) ;
- Les modes de verbalisation du processus scriptural (les manières de parler des procédures et démarches d'écriture et de son apprentissage).

I.3.4.1-L'investissement de l'écriture⁴⁶

La notion d'investissement est une notion empruntée à la psychanalyse, qui, elle-même, la tient du vocabulaire de l'économie. Globalement, il s'agit de l'intérêt affectif pour l'écriture, et de la quantité d'énergie que l'on y consacre. Deux aspects de cette notion doivent être soigneusement distingués : la force de l'investissement d'une part, le type d'investissement d'autre part.

- **La force d'investissement** désigne l'intensité de celui-ci c'est à dire ; l'écriture peut être fortement, moyennement ou faiblement investie et valorisée. Dans cet aspect, Reuter.Y distingue trois composantes de la compétence scripturale à

⁴⁴BARRE-DE MINIAC C, *Le rapport à l'écriture*, Villeneuve d'Ascq, 2015, p 83.

⁴⁵REUTER Y, *Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation*. In: Pratiques : linguistique, littérature, didactique, N°121-122, 2004, pp 19-20

⁴⁶BARRE-DE MINIAC C, *Ibid*, p 83.

savoir les représentations, les investissements et les valeurs, ensuite les savoirs linguistiques, puis les opérations (les savoirs faire.)

A la question de la force d'investissement, deux autres remarques peuvent être formulées au ce sujet d'après Reuter Y:

1. Les recherches relatives aux aspects psycho-affectifs confortent le bien fondé d'une distinction entre investissement et compétence (au sens restreint, de capacité à lire/écrire, et non pas au sens large retenu par M. Dabène et Y. Reuter, qui incluent l'investissement dans la compétence). Cependant, dans l'étude clinique des enfants en difficulté avec l'écrit, Vermès. G (in Préneron et al., 1994) insiste sur le fait que ces enfants écrivent et, dit-elle « investissent même considérablement leur écriture ».
 2. La force d'investissement n'implique pas nécessairement son sens, c'est-à-dire que l'investissement peut être positif ou négatif. Autrement dit, un rejet violent de l'écriture peut, tout autant qu'un goût prononcé pour celle-ci, constituer un indicateur indirect d'un fort investissement. C'est ainsi que peut s'analyser et s'interpréter de manière plus positive et plus opérationnelle le violent rejet de l'écriture de certains jeunes en difficulté, dans les sections professionnelles.
- **Le type d'investissement**⁴⁷ se réfère aux objets, c'est-à-dire aux situations d'écriture et aux types de textes sur lesquels se porte l'investissement plus ou moins fort des scripteurs. La dualité de l'écriture indique que certains écrits peuvent être investis positivement, et d'autres négativement.

Le type d'investissement concerne les situations ou les contextes d'écriture comme déjà mentionné, ainsi que les types d'écrits associés à ces situations, et donc la nature et la force des contraintes associées à ces écrits. Distinguer les types d'investissement peut constituer un moteur didactique important. Cela suppose, comme le suggère Reuter Y(1996:92), de prendre le temps de connaître et comprendre les pratiques et les acquis des apprenants et de mettre cette connaissance au service d'un projet didactique.

En effet, tous les types d'écrits ne se valent pas sur le plan didactique, en particulier quand il s'agit de l'écriture pour la construction de savoirs. A ce niveau il

⁴⁷BARRE-DE MINAC C, Op Cit, p 140

s'agit de pratiques élaborées, répondant à des normes linguistiques ainsi qu' à des contraintes discursives propres aux domaines de savoirs concernés et qu'il faut apprendre.

La connaissance des investissements d'écriture extra-scolaire chez les élèves peut constituer un levier didactique⁴⁸ : d'une part, cela permet de dépasser le constat global de désintérêt pour l'écriture (souvent associé de manière quasi-inconsciente à un jugement d'incompétence en la matière), inféré du désintérêt pour les écrits scolaires; d'autre part et surtout, cela pourrait conduire à travailler à l'élaboration théorique et didactique de la spécificité et des contraintes des écrits à produire dans le cadre scolaire⁴⁹.

I.3.4.2-Les opinions et attitudes

Il s'agit là des valeurs accordés à l'écriture et à ses usages, des avis et jugements exprimés, ainsi que des attentes à l'égard de l'écriture pour la réussite scolaire ou pour la vie sociale et professionnelle.

Ces deux notions sont empruntées à la psychologie sociale, pour qui la distinction est importante : les opinions se rapportent aux déclarations, aux discours ; les attitudes aux comportements ; les unes et les autres pouvant ou non être en accord. Pour la didactique les deux notions et leur distinction sont utiles. A partir d'une attitude observée, il peut être utile à l'enseignant de se référer à ces notions pour vérifier si celle-ci est liée à une opinion sous-jacente. Dans le cas positif il sera utile de discuter l'opinion si l'attitude est jugée défavorable à la progression. Dans le cas négatif c'est ailleurs que dans les opinions qu'il faudra chercher l'explication du comportement.

I.3.4.3-Les conceptions de l'écriture et de son apprentissage

Gagnant à être distinguée des opinions et attitudes, une autre catégorie de donnée concerne la manière dont les apprenants se représentent l'activité d'écriture et son apprentissage. Comment viennent les idées ? Les mots ? Comment devient-on scripteur expert ?

⁴⁸BARRE-DE MINAC C, *Le rapport à l'écriture. Une notion a plusieurs dimensions*, Pratiques, 2002, pp:30-31.

⁴⁹BARRE-DE MINAC C, *Op Cit*, p 140

Selon Barré-De Miniac⁵⁰ deux conceptions sont très répandues chez tous les acteurs, élèves, enseignants et parents d'élèves. D'une part, l'écriture comme don, résultat d'une inspiration, et donc réservée aux seuls élus. Reuter. Y⁵¹ (1996) souligne la responsabilité de la référence majeure au littéraire dans la genèse et la ténacité de cette conception. Cette dernière, largement répandue, est gênante pour l'intervention didactique, ainsi que pour la réception de l'intervention. Un don se transmet dans le cadre d'une relation qui tient de la magie et du mystère. D'autre part, l'écriture comme simple technique de codage d'une pensée élaborée en dehors d'elle.

Signalons que ces conceptions les plus répandues ne sont ni le domaine réservé d'un groupe social, ni celui d'un groupe professionnel, celui des enseignants en particulier, chez qui peuvent coexister des représentations communes et des représentations savantes.

I.3.4.4-Le mode de verbalisation

Cette dimension désigne la façon dont les élèves parlent, réussissent à parler de l'écriture, de l'apprentissage de celle-ci et de leurs pratiques. Le repérage de cette dimension et sa formalisation constituent une bonne illustration de la dynamique interactive entre recherche didactique et travail didactique.

La verbalisation portant essentiellement sur les démarches de recherche d'écriture, on touche au domaine de la métacognition qui suppose en outre une activité métalangagière, puisque l'activité cognitive porte sur la fabrication de l'écriture. Il s'agit véritablement d'activité « méta » dans la mesure où elle est consciente et verbalisée, manifestant une prise de distance consciente par rapport à la tâche et au travail qu'elle implique. D'une certaine façon on pourrait parler d'un mode d'investissement, plus ou moins distancié, plus ou moins conscient par rapport à l'activité d'écriture.

Il a paru intéressant de distinguer et d'autonomiser cette dimension pour deux raisons: d'une part parce que cette capacité de prise de distance consciente est probablement un élément clé pour un apprentissage systématique et explicite d'un positionnement adapté aux différents types de discours: d'autre part parce qu'il est

⁵⁰BARRE-DE MINIAC, Ibid , p144.

⁵¹GUERNIER M C ,BARRE-DE MINIAC C, Op Cit, p 156.

possible d'envisager un travail didactique portant précisément sur cette dimension du rapport à l'écrit.⁵²

Dans cette perspective, les recherches menées par Barré-De Miniac sur les jeunes enfants ont montré, une importante différence entre les enfants de l'école de centre-ville et ceux du secteur de banlieue, quant au mode de verbalisation des pratiques scolaires : centrage sur les démarches et stratégies chez les uns ; centrage sur les mises en scène et les gestuelles chez les autres Baré de Miniac(2015;146)

Conclusion

Ce premier chapitre a interrogé des notions théoriques centrales en didactique de l'écriture et qui, d'une certaine façon, constituent l'ossature de notre travail, en apportant des éclaircissements sur leur émergence, leur portée et leur nécessité pour une formalisation de l'écriture et de son enseignement-apprentissage. Ainsi, nous avons tenté de montrer l'importance du rapport à l'écrit dans le processus d'écriture de recherche et la nécessité de concevoir un dispositif de formation qui se baserait sur une reconstruction active de ce rapport. Aussi, nous avons tenté à mettre en évidence et à appréhender les difficultés que rencontrent les apprentis- chercheurs dans leurs écrits de recherche dans une perspective didactique qui considère le rapport à l'écrit comme une partie intégrante de la compétence scripturale et qui met à l'exergue l'importance de la prise en considération des différentes dimensions du rapport à l'écrit dans l'apprentissage de l'écriture, autrement-dit dans le processus d'acculturation au monde de l'écrit.

Ce chapitre, nous a permis de formuler un certain nombre de les principes favorable à la conception d'une didactique de l'écrit qui pose l'apprentissage de l'écriture comme acculturation, grâce à la prise en compte des différentes fonctions de l'écriture et qui prend le parti du sujet-écrivain en inscrivant au cœur de la compétence scripturale le rapport à l'écriture de l'individu, ce rapport a intégré dans ce qu'on appelle les représentations.

⁵²BARRE-DE MINIAC C, *Le rapport à l'écriture. Une notion a plusieurs dimensions*, Pratiques, 2002, pp 38-39

Deuxième chapitre

**Le rapport à l'écrit de recherche chez les
étudiants de 2^{ème} année maste**

Introduction

Après avoir présenté dans la partie théorique les notions et concepts qui ont trait à notre objet d'étude, à savoir :

- La compétence scripturale (La compétence langagière permettant de communiquer par l'écriture).
- Le rapport à l'écrit (l'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture)
- Les difficultés rencontrés lors de la rédaction d'un écriture de recherche.

Dans ce chapitre, il est question de présenter le dispositif méthodologique mise en place pour confirmer et/ou infirmer nos hypothèses. Rappelons que l'objectif visé par notre travail est de déterminer le rapport à l'écriture de recherche chez les étudiants. Pour se faire il est question surtout d'explicitier leurs conceptions et leurs représentations quant à ce type de tâche. Aussi, nous tenterons de déterminer les difficultés que ces étudiants rencontrent lors de la rédaction des mémoires. A la fin, nous tenterons de formuler un certain des propositions afin d'y remédier reste l'une des finalités majeures de ce travail.

II.1-La présentation de la démarche méthodologique

II.1.1-La présentation du premier dispositif : l'enquête par questionnaire

II.1.1.1-L'échantillon

Notreenquête réalisée auprès de vingt (20) étudiants de master2 de la filière de français à l'université de Mohamed Khider Biskra. Le choix de cet échantillon s'est fait sans préciser la spécialité de ces étudiants en FLE, c'est-à-dire que nous n'avons pas ciblé une catégorie précise des étudiants. Pour ces derniers c'est la seule occasion de rédiger un écrit de recherche (mémoire de fin d'étude) pour les étudiant après l'annulation de rédaction des mémoires en troisième année licence.

II.1.1.2-La description du questionnaire

Le travail de recherche à besoin d'un outil de vérification adéquat pour qu'il soit consolider, à savoir un questionnaire distribué aux apprenants en question. Donc nous

avons opté pour une enquête par questionnaire auprès d'étudiants de 2^{ème} année master à la filière de français à l'université de Mohamed Khider-Biskra..

L'enquête par questionnaire est un moyen qui permet de recueillir des informations précises à propos du rapport à l'écrit des étudiants et dans notre cas le rapport qu'ils entretiennent avec l'écrits de recherche.

Notre questionnaire comprend 11 questions (voir l'annexes, p:62). des questions ouvertes et des questions fermées qui ont trait au rapport qu'entretient les étudiants avec l'écrit de recherche. En fonction des objectifs visés par notre travail de recherche, les questions peuvent être répertoriées en quatre catégories, comme suit :

- A.** Dimension de les conceptions de l'écriture (Questions N°01, 02, 03, 04, 09) : elle concerne les manières de se les représenter, repérables dans le discours
- B.** Dimension de l'investissement de l'écriture (Questions N°05, 07) : elle porte sur l'intérêt affectif pour l'écriture qui est variable selon les contextes.
- C.** Opinions et attitude (Questions N°06, 08, 11) : elle à trait aux discours et aux comportements par rapport à l'écriture et à ses usages
- D.** Mode de verbalisation (Question N°10) : elle concerne la dimension métacognitive, autrement-dit les manières de parler des procédures et démarches d'écriture et de son apprentissage

II.1.2-La présentation du deuxième dispositif : l'analyse des difficultés

II.1.2.1-La nature du dispositif

L'étude que nous avons menée dans la deuxième dispositif consiste en une analyse des introductions générales de mémoires rédigés par des étudiants de deuxième année mastère, de la filière de français à l'université de Biskra. Cette étude comporte deux étapes à savoir :

- ✓ Collecte d'un corpus (les introductions générales)
- ✓ Une analyse via une grille d'analyse.

II.1.2.2-La collecte et l'analyse des données

Dans la mesure où notre étude s'intéresse aux difficultés que rencontrent les apprenants lors de l'écriture de leurs travail de fin d'étude, notre corpus sera constitué de

(12) introductions générale des mémoires de mastère de français (comme déjà mentionné avant) qui visent à repérer où réside les problèmes de l'écrit de recherche ainsi que le rapport des étudiants à ce type d'écrit. Le choix des l'analyse des introductions est motivé par le fait que dans ces dernières l'apprenti-chercheur est appelé à la justification du problème retenu, à la présentation de la question recherche ou l'objectif général de la recherche. En bref, l'étudiant doit décrire brièvement en quoi consiste sa problématique en justifiant ces choix au niveau du cadrage théorique autrement dit son positionnement.

II.1.2.3-La grille d'analyse

L'écriture de recherche a pour but de favoriser l'appropriation de savoirs, de manières de faire et de penser propres à une discipline. Elle mobilise ainsi la dimension dite heuristique ou épistémique de l'écriture, autrement dit le fait de « penser via l'écrit » ou « écriture réflexive ». Pour l'analyse des difficultés des étudiants nous n'avons pris en considération que celles liées au positionnement énonciatif de l'auteur. Ainsi, cinq critères ont été pris en compte, à savoir : l'utilisation des pronoms personnels, l'effacement énonciatif, l'opération de choix théoriques ou méthodologiques, le marquage de convergence et/ou de divergence vis-à-vis au discours d'autrui et enfin les marques de filiation.

- ✓ *Les valeurs attribuées aux pronoms personnels : dans un mémoire de master, l'objectivité est impossible, différentes subjectivités sont à distinguer et toutes ne sont pas adéquates aux discours de recherche. Ces genres discursifs exigent une présence épistémique qui peut être marquée avec le pronom personnel de la première personne du singulier « je », contrairement à ce que pense la plupart des étudiants. Dans cette perspective, nous allons distingués entre le *Je chercheur* et *Je sujet* : le *je-sujet*, qui renvoie à la subjectivité de l'auteur à l'origine du texte et qui fait l'objet de l'effacement énonciatif évoqué plus haut : parce que ce je renvoie précisément à l'auteur en tant que personne, et non en tant que chercheur « porte-parole du savoir comme objet autonome » il est considéré comme à éviter dans ce type d'écrit. Le *je-chercheur*, renvoie à la subjectivité modale de l'auteur-chercheur (ou sujet épistémique), indispensable à tout écrit de recherche : elle favorise la visée argumentative du texte en permettant à l'auteur de guider le lecteur dans les différentes étapes du raisonnement exposé.*

- ✓ **Les cas d'effacement énonciatif** : l'effacement énonciatif est une stratégie discursive très importante et largement présente dans les écrits scientifiques qui aspirent à l'objectivité. Cette stratégie procède généralement par les nominalisations, les formes impersonnelles, la voix passive et la métonymie. Cependant, effacement énonciatif n'implique pas la disparition de l'énonciateur. Les chercheurs chevronnés y recourent souvent car il permet d'afficher une présence épistémique adéquate aux discours de recherche.
- ✓ **Opérer des choix en les situant par rapport aux travaux d'autrui** : dans l'écrit de recherche, «*marquer un positionnement personnel signifie rarement exprimer un point de vue de manière générale ou globale, et encore moins le traduire par des marques d'accord et de désaccord détachées d'un développement argumentatif.* C'est ce qui explique que l'usage des verbes d'opinion est relativement peu fréquent. Les verbes à fort positionnement, notamment les verbes d'opinion marquant le point de vue, sont plus rares que ceux qui marquent les intentions et les choix qui permettent de préciser les types d'objets (théoriques, méthodologiques,...)
- ✓ **Marquer la convergence ou la divergence avec autrui** : Les marques de convergence ou de divergence se traduisent, en général, à travers de précision de la problématique ou par le fait de situer ses résultats en les confrontant à ceux obtenus par d'autres. Nous essayons de mieux cerner cette dialectique de la convergence/divergence, et la manière dont elle s'incarne dans le discours scientifique.
- ✓ **Marques de filiation, emprunt et inscription dans un cadre** : on entend les marques à travers lesquelles l'auteur du texte scientifique revendique explicitement un héritage intellectuel, au sens large. En bref, il est question du marquage de la filiation est se situer le chercheur dans un cadre, ou dans la filiation d'auteurs précédents, le chercheur est conduit à délimiter son terrain propre (ou sa « niche »).

II.2-Le contenu et l'analyse des données

II.2.1-Le Contenu et analyse des réponses au questionnaire

Au nombre de onze, les questions sont regroupées en rubriques ayant chacune des objectifs propres en rapport avec les points suivants :

- 1- la composante conceptuelle : Questions N°01, 02, 03, 04, 09.
- 2- Dimensionnée à la composante affective : Questions N°05, 07.
- 3- Dimensionnée à la composante axiologique : Questions N°06, 08, 11.
- 4- Dimension liée au mode d'investissement de l'écriture : Question N° 10.

A- Dimension de les représentations et conceptions de l'écriture: Questions N°01, 02, 03, 04, 09

Cette dimension appartient davantage au domaine cognitif. A travers les questions regroupées dans cette catégorie, il est question de dépister chez les, d'une part, de les conceptions de sens commun, liées à la famille et au groupe social d'appartenance et, d'autre part, les conceptions savantes de l'écriture et de son apprentissage, celles qui sont fortement encouragées par la tradition scolaire - l'écriture comme don, comme codage d'une pensée. - (Barré-De Miniac,2002).

Question N°01-Comment définissez-vous l'écriture de recherche ?.....

A travers cette question, nous avons permis aux étudiants de formuler la définition de l'écrit de recherche de leurs manière, ce que justifier la conception de l'étudiant dans son écrit. Le tableau ci-dessus présente les réponses des étudiants.

Contenu des réponses

Etudiant	Réponses
E1	C'est écrire à propos d'un thème scientifique choisi en dépendant du domaine de la recherche.
E2	Appelle aussi l'écriture scientifique, est l'écriture dont chaque étudiant doit acquérir pour réaliser ses travaux de recherche durant son cursus de formation universitaire.
E3	C'est un écrit élaboré dans un contexte académique, par des spécialistes traitant d'une question clairement posée à laquelle ils essayent de trouver des réponses.
E4	C'est trouver l'énonciation d'une recherche est l'écrire pour la donner aux écouteurs
E5	Est une collecte des données, le chercheur utilise ses pré requis et pré acquis pour mener à bien son travail et enrichir ses informations et les informations des lecteurs
E6	L'écrit de recherche n'est pas facile parce qu'elle exige des compétences.

E7	C'est une façon d'écriture où le rédacteur doit être objectif loin de toute subjectivité.
E8	C'est un travail scientifique qui réside des normes qu'il faut suivre
E9	Est un acte scientifique qui nous permet d'accomplir une problématique
E10	Elle représente une vérification de compétence pour l'apprenant ainsi que la curiosité, les idées et les connaissances qu'il a développées durant son cursus d'étude et de formation
E11	/
E12	/
E13	/

Tableau n°1

Question N°02-Comment définissez-vous le mémoire de fin d'étude ?

.....

Un mémoire de fin d'étude «a une valeur certificative, conclusive, il constitue la dernière épreuve du parcours en université. Il représente une forme de rite de passage.»⁵³; il repose sur un pacte scriptural complexe qu'il convient d'élucider quelque peu. Comme son nom l'indique, le Travail de Fin d'Etude conclut un cursus de formation, ainsi il permet à l'étudiant de démontrer sa capacité à apporter une contribution personnelle, ainsi il servira de base aux membres pour évaluer l'étudiant sur sa compréhension des enseignements reçus.

Contenu des réponses

Etudiant	Réponses
E1	C'est le fruit des années d'étude que l'on rédige partons d'un constat ou d'un phénomène observé ou un problème rencontré et qu'on visant à le décrire, l'étudier, l'analyser et/ou en trouver des solutions
E2	est un travail individuel d'un étudiant chercheur sous les directives d'un directeur. Il est le reflet de ses capacités et sa créativité
E3	est l'aboutissement d'un cursus universitaire validant le diplôme de fin d'études il s'agit d'un document qui permet de présenter une opinion concernant un sujet donné en s'appuyant logiquement sur une série de faits pour en arriver à une recommandation ou une conclusion.
E4	C'est le résumé du travail de l'étudiant qui a accueilli des connaissances tout au long de son parcours d'étude ou il a choisi un thème et s'approfondir dans ses aspects
E5	est une recherche scientifique et un travail qui vise à étudier un sujet bien déterminer.
E6	C'est une expérience dont l'apprenant doit respecter des règles et des normes pour réaliser un travail acceptable.

⁵³ SCHEEPERS C, *Les mémoires des futurs agrégés : un observatoire et un levier des savoirs*, in revues.Org, Pratiques 2014,p 162

		subjectif dans ses écritures
E6	Objective	Parce que le travail de recherche doit être scientifique et objectif
E7	Objective	C'est un travail scientifique, je ne dois pas mettre mes émotions et mes sentiments.
E8	Objective	L'écrit scientifique doit reposer sur des théories et le rédacteur doit être objectif.
E9	Objective	Un écrit scientifique doit répondre à une certaine objectivité.
E10	Neutre	Ça dépend au type de l'écrit
E11	Objective	/
E12	Objective	/
E13	Objective	/

Tableau n°4

Question N°09- **Citez** les différentes parties de votre mémoire de fin d'études selon l'ordre de leur réalisation.

Contenu des réponses

Etudiant	Réponses
E1	J'ai commencé par la partie pratique qui portait sur l'expérience que j'ai réalisée auprès de mes propres apprenants en leur présentant le même contenu de la leçon en deux manières différentes (supports iconiques puis vidéos) puis c'était la partie théorique où j'ai défini les différentes notions de mon thème de recherche
E2	La première partie de notre mémoire a abordé la notion de l'exil est ses différents types, la deuxième, nous projeterons à celle de l'identité et l'altérité et leur relation avec celle de l'exil.
E3	Mon mémoire de fin d'étude comporte une introduction accompagnée par deux parties théorique et pratique avec une conclusion et un résumé. Partie théorique qui comporte deux autre chapitres Partie pratique où il y a trois démarche (descriptive, analytique et empirique (expérimentale)).
E4	Il est organiser en deux parties la première partie c'est le cadrage théorique et didactique qui contient deux chapitre la deuxième partie c'es le cadrage pratique
E5	J'ai fait deux chapitres dans la partie théorique ensuite un chapitre dans la partie pratique.
E6	Page de garde, remerciement, Dédicace, Introduction générale, Table des matières, Partie théorique(chapitre I, chapitre II) Partie pratique(chapitre I)

	Conclusion générale, Bibliographie.
E7	la partie pratique puis la partie théorique
E8	Chapitre I et chapitre II : théorique Chapitre III: pratique.
E9	Introduction générale, partie théorique (chapitre I, chapitre II), partie pratique (chapitre III), conclusion générale.
E10	La partie théorique (deux chapitres) La partie pratique (un seul chapitre)
E11	Partie théorique comporte deux chapitres, chaque chapitre porte deux sections. Partie pratique compose d'un seul chapitre, ce dernier porte deux sections.
E12	Introduction générale, Partie pratique, Partie théorique, conclusion générale, bibliographie.
E13	La pratique avec la théorie en même temps.

Tableau n°5

Commentaire

De la lecture du tableau N°1, il est clair que chez les étudiants l'écriture de recherche est une pratique scripturale régie par des normes et qui traite un sujet bien déterminé dans le but d'infirmer ou confirmer les hypothèses. Outre, elle représente une vérification de compétence de l'étudiant et des connaissances qu'il a développées durant son cursus d'étude et de formation.

Les réponses des étudiants (Tableau N°2), nous renseignent sur la question "qu'est ce qu'un mémoire de fin d'étude?"

- ✓ Pour cinq étudiants, le mémoire de fin d'étude est un travail scientifique, réalisé par les étudiants de master 2.
- ✓ Pour trois étudiants c'est le fruit d'un cursus universitaire validant le diplôme de fin d'études.
- ✓ Deux étudiants affirment que c'est un travail et résumé individuel d'un étudiant chercheur qui reflète ses capacités et sa créativité sous les directives d'un directeur.

- ✓ Les trois autres étudiants ont décliné de répondre sur les deux questions ouverte (question 1 et 2)

A travers les différentes réponses des étudiants, nous avons constaté que les conceptions d'un étudiant a un autre est totalement différente, ce qui exprime que les représentations des étudiants chercheurs ne sont pas identiques. Barré-De Miniac clarifie concernant les conceptions et les représentations dans l'écriture de recherches que ces différences en définitions des concepts ont surgi imperceptiblement, elle insiste que les *«différentes conceptions que nous mobilisons sont la résultante d'imperceptibles tendances qui forment le soubassement de notre moi cognitif et affectif, tout comme un mouvement exprime une myriade d'impulsions élémentaires. Celles-ci proviennent tout aussi bien de notre façon de vivre ou de notre culture que du langage utilisé »*⁵⁴.

A partir du Tableau N°3, il s'avère que la totalité des étudiants n'ont pas d'expériences précédentes dans l'écriture de mémoire. Cela explique en partie les difficultés rencontrées de la part des étudiants lors de l'écriture de leurs mémoires. L'entrée dans l'écrit de recherche à l'université est difficile. Dans ce type d'écrit, l'étudiant se trouve dans l'obligation de changer tous ces comportements, ces habitudes. AIT MOULAZ précise à cet égard que *« l'entrée dans la vie universitaire est comme un passage : il faut passer du statut d'élève à celui d'étudiant. Comme tout passage, il nécessite une initiation [...]. La première tâche qu'un étudiant doit accomplir lorsqu'il arrive à l'université est d'apprendre son métier d'étudiant »*⁵⁵.

La teneur de citation confirme que l'acculturation à l'écriture de recherche : *«s'est d'abord imposée comme un produit au service de la conceptualisation par les étudiants de leurs propres pratiques d'écriture. Par la suite, l'acculturation a également été développée pour elle-même, comme préparation à l'écriture du mémoire demandé en deuxième année de master»*⁵⁶

⁵⁴COLIN D, *Les pratiques d'écriture dans le discours des enseignants : enjeux didactiques*, thèse de doctorat, Université D'ORLÉANS, France, 2014

⁵⁵AIT MOULA Z, *L'acculturation des étudiants aux littéracies universitaires : enjeux cognitifs et didactiques*, UMR ICAR N 5191, Université de Lyon – LISODIP ENS Alger, 2018, p 108

⁵⁶AIT MOULA Z, *Ibid*, p 110

Le tableau N°4 rapporte les réponses des étudiants sur la question de l'objectivité, subjectivité ou neutralité dans l'écrit de recherche.

- ✓ Pour les treize étudiants, il est impératif d'être objectif lors de la rédaction d'un mémoire. Ils justifient leurs réponses par le fait que la scientifique doit être avant tout objective sans aucun jugement sinon cette recherche ne sera pas fiable et elle n'aura donc aucun sens.
- ✓ Pour un(e) seul(e) étudiant(e) la réponse était neutre.

La majorité des répondants pensent quand ils mentionnent le *je* est à bannir de l'écriture du mémoire, Selon BELKESSA «*l'objectivité est très importante, voire nécessaire pour la majorité, mais elle se présente d'une manière assez simpliste*»; elle ajoute «*qu'il est possible d'écrire avec le pronom de la première personne du singulier tout en restant objectif*»; ce qui explique que l'étudiant doit prendre ou marquer son positionnement dans son écrit de recherche, de ce fait la même auteur ajoute qu'«*Il est à noter effectivement que les étudiants sont nombreux à être défavorables au débat dans le mémoire et expriment une inimitié envers la prise de position. Ils sont encore plus nombreux à évoquer une impossibilité de critiquer les citations dans une écriture objective* »⁵⁷.

Tableau N°5 nous renseigne sur le déroulement du processus rédactionnel d'un mémoire chez les étudiants.

- ✓ Deux étudiants-chercheurs ont commencé par la pratique ensuite la théorie.
- ✓ Dix étudiants ont commencé leurs mémoires par la partie théorique (présenter les différents concepts, donner les théories selon les spécialistes) puis la partie pratique.
- ✓ Un seul étudiant questionné a répondu qu'il a travaillé en parallèle la théorique et la pratique en même temps.

Nous pouvons déduire que pour les étudiants la partie pratique dans l'écrit scientifique se base essentiellement sur les théories des spécialistes, didacticiens ou linguistes, car nous ne pouvons pas réaliser ni un questionnaire ni des résultats sans le recours aux théories.

⁵⁷ BELKESSA Lahlou, *La subjectivité dans le mémoire de master entre les représentations des étudiants et leurs pratiques discursives*, in Revue algérienne des lettres N2,2018, p 3.

En gros, concernant les représentations de l'écrit, plusieurs indices sont relevés, tendant à montrer que les étudiants sont marqués par les représentations dominantes du texte-reflet. Pour ces étudiants écrit et écriture sont transparents à des idées, à une élaboration cognitive, à des résultats, forgés antérieurement. Autrement dit, l'écriture est réduite à une technique de transcription d'une pensée élaborée en dehors d'elle.

Aussi, il est évident que chez ces étudiants écrire un mémoire c'est d'écrire sur un thème. Le modèle prégnant semble être ici celui du plan scolaire compris comme juxtaposition de parties et non comme mouvement de construction, comme articulation de composantes, pensée dans une perspective de connaissance et de socialisation de ces connaissances.

B-Dimension de l'investissement de l'écriture: Questions N°05, 07

D'après Barré-De Miniac, l'investissement de l'écriture renvoie à « l'intérêt affectif pour l'écriture » et à la quantité d'énergie que l'on y consacre. Cet investissement est variable en fonction des situations d'écriture ou des types de textes à produire; c'est à dire, l'écriture peut être fortement, moyennement ou faiblement investie et valorisée.

Question N°5-Lors de la rédaction de votre mémoire, quel(s) sentiment(s) avez-vous ?

- a. Intéressé b. Motivé c. Pressé d. Frustré e. Satisfait

Investissement	a.	b.	c.	d.	e.
Nombre d'étudiants	7	6	5	2	3

Tableau n°6

Question N°7- Cochez la réponse qui vous convient. Vous trouvez que la rédaction d'un mémoire est :

- a. pas difficile du tout b. un peu difficile c. assez difficile d. beaucoup difficile

Impressions	A	B	c	D
Nombre d'étudiant	0	5	6	2

Tableau n°7

Commentaire

Les tableaux 6 et 7 illustrent les différents investissements des étudiants lors la rédaction de leur mémoire. Nous constatons selon les réponses obtenus qu'il y a des variables claires. Chaque étudiant-chercheur investie son rapport à l'écrit différemment à un autre, nous trouvons que la majorité des répondants sont intéressés et motivés dans leurs écritures, (ils s'intéressent fortement à leur travail de recherches) alors qu' en réalité, on sait que la majorité de ces derniers ont des difficultés en langue française. Cela n'empêche pas que le rapport d'autres étudiants était frustré.

En outre, concernant leurs impressions sur la rédaction des mémoires, nous remarquons que la plupart des étudiants ont trouvé l'écrit de recherche assez difficile. Cela qui indique que les étudiants- chercheurs rencontrent vraiment des difficultés dans leurs travaux de fin d'étude.

C- Opinions et attitude : Questions N°06, 08, 11

Les opinions et attitudes dépassent le domaine strictement cognitif pour s'insérer dans celui des valeurs, des sentiments, des attentes. Prenant appui sur la psychologie sociale, Barré-De Miniac rappelle que « *les opinions se rapportent aux discours, les attitudes aux comportements ; les uns et les autres peuvent ou non être en accord*».elle ajoute; «*elles sont le produit, la manifestation consciente et inconsciente des conceptions et représentations. Ainsi à partir d'une attitude observable chez un élève l'enseignant peut-il inférer une opinion de ce dernier*».

Questions N°06-Quelle(s) difficulté(s) avez-vous éprouvées dans l'écriture de votre mémoire ?

- a. Trouver la motivation
- b. Trouver les idées
- c. Appliquer les règles de la langue
- d. Organiser les idées
- e. Vous adapter le ton au destinataire
- f. Structurer mon texte
- g. autres.....

Difficultés Epreuvees	a.	B	c.	d.	e.	f.	G
Nombre d'étudiant	6	6	2	13	2	1	0

Tableau n°8

Questions N°08-Un mémoire de fin d'étude me sert principalement à :

- a. Communiquer de l'information b. d'exprimer un point de vue personnel c. d'exprimer un point d'une tierce personne
 d. Enrichir mes connaissances. e. Mémoriser.
 f. Clarifier mes idées g. Exercer ma créativité h. construction d'un nouveau savoir
 i. autre

Critères	a.	b.	c.	d.	e.	f.	g.	h.	i.
Nombre Etudiants	4	5	7	4	2	2	4	0	0

Tableau n°9

Commentaire

Il s'agit là d'un autre aspect de la situation d'écriture de recherche. Ce tableau permet de mettre en évidence la conception des étudiants quant à la fonction principale d'un mémoire. Dans cette situation, réellement nouveau pour les étudiants, il est question de produire (et plus seulement de reproduire) de la connaissance, dans un domaine de la connaissance où ils ne sont pas les premiers à intervenir. Cela explique en partie les difficultés des étudiants. De fait, ce type d'écrit suppose la maîtrise de ce que R. Guibert appelle des « subtilités énonciatives ». ces dernières sont mal maîtrisées par beaucoup d'étudiants : références, discours rapportés, citations, mais aussi notes de bas de page (il s'agit là de discours sur son propre discours).

Question N° 11- Lisez attentivement chacun des énoncés. Cochez celles qui représentent le mieux votre point de vue :

- a. Dans ma discipline, ce qui est vrai ne change pas. b. Dans ma discipline, la plupart des travaux n'ont qu'une seule bonne réponse. c. Dans ma discipline, il est bon de remettre en question les idées présentées.
 d. La part la plus importante du travail dans ma discipline est de trouver des idées originales e. L'opinion d'un expert dans ma discipline est aussi bonne qu'une autre.

Critères	A	B	C	D	E
Nombres d'étudiants	1	/	9	1	3

Tableau n°10

Commentaire

A partir de tableau n°8 nous constatons que la majorité des étudiants ont des difficultés (plus de deux difficultés pour chaque étudiant) dans leur écriture scientifique. Ainsi nous avons pu remarquer d'après les réponses que l'ensemble des étudiants affirment avoir des difficultés en particulier dans l'organisation des idées et dans la précision de la motivation du choix de sujet.

Cela se justifie par le fait que l'écrit scientifique *relève d'un processus complexe d'appropriation qui s'inscrit au cœur des pratiques langagières ordinaires*» comme l'indiquent BOCH et FRIER⁵⁸.

A partir du tableau n°9, nous constatons que pour neuf étudiants «un mémoire sert à exprimer un point de vue de tierce personne, alors que le travail de fin d'étude (mémoire) sert principalement à construire des nouveaux savoirs chose que nous pouvons l'expliquer par la répétition des thèmes des mémoires chaque année, peut être l'objectif principale des étudiants est seulement d'obtenir le diplôme. Rinck confirme notre réponse quand il signale:« *L'écriture de recherche ou réflexive constitue en effet le principe fondateur de la construction des savoirs à l'université, où elle aide à penser et permet de découvrir et d'interroger le cheminement même de la découverte* »⁵⁹

Le tableau n 10 nous rapporte le point de vue des étudiants concernant l'écrit de recherche. Nous notons qu'il y a neuf sur treize étudiants-chercheurs ont déclaré que dans leur discipline, il est bon de remettre en question les idées présentées. Cela signifie que les étudiants en général n'acceptent pas les données collectées telles qu'elles et qu'ils procèdent par la vérification de leur fiabilité.

D- Mode de verbalisation: Question N° 10.

Cette dernière dimension renvoie clairement aux activités métacognitives, au regard réflexif sur l'apprentissage et ses objets, à « une prise de distance consciente ». La métacognition est un concept issu de et développé par la psychologie cognitive. L'activité métacognitive consiste à prendre conscience de sa manière d'apprendre et d'exercer un contrôle.

⁵⁸BOCH F, FRIER C, *Ecrire dans l'enseignement supérieur*,Grenoble, 2015, p 155

⁵⁹Ibid, p 154

Question N°10- Ya-t-il un va et vient entre les différentes étapes du processus rédactionnel de votre mémoire? Oui Non

Si oui, expliquez pourquoi ?.....

Oui	Non	Explication:
2	11	Oui, parce que chaque fois je trouve des nouveaux concept et nouvelle idée. Oui, Afin de voir une cohérence entre les idées et l'intitulé de mémoire.

Tableau n°11

Commentaire

Suite à la lecture du tableau ci-dessus, nous avons pu remarquer que 02 étudiants ont répondu positivement tandis que le reste (11 étudiants) ont répondu négativement. Cela montre que les étudiants éprouvent vraiment des difficultés lors de la rédaction d'un travail de recherche vu les incohérences de textes que nous trouvons dans les mémoires.

Les réponses des étudiants s'expliquent par le fait que la légitimation de l'objet de recherche nécessite un va et vient entre les différents moments d'un travail de recherche. A cet égard, comme le précisent GIORDANO.Y, JOLIBERT.A : *«Le début commence par des balbutiements, une question générale un peu floue, des allers et retours entre terrain et théories. Mais ces premières intuitions peuvent être contredites par des travaux nouvellement trouvés ou un terrain qui n'est plus accessible»*⁶⁰

II.2.1-L' Analyse et l'interprétation des difficultés

❖ L'utilisation des pronoms personnels et l'effacement énonciatif

Concernant cet aspect, nous nous intéressons aux stratégies utilisées par les étudiants chercheurs pour se positionner en tant qu'auteur dans leurs textes. Pour cela, nous pouvons relever les marques personnelles présentes dans cet écrit et identifier les éventuelles stratégies d'évitement de ces marques autrement-dit les stratégies de l'effacement énonciatif.

⁶⁰GIORDANO Y, JOLIBERT A, *Spécifier l'objet de la recherche*, Pearson Education, 2012, pp.47-86

Nous trouvons dans la première introduction générale (voir l'annexe) que l'étudiant-chercheur a été subjective dans son discours écrit dès les premiers lignes,(nous assistons à une révolution...) (C'est pourquoi, l'objectif de ... ,) (comme l'a si bien dit Debyser) le pronom personnel (Nous) ici indique ou remplace le je sujet du scripteur et ce n'est pas le je chercheur, dans;(nous amène à une réflexion....) (Nous précisons dès à présent, que malgré); par contre dans l'introduction n°03, l'étudiant s'implique dans son discours implicitement sans même mentionner les pronom personnel ni *je* ni *nous* ni *on*(Ce que confirme Christelle DAY) sachant que Le « on » personnel ou impersonnel et vague, donne souvent une impression d'imprécision. De plus, utilisé avec fréquence, il peut lasser le lecteur

Crinon J, Guigue M confirment pour ce point qu'« Être sujet de son écriture, c'est s'affirmer comme un individu pensant et agissant en assumant la position de sujet et plus largement d'auteur de son mémoire. Aussi nous rechercherons les traces de la présence du sujet écrivain, les traces de la subjectivité de l'énonciateur dans son énoncé et les traces de la situation de communication sociale dans laquelle s'inscrit l'élaboration de cet écrit.»⁶¹

D'une manière générale, nous remarquons que le marquage personnel est abondant dans notre corpus. Les étudiants se présente en tant que personne : le je-sujet est confondu avec le je-chercheur à travers un discours narratif très présent qu'accompagnent des adjectifs évaluatifs (« Très vite, nous nous sommes rendu compte que » ; « nous nous sommes demandé si » ; « Jugeant la démarche [...] lourde et difficile [...], nous sommes parties de [...] et avons décidé que »).(Nous vivons dans un monde où ...), l'utilisation du pronom impersonnel «Il est impossible d'enseigner sans prendre...», vue que l'emploi de **je** ne bannit et n'ignore pas la valeur de l'écrit de recherche comme ils pensent la majorité et le mémoire soit le plus impersonnel possible.

«Si l'objectivité est impossible, différentes subjectivités sont à distinguer et toutes ne sont pas adéquates aux discours de recherche. Ces genres discursifs exigent

⁶¹CRINON J, GUIGUE M, *Etre sujet de son écriture : une analyse de mémoires professionnels*. In: Spirale. Revue de recherches en éducation, n°29, 2002, p 202.

une présence épistémique qui peut être marquée avec le pronom personnel de la première personne du singulier, contrairement à ce que pense la plupart des étudiants »⁶²

Les textes des étudiants de notre corpus se caractérisent par l'absence de marques personnelles, un référencement aux sources constant, l'utilisation à foison de formules impersonnelles et du passif (peu visible dans l'extrait mais très présent dans le reste du texte, à travers des formules telles que « une hypothèse a été postulée », « un test a été créé, a été administré », confirmation par des citations, donc l'implication indirecte, ce qui indique les difficultés que rencontrent les étudiants lors de l'écrit de recherche.

Ainsi, à la lecture des mémoires, qui constituent notre corpus, nous nous rendons vite compte de la quasi-absence du pronom personnel je. Cette remarque correspond aux représentations des étudiants, pour qui l'objectivité est associée à l'effacement énonciatif, donc à l'absence du pronom personnel je. Ils ignorent ainsi les différentes valeurs des pronoms personnels, relatés dans plusieurs travaux qui seraient inutiles de reprendre ici.

Barré-De miniac insiste que les recherches centre essentiellement sur le sujet scripteur, elle indique « *Ces recherches, focalisées sur l'usage de la langue par l'individu, et les contraintes biologiques et fonctionnelles liées à cet usage, sont apparues très tôt dans l'histoire de la psychologie* »⁶³

Donc, l'image du scripteur est importante dans son écriture de recherche est indispensable, elle vise à articuler deux perspectives celle du sujet, de son rapport à l'écriture en général, de sa représentation de l'objet texte à produire dans telle ou telle circonstance, de l'idée qu'il se fait des stratégies à mettre en place pour mener à bien le projet d'écriture (GIGUÈRE J. & REUTER Y., 2003)

❖ **L'opération de choix théoriques**

⁶²CRINON J, GUIGUE M, Op Cit, p 206

⁶³BARRE-DE-MINIAC C, *La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche*. In: Revue française de pédagogie, volume 113, 1995, p95.

Dans l'écrit de recherche, marquer un positionnement personnel signifie rarement exprimer un point de vue de manière générale ou globale, et encore moins le traduire par des marques d'accord et de désaccord détachées d'un développement argumentatif.

C'est ce qui explique que l'usage des verbes d'opinion (du type « nous pensons que ») est relativement peu fréquent. Les verbes à fort positionnement, notamment les verbes d'opinion marquant le point de vue, sont plus rares que ceux qui marquent les intentions et les choix comme « adopter », « sélectionner », « choisir », « opter pour », « préférer », (Introductions;7, 8, 9, 10, 11, 12) qui permettent de préciser les types d'objets (théoriques, méthodologiques, terminologiques, etc.) sur lesquels portent les choix effectués.

Lorsque les verbes d'opinion sont utilisés, ils sont souvent modalisés, permettant une forme de négociation avec le lecteur, précaution qui correspond à l'ethos scientifique du doute et de la prudence. Il en va de même lorsqu'il s'agit de confronter ses propres choix à ceux d'autrui. Il en va de même lorsqu'il s'agit de confronter ses propres choix à ceux d'autrui. Une des caractéristiques des experts réside dans leur capacité à sélectionner les éléments pertinents – et seulement ceux-là – pour définir leur projet ou leur démarche en les situant par rapport à ceux de leurs pairs. L'introduction (...) issu d'un mémoire, le chercheur utilise un verbe marquant le choix (« opter pour »), choix qu'il présente comme inspiré de travaux appartenant à un certain courant : *nous opterons pour une approche dialogique des compétences discursives inspirée notamment des travaux issus de l'analyse conversationnelle d'origine ethno méthodologique.*

Cependant, nous avons relevé quelques emplois de l'impersonnel qui peuvent être problématiques surtout quand le il est suivi de verbes comme falloir ou devoir. Pour illustrer notre propos, remarquons le syntagme il faut dans l'extrait suivant

(il faut déterminer d'une part les besoins de cet apprenant, et d'autre part les moyens dont dispose l'enseignant. Ces deux étapes sont elles mêmes nécessaires pour fixer les objectifs d'enseignement, comme le confirme...) (Introduction 03)

Tout porte à croire que dans cet exemple l'étudiant n'assume aucun des rôles de l'auteur scientifique, Il endosse une posture normative, il se présente d'une manière assez simpliste et il confirme son point de vue par une citation d'un spécialiste

Il est intéressant cependant de noter les marques signalant le phénomène d'appropriation personnel (« une approche [...] inspirée notamment des travaux »). De fait, l'intitulé de l'approche choisie (« une approche dialogique des compétences discursives ») ne correspond pas à un courant estampillé en tant que tel : elle résume, à travers ses mots-clés, la sélection faite par le chercheur des caractéristiques de l'approche qu'il veut construire. En dehors de ces décisions théoriques fondamentales, le chercheur est souvent conduit à préciser des choix plus modestes, liés à la délimitation de son champ d'étude.

Pour ces deux points nous avons remarqué qu'un seul étudiant chercheur dans (l'introduction 01), a situé sa recherche au sein d'une famille d'approches de son travail et le fondateur de cette approche (*Nous nous sommes intéressée aux activités proposées par le BELC (Bureau pour l'Etude des Langues et des Cultures) dirigé par François Weiss, Francis Debyser et JeanMarc Caré, fondateurs d'un nouvel état d'esprit basé sur les notions de motivation et de plaisir dans l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, nous nous sommes inspirée des activités du BELC et notamment de la simulation globale. Cette approche pédagogique,....*)

❖ Le marquage de convergence et/ou de divergence

Le fait de marquer une convergence ou une divergence témoigne avant tout de l'inscription du chercheur dans une communauté scientifique particulière, d'où son souci de confronter son travail avec ceux qui partagent les mêmes questions de recherche.

Les marques de convergence ou de divergence revêtent alors une fonction particulière, comme celle, par exemple, de préciser la problématique de l'auteur ou de situer ses résultats en les confrontant à ceux obtenus par d'autres

Les marques de filiation

La volonté de convergence se traduit tout d'abord – et ce, en particulier mais pas exclusivement – dans les développements consacrés à la problématique, au moment où l'auteur précise sa question de recherche.

Nous signalons pour ce point, selon notre corpus, qu'aucun étudiant-chercheur a été mentionné sa problématique ou la filiation de son travail, indiquer la problématique ce n'est pas la question principale de recherche mais, elle indique la communauté scientifique du scripteur; il s'inspire son travail d'après qui?

Les marques à travers lesquelles l'auteur du texte scientifique revendique explicitement un héritage intellectuel, au sens large. Il peut s'agir : d'un appui terminologique (« nous reprendrons la notion de X développée par Y », « En suivant la terminologie de Fillmore [1949] ») ; de l'adhésion à un cadre théorique ; d'une reprise plus ponctuelle d'un modèle ou d'une théorie (« nous utiliserons le modèle X de Y pour traiter »), ou encore de l'appartenance à une « famille » épistémologique (« notre modèle s'inscrit dans la lignée de celui proposé par »).

Les marques de la filiation jouent des rôles variés : signalant l'affiliation à un courant ou à une école, elles contribuent aussi à définir l'identité du chercheur, à clarifier l'usage des concepts qu'il utilise, à préciser le type de problématique ou de méthodologie utilisée. De manière plus générale, elles s'appuient sur un préconstruit, l'interdiscours constitutif de la communauté discursive à laquelle il appartient. Cependant, le marquage de la filiation comprend aussi une dimension évaluative, permettant la démarcation ou l'originalité : en se situant dans un cadre, ou dans la filiation d'auteurs précédents, le chercheur est conduit à délimiter son terrain propre (ou sa « niche »).

Si le but de la recherche est essentiellement descriptif, puisqu'il s'agit surtout de préciser les éventuelles stratégies d'évitement des structures syntaxiquement complexes, l'hypothèse sous-jacente est issue de travaux qui sont cités : le constat initial de variabilité « est une constante retrouvée dans la littérature », et la manière dont est étudiée cette variabilité renvoie à des auteurs précis : « Reilly et al. (2003) et Guillemot (2002) ».

Conclusion

Dans cette partie pratique, nous avons entrepris l'analyse des introductions des mémoires produits par les étudiants de 2ème année master, afin d'identifier les difficultés que rencontrent dans leurs écritures, nous avons mis l'accent sur les difficultés de positionnements et postures de chercheur à la suite nous avons analysés

les réponses de questionnaire destinés aux étudiants de deuxième master pour montrer l'importance des représentations dans le processus d'écriture de recherche et pour indiquer leurs rapports dans l'écrit scientifique leurs investissements, conceptions opinions et attitudes et leurs modes de verbalisation

D'après ces analyses et les résultats que nous avons réalisés nous pouvons conclure comme :

Nombreux étudiants gèrent difficilement l'intégration du discours d'autrui dans la construction de leur objet de recherche ; ils maîtrisent mal.

La majorité des étudiants chercheurs manquent la légitimation dans leurs objets de recherche.

Parmi notre corpus (les introductions générales) les étudiants ne marquent pas les filiations et problématiques dans l'écriture de leurs mémoires de fin d'étude; pourtant qu'il est très importants, ainsi pour (la convergence et divergence.) pour avoir un travail justifié et rendre l'étudiant légitime dans son travail.

Conclusion générale

S'approprier l'écrit à l'université n'est pas une tâche facile, elle engendre des enjeux le plus souvent liés au domaine de spécialité avec les spécificités qu'il accorde à toutes ses pratiques scripturales. Or, ces pratiques ne peuvent être modifiées si l'étudiant n'accepte pas d'être soumis à un changement profond de sa propre image à l'égard de ces pratiques.

L'université a aussi une part de responsabilité puisque elle devrait se développer et se servir des stratagèmes qui favorisent une motivation basée sur l'intérêt que l'on porte à notre domaine de spécialité et la confiance en soi. Dans ce sens, des études sur les représentations des étudiants sur leurs propres pratiques scripturales pourraient élucider en partie la façon dont fonctionnent ces littératies. Ainsi, des plans d'action pourront être programmés tout en ouvrant des perspectives nouvelles devant cet étudiant qui sera demain inséré dans des milieux professionnels de façon à assurer un transfère fluide et sans déficit dans son métier.

Notre étude menée sur les écrits de recherche, nous a permis de mettre à l'exergue les difficultés que rencontrent les étudiants dans l'écriture de recherche. Ces difficultés peuvent être réparties comme suivant : difficultés d'ordre de manque de rapport au savoir ; difficultés d'ordre d'ambigüité relative à la « posture » du chercheur, autrement-dit le « positionnement dans son écrit.

Ce travail vise à proposer des éléments de réflexion indispensables pour venir en aide aux étudiants en difficultés dans la rédaction de leurs écrits de recherche universitaires. Pour ce faire, nous avons cherché dans un premier temps à comprendre qu'est-ce que l'écriture de recherche, le rapport à l'écrit de recherche, ses dimensions. Par la suite le dispositif méthodologique mis en place, nous a permet de confirmer les hypothèses avancés. De fait, les étudiants ont de nombreuses difficultés : difficulté liées au positionnement, aux modes de référencement à autrui, à la légitimation de l'objet de recherche, etc. cela s'explique par le fait que le travail d'écriture de recherche demandé, le mémoire, est emblématique de ce que l'on appelle la « réflexivité », le fait de penser VIA l'écrit.

L'analyse des résultats du premier dispositif (le questionnaire administré aux étudiants de master 2) et celle du deuxième dispositif (l'analyse des introductions de mémoires), nous a permis de démontrer à travers le dépistage des traces de la manifestation des étudiants dans leur discours écrit, l'explicitation de leurs

représentation et leur positionnement et à travers l'identification des procédés utilisés pour construire un point de vue d'auteur, gérer ses sources et légitimer son objet de recherche, nous a permis, de conclure que :

- ✓ Le rapport à l'écrit de recherche varie d'un étudiant à l'autre. Ces derniers ne peuvent faire l'impasse sur la nécessaire implication de chacun, avec ses croyances, ses valeurs, ses attentes et ses conceptions déjà là. Ils sont d'ordre affectif (touchant notamment aux images de soi, aux valeurs et croyances), épistémique.
- ✓ Le registre affectif est mobilisé : les étudiants sont investis dans leurs écrits de recherche (leurs impressions lors de l'écrit scientifique)
- ✓ Les étudiants n'ont pas une expérience assez suffisante dans l'écrit de recherche, ce qui explique effectivement les difficultés qu'ils rencontrent lors de leurs écritures.
- ✓ Pour la majorité des étudiants écrire un mémoire c'est écrire sur un thème. Le principe fondateur de l'écrit de recherche, la construction de nouveaux savoirs, qui aide à mieux penser et qui permet de découvrir et d'interroger le cheminement même de la découverte est peu ou pas du tout fonctionnel chez les étudiants.
- ✓ L'objectivité lors de l'écriture des mémoires se présente d'une manière assez simpliste chez les étudiants. Elle se traduit pour l'essentiel à travers le dénie de prendre une position et l'emploi des pronoms personnels.

Nous résumons les résultats que nous avons obtenus comme suit :

S'approprier l'écrit à l'université n'est donc pas une tâche facile, elle engendre des enjeux le plus souvent liés au domaine de spécialité avec les spécificités qu'il accorde à toutes ses pratiques scripturales. Or, ces pratiques ne peuvent être modifiées si l'étudiant n'accepte pas d'être soumis à un changement profond de sa propre image à l'égard de ces pratiques.

Dans ce sens, les études sur les représentations des étudiants sur leurs propres pratiques scripturales pourraient élucider en partie la façon dont fonctionnent ces littératies. Ainsi, des plans d'action pourront être programmés tout en ouvrant des perspectives nouvelles devant cet étudiant qui sera demain inséré dans des milieux professionnels de façon à assurer un transfert fluide et sans déficit dans son métier.

Force est de constater que, nous pouvons dire : les recherches dans le domaine des littératies universitaires s'avèrent nouvelles et ambitieuses et nécessitent davantage d'études sur le plan conceptuel comme sur le plan théorique ce qui contribuera à améliorer la qualité de nos écrits universitaires. Cependant, à partir des résultats obtenus, nous pouvons avancer un certain nombre de proposition pour améliorer l'écriture de recherche chez les étudiants-chercheurs, et les aider dans la rédaction de leurs écrits de recherche universitaires :

- Faciliter et aider les étudiants à « entrer » dans ce nouveau milieu (université) et les familiariser aux règles et aux exigences de ce nouveau métier (étudiant) via la mise aux discours universitaires » en particulier ;
- Proposer des travaux collectifs sur des concepts et sur des idées didactiques ;
- Imprégner l'étudiant dans la lecture et l'analyse d'écrit de recherches (articles scientifiques, mémoires, etc.) tout au long de cursus universitaire.
- Eliminer l'insécurité scripturale chez les étudiants-chercheurs par la mise en place de dispositifs favorisant la verbalisation des savoirs, savoir-faire et représentations des étudiants en proposant à titre d'exemple des ateliers d'écriture portant sur "le récit de recherche".
- Proposer des activités qui favorisent le va et vient entre les différentes étapes du processus rédactionnel d'un mémoire.

Références bibliographiques

Ouvrages :

1. ALARCON.M.H, *Proposition insctionnelle pour développer la compétence de production écrite des étudiants de la licence de FLE à l'université de Veracruz*, colleccion pedagógica universitaria 36,2001.
2. BARRÉ-DE MINIAC. C, *Vers une didactique de l'écriture : pour une approche pluridisciplinaire*, De Boeck Paris, 1996.
3. BARRE-DE MINIAC. C, *Le rapport à l'écriture*, Villeneuve d'Ascq, 2015.
4. BLANCHET PH, CHARDENET. P, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, paris, 2011
5. BOCH. F, FRIER. C, *Ecrire dans l'enseignement supérieur*, Grenoble, 2015.
6. DE KETELE. J. M *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde parcours et procédures de construction du sens*, De Boeck université, Bruxelles, 2000
7. PLAN S et all,*Recherches en écritures : regards pluriels*, Crem, recherches textuelles, Université de Lorraine Metz,2016

Articles et revues :

1. AIT MOULA. Z, *L'acculturation des étudiants aux littéracies universitaires : enjeux cognitifs et didactiques*, N° 5191, Université de Lyon – LISODIP ENS Alger 2018.
2. BARRE-DE-MINIAC.C,*La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche*. In: Revue française de pédagogie, volume 113, 1995
3. BARRE-DE MINIAC. C, *Le rapport à l'écriture. Une notion a plusieurs dimensions*, Pratiques, 2002.
4. BAUTIER. É, *Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraciés du langage*, in Pratiques linguistique, littérature, didactique N°1378 .
5. BELKESSA. L, *La subjectivité dans le mémoire de master entre les représentations des étudiants et leurs pratiques discursives*.in Revue algérienne des lettres N° 2,2018
6. BOISVERT. G, *Éveil à l'écrit et littératie familiale*, juillet 2003
7. BLASER.C, LAMPRON. R, SIMARD. E, *Le rapport à l'écrit : un outil au service de la formation des futurs enseignants*, in Leuttrure N°3, Université de Sherbrooke, 2015
8. BOISVERT. G, *Éveil à l'écrit et littératie familiale*, juillet 2003.
9. CHISS. J. L, *Littératie et didactique de la culture écrite*, Pratiques En ligne?N°137-138 , 2008

10. DABENE. M, *Un modèle didactique de la compétence scripturale*, In: Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, N°4, 1991.
11. DELCAMBRE et all, *Les littéracies universitaires : Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit*, Université Charles de Gaulle Lille3, France, Plate forme internet sur la littératie.
12. EL GOUSAIRIA, *Analyse des difficultés des étudiants dans l'écriture universitaire de recherche : le cas du mémoire de master en didactique du français discipline*, universitaire faculté des sciences de l'éducation université mohammed v-maroc N°14.
13. FANNY.R, *Gestion de la polyphonie et figure de l'auteur dans les parties théoriques de Rapports de stage*, Rapport de stage et Mémoire professionnel, article N34, 2006.
14. HILLION.J, *L'écriture comme outil de recherche*, Institut français d'analyse transactionnelle, 2014.
15. LABORDE-MILAA.I, *Polyphonie énonciative : représentations d'étudiants en position d'évaluateurs de leurs pairs*, SPIRALE, in Recherches en Éducation N° 29, 2002
16. LABORDE-MILAA.I, *Auto-reformulation et investissement du scripteur : abstracts et quatrièmes de couverture de mémoires de maîtrise*. In: Pratiques : linguistique, littérature, didactique, N°121-122, 2004
17. LAFONT- TERRANOVA .J et all, *Développer des dispositifs d'acculturation à l'écriture de recherche : un enjeu didactique et épistémologique* , in pratique linguistique, littérature, didactique, Pratiques, 2016.
18. MARIE-CECILE. G et BARRE-DE MINAC. C, *Rapport à l'écrit et construction de connaissances disciplinaires*, in recherches en littératie médiatique multimodale N°3, Université Stendhal Grenoble 3, 2009.
19. REUTER. Y, *De quelques obstacles à l'écriture de recherche*, Université Charles-de Gaulle, Lille III, Equipe THEODILE-CREL-E.A. 1764.
20. SCHEEPERS. C, *Les mémoires des futurs agrégés : un observatoire et un levier des savoirs*, in Org, Pratiques 161-162 , 2014.
21. VALÉRIE. E, *Le rapport à l'écrit des étudiants de première année d'université*. Spirale IN revue de recherches en éducation, Association de pédagogie et de didactique de l'Ecole normale de Lille, 2004

Dictionnaires :

1. CUQ. J. P, *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*, CLE International, Paris, 2003.
2. ROBERT.J. P, *Dictionnaire pratique de didactique de « FLE »*, l'essentiel français, 2ed, Paris, 2008.

Thèses doctorales :

1. COLIN. D, *Les pratiques d'écriture dans le discours des enseignants : enjeux didactiques*, thèse de doctorat, Université D'ORLÉANS, France, 2014.
2. DJAOUDI.H, *Les compétences scripturales au supérieur*, Thèse de doctorat, université MOULOUD MAAMERI, Tizi Ouzou, 2016.
3. MERAZGA.G, *Le développement des compétences rédactionnelles Chez des apprenants « bilingues avancés »*, Thèse de doctorat, Université El Hadj Lakhdar de Batna, 2013.
4. MROUE.M, *Écrit de recherche universitaire : Éléments pour une sensibilisation au positionnement scientifique à travers la phraséologie transdisciplinaire*, THÈSE de Doctorat, Université de Grenoble, France, 2014.

Sito-graphies :

1. www.unesdoc.unesco.org .
2. www.corep.fr/le-guide-du-memoire/redaction-memoire.

www.halshs.archives-ouvertes.fr .

Annexes

Annexe 01
Les questionnaires

Questionnaire

Ce questionnaire, élaboré à l'intention des étudiants de deuxième année master, s'inscrit dans le cadre d'un travail *de recherche scientifique, portant sur* « Le rapport de l'étudiant à l'écrit de recherche en FLE ». Nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions ci-dessous. Merci pour votre collaboration.

Option:

Didactique Sciences du langage littérature

1) **Comment définissez-vous l'écriture de recherche ?**

.....
.....

2) **Comment définissez-vous le mémoire de fin d'étude ?**

.....
.....

3) **Avez-vous réalisé un mémoire de fin d'études (ou un écrit similaire) dans le cadre d'une autre formation universitaire et/ou de votre présente formation en français ?**

Oui

Non

Si oui, décrivez le succinctement :

.....
.....
.....

4) **De quelle manière vous présentez-vous dans un écrit de recherche ?**

a. **Objective**

b. **Subjective**

c. **Neutre**

Justifier votre réponse :

.....
.....

5) Lors de la rédaction de votre mémoire, quel(s) sentiment(s) avez-vous ?

- a. Intéressé
- b. Motivé
- c. Pressé
- d. Frustré
- e. Satisfais
- f. Autres :.....
.....

6) Quelle(s) difficulté(s) avez-vous éprouvées dans l'écriture de votre mémoire ?

- a. Trouver la motivation,
- b. Trouver les idées
- c. Appliquer les règles de la langue
- d. Organiser les idées
- e. Vous adapter le ton au destinataire
- f. Structurer mon texte
- g. Autres :
.....
.....
.....

7) Cochez la réponse qui vous convient. Vous trouvez que la rédaction d'un mémoire est :

- a. Pas difficile du tout
- b. Un peu difficile
- c. Assez difficile
- d. Beaucoup difficile

8) Un mémoire de fin d'étude me sert principalement à :

- a. Communiquer de l'information.
- b. d'exprimer un point de vue personnel
- c. d'exprimer un point d'une tierce personne
- d. Enrichir mes connaissances.
- e. Mémoriser.
- f. Clarifier mes idées.
- g. Exercer ma créativité.
- h. construction d'un nouveau savoir
- i. Autres

.....

9) Citez les différentes parties de votre mémoire de fin d'études selon l'ordre de leur réalisation.

.....
.....
.....

10) Y a-t-il un va et vient entre les différentes étapes du processus rédactionnel de votre mémoire ?

Oui

Non

Si oui, expliquez pourquoi ?

.....
.....
.....

11) Lisez attentivement chacun des énoncés. Cochez celles qui représentent le mieux votre point de vue

a. Dans ma discipline, ce qui est vrai ne change pas.

b. Dans ma discipline, la plupart des travaux n'ont qu'une seule bonne réponse.

c. Dans ma discipline, il est bon de remettre en question les idées présentées.

d. La part la plus importante du travail dans ma discipline est de trouver des idées originales

e. L'opinion d'un expert dans ma discipline est aussi bonne qu'une autre.

Merci pour votre aide.

Etudiant 01

Questionnaire

Ce questionnaire, élaboré à l'intention des étudiants de deuxième année master, s'inscrit dans le cadre d'un travail *de recherche scientifique, portant sur* « Le rapport de l'étudiant à l'écrit de recherche en FLE ». Nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions ci-dessous. Merci pour votre collaboration.

Option:

Didactique Sciences du langage littérature

1) Comment définissez-vous l'écriture de recherche ?

C'est écrire à propos d'un thème scientifique choisi en dépendant du domaine de la recherche.

2) Comment définissez-vous le mémoire de fin d'étude ?

C'est le fruit des années d'étude que l'on rédige partons d'un constat ou d'un phénomène observé ou un problème rencontré et qu'on visant à le décrire, l'étudier, l'analyser et/ou en trouver des solutions.

3) Avez-vous réalisé un mémoire de fin d'études (ou un écrit similaire) dans le cadre d'une autre formation universitaire et/ou de votre présente formation en français ?

Oui

Non

Si oui, décrivez le succinctement :

J'ai réalisé un travail de recherche sur la motivation des apprenants du collège à travers des documents audio visuels lors des séances de l'oral.

4) De quelle manière vous présentez-vous dans un écrit recherche ?

- a. Objective
- b. Subjective
- c. Neutre

Justifier votre réponse : Un chercheur scientifique doit être objectif dans son travail de recherche quelque soit les résultats de son travail, car on doit les présenter de manière objective sans aucun jugement sinon cette recherche ne sera pas fiable et elle n'aura donc aucun sens.

5) Lors de la rédaction de votre mémoire, quels sentiments avez-vous ?

- a. Intéressé
- b. Motivé
- c. Pressé
- d. Frustré
- e. Satisfais
- f. Autres :.....
.....

6) Quelle(s) difficulté(s) avez-vous éprouvées dans l'écriture de votre mémoire ?

- a. Trouver la motivation,
- b. Trouver les idées
- c. Appliquer les règles de la langue
- d. Organiser les idées
- e. Vous adapter le ton au destinataire
- f. Structurer mon texte
- g. Autres :.....

7) Cochez la réponse qui vous convient. Vous trouvez que la rédaction d'un mémoire est :

- a. Pas difficile du tout
- b. Un peu difficile
- c. Assez difficile
- d. Beaucoup difficile

a. 8) Un mémoire de fin d'étude me sert principalement à :

- a. Communiquer de l'information.
- b. d'exprimer un point de vue personnel
- c. d'exprimer un point d'une tierce personne
- d. Enrichir mes connaissances.
- e. Mémoriser.
- f. Clarifier mes idées.
- g. Exercer ma créativité.
- h. construction d'un nouveau savoir
- i. Autre.....

9) Citez les différentes parties de votre mémoire de fin d'études selon l'ordre de leur réalisation.

J'ai commencé par la partie pratique qui portait sur l'expérience que j'ai réalisée auprès de mes propres apprenants en leur présentant le même contenu de la leçon en deux manières différentes (supports iconiques puis vidéos) puis c'était la partie théorique ou j'ai défini les différentes notions de mon thème de recherche.

10) Y a-t-il un va et vient entre les différentes étapes du processus rédactionnel de votre mémoire ?

Oui

Non

Si oui, expliquez pourquoi ?

11) Lisez attentivement chacun des énoncés. Cochez celles qui représentent le mieux votre point de vue

a. Dans ma discipline, ce qui est vrai ne change pas.

b. Dans ma discipline, la plupart des travaux n'ont qu'une seule bonne réponse.

c. Dans ma discipline, il est bon de remettre en question les idées présentées.

d. La part la plus importante du travail dans ma discipline est de trouver des idées originales.

e. L'opinion d'un expert dans ma discipline est aussi bonne qu'une autre.

Merci pour votre aide.

Annexes 02
Les introductions

Introduction générale 01

Depuis longtemps, en didactique des langues étrangères l'accent a été mis sur la lecture pour aboutir à l'écrit. Cet écrit a servi pendant plus d'un siècle de point de repère pour étalonner les réalisations de l'école. Aujourd'hui et avec l'avènement de l'approche communicative nous assistons à une révolution didactique qui place la communication sur le devant de la scène scolaire.

C'est pourquoi, l'objectif de l'apprentissage des langues étrangères a changé.

Quand on apprend une langue ce n'est plus seulement pour connaître sa grammaire ou sa littérature mais pour pouvoir communiquer, comme l'a si bien dit Debyser (1996, p83)⁶⁴ : « l'enseignement des langues est désormais orienté vers la communication. Il ne s'agit plus d'apprendre les langues pour connaître leur grammaire, ni seulement pour découvrir leur littérature, mais pour échanger avec ceux qui parlent ».

En effet, l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ne doit pas se limiter à entasser des savoirs académiques, mais à la mise en action de ces savoirs sous forme de savoir-faire. La primauté est ainsi accordée à la langue comme moyen de communication et non comme système de règles. Pour atteindre ce but et développer la compétence communicative des apprenants, nous nous interrogeons par conséquent sur le type d'activités à mettre en œuvre.

Ce qui nous amène à une réflexion qui a trouvé une « raison d'être » scientifique, partant premièrement d'un intérêt personnel lié pour nous à notre vocation de devenir un jour une enseignante de français langue étrangère (dorénavant FLE) et deuxièmement, nous avons constaté que malgré les sept années d'enseignement/apprentissage de FLE, le handicap de nos apprenants reste de taille. Nous nous demandons alors pourquoi la majorité (pour ne pas dire la totalité) des apprenants du lycée éprouve des difficultés à exploiter leurs pré-acquis et à les moduler selon la situation de communication dans laquelle ils sont imprégnés. N'ont-ils pas suffisamment de lexique pour communiquer ? N'ont-ils pas eu d'occasion de pratiquer cette compétence dès le collège ? De cette constatation découle une problématique au niveau de l'évaluation en langue étrangère : évalue-t-on des compétences en langue étrangère ou des compétences en communication ? Nous nous sommes souvent posé cette question lors d'évaluation de tests tant oraux qu'écrits. À l'oral, il peut être demandé aux apprenants une « discussion » soit avec un ou plusieurs autres apprenants, soit avec l'enseignant examinateur.

Dans ces tests, les compétences linguistiques (lexicales, grammaticales, syntaxiques etc.) jouent un rôle important. Cela implique aussi l'introduction des stratégies de communication : comment prendre/reprendre l'initiative de la conversation, comment récupérer la parole, quels « gestes » de compensation utiliser, comment prévoir le déroulement de ses interventions dans les échanges en face à face, jusqu'à quel point défendre son point de vue ...

De même à l'écrit, il est demandé aux apprenants de rédiger des textes à des modes discursifs visés : descriptif, narratif, appréciatif, argumentatif. L'enseignant évalue alors des compétences discursives qui vont au-delà des acquisitions linguistiques –au sens strict du terme- que l'apprenant a pu effectuer tout au long de son apprentissage de la langue cible. La question pragmatique serait : comment enseigner ces compétences et habiletés ?

Ces préalables nous permettent de poser l'hypothèse que nous émettons comme suit :

Nous pensons que la mise en place d'activités ludiques pourrait motiver l'apprenant à libérer dans un premier temps, puis développer progressivement sa compétence de communication.

⁶⁴ Les noms d'auteurs cités dans le texte renvoient à la bibliographie située en fin de mémoire.

Nous nous sommes intéressée aux activités proposées par le BELC (Bureau pour l'Etude des Langues et des Cultures) dirigé par François Weiss, Francis Debyser et JeanMarc Caré, fondateurs d'un nouvel état d'esprit basé sur les notions de motivation et de plaisir dans l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, nous nous sommes inspirée des activités du BELC et notamment de la simulation globale. Cette approche pédagogique, comme la définit Jean-Pierre Cuq, (2003, p63) : « offre plusieurs avantages : elle permet de motiver les apprenants par le recours au jeu et une catharsis des passions individuelles et sociales par le recours à l'identité fictive (l'élève avance masqué et se sent plus enclin à dire des choses personnelles, voire intime). Ce faisant il fait œuvre créative. Enfin, elle permet de faire l'épreuve du réel en l'absence du réel et d'ainsi mieux maîtriser la langue et le comportement le jour où la situation réelle se présentera ». C'est un jeu communicatif qui s'avère très ludique!

Dés lors, nous nous proposons d'analyser une expérience (menée par nous), une simulation globale (SG) ainsi que les réactions des apprenants du lycée qui constituent notre public cible, à cette expérimentation.

Nous précisons dès à présent, que malgré que la simulation globale soit considérée comme un bon outil pour faire acquérir des compétences linguistiques, nous n'allons pas étudier cet apport que peut apporter la réalisation d'une simulation globale. Ce mode d'acquisition est celui qui est habituellement étudié. C'est pourquoi nous soulignerons d'autres compétences qui fondent la compétence de communication. Ces compétences sont considérées souvent comme secondaires, vu que l'accent est mis généralement sur un savoir en tant qu'une somme d'informations, sans vraiment s'intéresser à la mise en action de ces informations, ni à la sensibilisation de la place de ce savoir dans le monde vécu de l'apprenant.

Notre démarche repose sur une hypothèse qui sera vérifiée par l'expérience, elle est en ce sens empirique. La méthode proposée rassemble une variété d'activités qui se succèdent dans un ordre déterminé d'avance pour former une totalité cohérente et unifiée. Le tout guidé par un fil conducteur : la poursuite d'un même thème en intégrant l'ensemble des apprentissages (linguistiques, discursifs et culturels).

De notre part, nous veillerons à insérer la simulation globale dans la classe de FLE pendant les heures de cours en conciliant simulation globale et « programme », tout en respectant, dans la mesure du possible, les principes de la SG.

Enfin, les séances que nous allons mener vont nous permettre de chercher une progression enrichissante pour les apprenants, ceci en corrélation avec le projet de l'enseignante.

Notre travail de recherche s'articule sur une vision tripartite ; le premier chapitre, introductif, nous permettra de faire le point et de nous situer par rapport à quelques questions fondamentales relatives au jeu comme support didactique dans l'aventure d'apprendre une langue étrangère par l'enfant, en citant le lien existant entre les deux et le rôle du jeu pour déclencher et développer la compétence communicative chez les apprenants

Dans le deuxième chapitre, notre intérêt portera sur la simulation globale (SG) en classe de langue et la mise en lumière du concept de « globalité ». Ensuite, nous tacherons de la situer par rapport aux différents courants de pédagogie. L'analyse que nous ferons des différentes phases d'une SG devrait nous permettre de constituer ainsi un modèle théorique servant de base à notre démarche empirique, et enfin, nous expliquerons le rôle de l'enseignant comme organisateur de la classe pour instaurer la communication et la place qui lui est accordée dans l'évaluation.

Le troisième chapitre, nous permettra de consolider les connaissances théoriques survolées dans les deux premiers chapitres. Il inclut notre expérience décrite et analysée en listant les compétences qui seraient nécessairement mises en œuvre pendant le déroulement de la simulation globale. C'est à la lumière de cette activité que nous allons vérifier l'impact du ludique sur l'intériorisation d'une compétence communicative, en ayant recours à un questionnaire recueilli auprès des apprenants ayant

participé à la simulation globale. Le questionnaire que nous allons élaborer aurait comme objectif d'estimer quelles compétences, les participants penseraient avoir mises en œuvre lors de la SG.

Il nous sera alors possible de vérifier si les résultats obtenus appuient notre problématique de départ sur le rôle de la simulation globale dans le développement de la compétence de communication.

L'axiome de base est qu'aucune méthode, approche ou théorie ne peut s'avérer être, l'unique et véritable clé d'une question, quelle que soit sa nature. La simulation globale ne peut constituer qu'une approche pédagogique parmi d'autres. Elle doit être accompagnée par d'autres méthodes correspondant à d'autres stratégies d'apprentissage, à différents profils d'apprenants.

Nous reprenons à notre compte une réflexion de Robert Pagès (1988, p.320) quand à la méthode des cas. Elle trouve, pour nous, une entière application pour l'approche méthodologique que constitue la SG : « c'est une composante inéluctable, sous les formes les plus diverses, de tout apprentissage, de toute acquisition de connaissances ou d'habiletés, transmises ou nouvelles. Mais ce n'est qu'une composante, parfois alpha, parfois oméga, d'un alphabet qui permet l'intelligibilité de la parole ».

Introduction générale 02

Dans le cadre de la didactique langue – culture de l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère (FLE). L'importance ne serait pas seulement de permettre aux apprenants d'acquérir une compétence linguistique, mais plutôt de favoriser chez eux le développement de la conscience d'une identité culturelle, cela leur permettrait de mieux percevoir la culture de la langue cible. Etant que les cultures de l'autre peuvent se transmettre par leurs contes et par lequel se transmettraient aussi les traditions et les cultures d'une société avec ses coutumes.

Notre choix du sujet portant sur le conte comme support transmissif-culturel dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE). Ce choix est justifié par la présence de la diversité et l'interférence culturelle au niveau du conte qui est notre intérêt essentiel.

« Le conte est un art de transmission orale, de la relation, je considère d'abord le conte du point de vue de l'acte de dire... de la même façon, on étudie le théâtre du point de vue de la représentation, de la scène. Les contes se distinguent radicalement d'un texte littéraire fixé, clos sur lui-même. Ce sont ces histoires sans auteur connu, qui se forment et se transforment en passant les frontières, les langues et les générations, de bouche à oreille. »⁶⁵

A partir d'une motivation et d'une profonde constatation de phénomène de l'intégration d'une culture de l'autre, nous avons pu formuler la question suivante relative à notre besoin méthodologique :

Est-ce que le conte aide les apprenants à découvrir la culture de l'autre ? autrement dit, peut-on considérer le texte narratif comme support transmissif- culturel qui facilite l'acquisition aux apprenants de FLE.

Les hypothèses qui nous semblent adéquates pour confirmer ou infirmer notre problématique sont :

-Nous nous mettons du côté de ceux qui pensent que l'enseignement des langues fortement lié aux deux cultures en présence la culture de la langue maternelle et celle de la langue cible.

Nous pensons qu'une des façons d'aborder la culture de la langue cible, c'est de partir de la culture de l'apprenant celle qui le concerne lui-même. Cela pourrait faciliter la compréhension de la culture de la langue visée en s'appuyant sur la compétence interculturelle à travers le conte.

A fin d'étudier ce sujet nous avons privilégié un type de texte qu'est le texte « narratif » pour vérifier les compétences culturelles relatives au conte telle que « la compréhension, la perception, la motivation...etc »

⁶⁵CHRISTIEAN Tardif, le conte, un art de la transmission orale, Paris, 2002, p12

Notre public consiste à étudier le conte comme support transmissif-culturel dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère(FLE) cas de 5ème année primaire, école Arbi BEN MHIDI.01-Ain Cheikh- Elméghaier.

Nous pensons que les méthodes qui nous semblent convenables pour traiter ce sujet est relative aux objectifs visés par la recherche sont :

-Descriptive et Analytique : en essayant de décrire et centrer sur les éléments qui constituent la recherche, au fur et à mesure en expliquant notre démarche.

Notre travail de recherche se compose de deux chapitres théoriques :

Le premier porte sur des généralités sur le conte: définitions du conte, les différentes caractéristiques des contes, les types et la fonction du conte dans la société .Le deuxième chapitre consacré sur le conte dans une perspective didactique ; le conte en classe de français langue étrangère (FLE) et sa dimension pédagogique porte sur la place du conte en milieu scolaire. La partie pratique, c'est un chapitre qui sera consacré pour l'observation de classe pour déceler quelques spécificités de l'oralité et quelques pratiques orales par le conte aussi bien la compréhension orale du conte - discutent la manipulation des activités et l'interaction verbale favorisée par le conte.

J'espère que ma recherche apportera des réponses intéressantes, rentables dans le domaine de la didactique langues- cultures du français langue étrangère.

Introduction générale 03

Savoir communiquer demeure l'objectif primordial de l'enseignement/ l'apprentissage des langues étrangères. Il est indispensable de faire acquérir la compétence de la compréhension orale pour pouvoir bien parler dans des situations de communication de la vie de tous les jours.

La compréhension orale qui représente par excellence la compétence de base indispensable dans l'apprentissage et l'acquisition de langues étrangères. Ce que confirme Christelle DAY: "*la compréhension orale constitue à son tour la première place dans l'apprentissage de nouveaux faits de langues ce qui correspond au double objectifs de l'approche communicative, les élèves apprenants à communiquer par le biais de l'entraînement à la compréhension et à la production orale tout en apprenant en même temps la langue*"⁶⁶

C'est dans cette perspective qu'est soulignée l'importance de la compréhension orale. Autrement dit, les élèves apprennent la langue en la pratiquant, en la parlant d'abord. Ce qui justifie l'emplacement en premier lieu de la compréhension orale avant celle de l'écrit. Un enfant apprend à parler puis à écrire.

Pour apprendre à parler tout enfant doit d'abord écouter. La compréhension orale constitue une véritable activité de l'écoute attentive de symboles oraux, de saisir le sens d'un message.

Pour pouvoir transmettre à l'apprenant des savoir-faire, il faut déterminer d'une part les besoins de cet apprenant, et d'autre part les moyens dont dispose l'enseignant. Ces deux étapes sont elles mêmes nécessaires pour fixer les objectifs d'enseignement, comme le confirme Jean Marie DE KETELE: "*l'enseignant est encore le médiateur par excellence, mais son action n'atteint sa pleine efficacité que s'il peut s'appuyer méthodiquement sur un ensemble d'artefacts pédagogiques destinés à présenter aux apprenants des situations de communication simulées, proches de l'authentique, mais accessible et facilement observables (images visuelles et dialogues enregistrés, parfois quelques documents dits "authentiques")*"⁶⁷

⁶⁶ DAY Christelle : la compréhension orale au collège, CRDP, 2001, p.19.

⁶⁷ DE KETELE Jean Marie : Apprentissage d'une langue étrangère/ seconde parcours et procédures de construction du sens, De Boeck université, Bruxelles, 2000, p.06.

Ce n'est qu'à la suite de ces étapes que se pose le problème du choix des documents. Ces derniers qu'ils soient visuels, sonores ou textuels jouent un rôle déterminant dans l'apprentissage ; c'est à partir de ces documents que se présentent des comportements, des lieux, des temps, des personnes: des éléments autour desquels se pratique n'importe quelle langue. Parmi ces documents; il y a la bande dessinée. La BD, par son aspect ludique et motivant, elle peut contribuer à un meilleur enseignement/apprentissage.

Notre objectif est de voir comment les enseignants de français langue étrangère utilisent la bande dessinée dans la séance de la compréhension orale avec les apprenants de la 3ème année primaire et de voir à quel point le support BD peut contribuer à l'appropriation de la compétence de compréhension orale.

Notre étude porte sur les apprenants de la 3ème année primaire de l'école HEZLA Taher à EL-Oued.

La BD est très présente dans les nouveaux programmes et les méthodes récentes d'enseignement du FLE. En Algérie nous leur accordons une place importante comme support d'apprentissage et objet d'étude. Et pour le niveau de la 3ème année primaire, elle est réservée uniquement à la séance de la compréhension orale parce que les apprenants de la 3ème année primaire sont des débutants, et n'ont pas le bagage linguistique, donc ils ne peuvent pas comprendre l'écrit. Dans cette perspective, nous essayerons de répondre aux interrogations suivantes: Tout d'abord, comment la BD participe -t-elle à l'apprentissage de la compétence de la compréhension orale? Ensuite, pouvons nous la considérer comme une activité utile dans l'apprentissage de la compétence de la compréhension orale? Est ce qu'elle est un support efficace pour l'appropriation de la compréhension orale? Et enfin, de quelle façon l'enseignant peut-il s'en servir en tant que support dans la mise en œuvre de l'enseignement de la compréhension orale?

Nous pensons que la bande dessinée est l'un des supports authentiques qui permet de dynamiser les élèves et leur faciliter l'apprentissage. Fondée essentiellement sur une harmonie de l'image et du texte, la BD est considérée comme un texte facile et sans consistance pour les enfants, surtout si le dessin, composante principale de la BD, trouve davantage sa place dans le monde de l'enfant, en quête de formes et de couleurs.

Notre étude va se baser sur une méthodologie descriptive expérimentale. Pour cela, **nous proposons** l'exploitation de l'outil BD dans un cours de compréhension orale auprès d'un public bien défini et ce en nous référant à la partie théorique.

Ce travail se compose de trois chapitres. Dans le premier chapitre, nous présenterons d'abord la définition de l'oral et ses spécificités, ensuite nous passerons à la compréhension orale, sa définition, son objectif et quelques pistes pour maîtriser la compréhension orale.

Dans le deuxième chapitre, nous aborderons la bande dessinée, nous évoquerons son aspect historique, quelques concepts théoriques, ainsi que la BD dans sa dimension pédagogique.

En fin, le troisième chapitre aura pour objectif l'analyse des données recueillies qui pourront confirmer nos hypothèses de départ. Notre travail prendra fin avec une conclusion dans laquelle nous parviendrons à mettre en œuvre le bilan de notre travail ainsi que les horizons envisagés.

Introduction générale 04

La langue est un instrument de communication omniprésent dans notre vie quotidienne. En effet, nous sommes dominées par la nécessité de parler, des fois obligés de communiquer avec les autres par rapport à des exigences contradictoires. L'enfant parle naturellement avant de penser et il est compris, par les autres avant qu'il se comprenne lui-même (parler une langue veut dire la comprendre).

Apprendre une langue étrangère nécessite une didactique propre et spécialisée qui prend en considération les différentes situations d'appropriation et surtout les besoins de l'apprenant qui devrait

être au centre de cette scène pédagogique. Pour cela l'enseignement / apprentissage du FLE fait appel à un ensemble de théories et de méthodes afin d'aider les apprenants à s'approprier cette langue, et pourquoi pas avec une nouvelle dimension en classe.

Nous vivons dans un monde où les technologies de l'information et de la communication font partie de notre quotidien. Dans ce contexte, la formation du futur citoyen doit être dispensée par ces moyens dès le jeune âge pour permettre de lui faire une utilisation consciente et raisonnée de ses sources multimédias (au départ utilisées dans le cadre de l'éducation).

Dans une perspective où la communication entre enseignant et apprenant s'effectue et s'assure par un meilleur suivi, l'enseignant peut faire appel à une pédagogie centrée sur l'apprenant par l'usage des nouvelles technologies de la communication pour l'éducation, surtout dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère qui peut être assisté au départ par ordinateur puis les produits numériques qui pourraient être utilisés dans le cadre éducatif. Ceci va amener les apprenants à être beaucoup plus actifs à travers des activités et des tâches en utilisant des images et des sons comme support qui va rendre l'apprentissage du FLE plus attrayant.

Pour cela nous posons les questions suivantes :

Comment pouvons-nous enseigner le FLE à travers les TICE ? Ces moyens médiatisés favorisent-ils une pédagogie centrée sur l'apprenant ?

Est-ce qu'ils apportent une pédagogie qui prendrait en considération l'hétérogénéité et l'entraînement des apprenants en classe de FLE ?

De ce qui précède plusieurs hypothèses ont été formulées :

En profitant de l'avènement des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation, nous devrions mettre à la disposition des apprenants des pratiques pédagogiques inspirées des nouvelles ressources apportées par cette dernière.

Ces moyens vont favoriser la centration sur l'apprenant en mettant les apprenants dans des situations de communication variées où ils s'investissent et s'impliquent dans des situations problèmes, nous citons à titre d'exemple les exercices qui sont des logiciels à bases d'exercices afin d'améliorer l'oral et l'écrit des apprenants.

Il est impossible d'enseigner sans prendre en considération l'hétérogénéité de la classe. Pour cela il suffit de rejoindre une pédagogie différenciée c'est-à-dire les multiples tâches proposées par les TICE vont offrir aux apprenants la possibilité d'apprendre à leur façon, c'est faire émerger la liberté de l'autre.

On ne peut concevoir « *l'enseignement que comme une façon d'instrumenter cette liberté*⁶⁸ » chez les apprenants afin de les rendre autonomes dans la construction de leur propre apprentissage. En d'autres termes, l'objectif est de rendre chaque apprenant un interlocuteur capable d'utiliser la langue française dans les différentes situations de communication.

Nous exposons ci-après les motivations qui nous ont amené à choisir ce thème :

Que l'enseignement / apprentissage du FLE à travers les TICE va donner la possibilité aux apprenants de s'évoluer dans un contexte médiatisé par l'intermédiaire des ressources apportées par cette technologie tels que l'image et le son...etc.

Pour mieux cerner l'objet de notre recherche, nous avons opté pour trois méthodes :

Méthode descriptive sera réservée à la première partie dont nous essayerons de définir les notions de base.

⁶⁸ w3.uqo.ca/moreau/documents/Tremblay TORRIS 2004.PDF

Méthode expérimentale dans la deuxième partie, pour faire l'expérimentation, ceci-ci va nous permettre d'étudier et d'interpréter les éléments de notre recherche.

Méthode comparative qui nous permettra de confronter le déroulement d'un cours de FLE dans deux classes, la première traditionnelle et la seconde médiatisée.

Notre plan se subdivise en deux parties, la première partie contient deux chapitres, la seconde un seul. Le premier chapitre est intitulé « les TICE et l'enseignement / apprentissage du FLE ». À travers ce chapitre nous allons définir l'acronyme TICE, puis son historique, ensuite nous évoquerons les avantages de l'utilisation des nouvelles technologies dans une classe de langue et les nouvelles ressources et pratique apportées par ces outils, par la suite, nous aborderons leur intégration dans l'enseignement du FLE, enfin les TICE et pédagogie différenciée.

Dans le deuxième chapitre intitulé « les TICE et l'approche par compétences », nous commencerons par définir « l'approche par compétences » et le concept de « compétences » afin de comprendre les différents facteurs qui l'entoure. Ensuite nous évoquerons la tâche, la macro-tâche et la micro-tâche. Par la suite nous étudierons la place réservée par « l'approche par compétence » d'un côté la pédagogie différenciée et les TICE, de l'autre côté aux dispositif d'auto-formation.

Quant à la deuxième partie nous l'avons réservée à l'expérimentation.

Elle contient un seul chapitre intitulé « analyse et interprétation des données », où nous allons présenter notre corpus : le public et le terrain.

Ensuite nous exposerons le déroulement de l'expérimentation dans une classe traditionnelle et une classe assistée par l'outil informatique, puis nous présenterons les résultats obtenus par une étude comparative entre les deux classes et le rôle joué par l'enseignant et de l'ordinateur. De plus nous allons parler de la médiatisation et sa valeur ajoutée à l'apprentissage du FLE, surtout par rapport à la culture étrangère.

Introduction générale 05

Tout débutera lors du processus d'apprentissage du français langue étrangère, dans notre cas, il s'agit de l'oral. Nous savons tous qu'enseigner une langue étrangère revient à doter l'apprenant de l'équipement nécessaire pour qu'il puisse adopter un comportement communicatif fonctionnel et accepté dans un groupe social déterminé. De ce point de vue, avoir « appris une langue », c'est être devenu capable de communiquer dans cette langue. Bien entendu, l'expression orale est une des quatre compétences à acquérir dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue. L'oral est cette partie de la langue qui devient parole et qui s'actualise dans la sonore.

Notre problématique est née à partir de différentes observations dans la classe de 1ère année secondaire où l'apprentissage du français, 1ère langue étrangère au niveau de l'oral, fait obstacle. Nous avons constaté que le problème de ces apprenants se situe au niveau de la communication, il existe comme un refus ou une peur chez eux de communiquer dans cette langue.

Cette situation nous amène à nous poser quelques questions : Pour quelle raison les apprenants n'arrivent pas à se servir du français pour communiquer. Autrement dit, quelles sont les difficultés rencontrées au niveau de l'expression orale à partir d'interaction en classe de FLE. Finalement, à quel niveau se situe le problème ?

Où se situe alors le problème ?

-Pensons nous que, l'apprenant se sent en situation d'insécurité et par manque d'assurance a peur de se tromper.

-De plus, les enseignants de français n'auraient pas la formation adéquate qui leur permettant d'assurer ce type d'enseignement.

-Aussi, les programmes d'enseignement/apprentissage du français ne tiendraient pas compte des besoins des apprenants.

C'est donc ce que nous comptons élaborer et expérimenter dans ce travail à partir d'un échantillon fixé à 45 élèves appartenant à la 1ère année secondaire du lycée Mohamed Choukri de Tolga.

Nous avons choisis de travailler avec des apprenants du second cycle de niveau 1ère année parce que nous pourrions mieux cerner les difficultés récurrentes qu'ils rencontrent même parvenus en fin du cycle secondaire, et juger efficacement leur niveau par rapport aux objectifs attendus.

Pour arriver à des résultats fluctueux ; nous allons mener une enquête sur le terrain près de l'apprenant et celui de l'enseignant, c'est-à-dire dans l'espace.

A partir d'interventions orales, nous allons essayer de savoir si les apprenants sont aptes d'appliquer leur connaissance à l'oral après l'apprentissage. A travers l'analyse de la production orale en classe, nous allons étudier de façon plus approfondie des nouveaux phénomènes : le silence et l'autocorrection dans la communication.

Donc, à partir de l'interaction que nous considérons la transcription des échanges et une analyse détaillée aident à mettre en lumière les événements de la classe en permettant leur compréhension et leur interprétation.

Notre souci majeur sera de comprendre pourquoi un apprenant en 1ère année secondaire, à qui on enseigne le FLE 4 à 5 heures par semaine, confronté aux médias ainsi qu'à une certaine pratique langagière en dehors de l'école, n'arrive pas s'exprimer dans cette langue.

Suite aux difficultés récurrentes relevées chez l'apprenant dans sa construction du sens ainsi que dans l'incapacité à atteindre une certaine spontanéité dans le moindre acte communicatif, nous allons essayer d'investir sur l'origine de ces difficultés.

En effet, l'apprenant a des difficultés qui ne résidaient pas au niveau de la compréhension orale des cours, mais plutôt, il s'agit des obstacles au niveau de la capacité de communiquer avec cette langue dite étrangère.

Bien entendu, notre objectif est de tenter d'élucider la problématique de l'expression orale en français des apprenants et de montrer les difficultés d'apprentissage rencontrées.

Nous nous orienterons vers les théories de communication, celles de la didactique de FLE orale et de l'interaction. Nous nous pencherons sur les théories de l'apprentissage du français oral et sur les stratégies et les techniques qui peuvent être abordées par l'enseignant pour atteindre l'objectif principal de cet enseignement.

Nous organiserons notre travail en deux parties : la première présentera le cadre théorique qui va permettre de situer et de présenter notre sujet. Dans la deuxième partie, nous survolerons le manuel scolaire de français de 1ère année secondaire et investirons ce que propose à partir d'une séance d'expression orale.

Introduction générale 06

L'expression écrite conserve une place de choix dans la didactique du français. Elle permet de contrôler la maîtrise de la langue mais aussi de transmettre à l'élève les règles régissant les différents

types de texte. L'évaluation des productions écrites permet aux enseignants de juger de l'acquisition par les élèves de ces notions, et de les faire progresser. Car l'écrit joue un rôle crucial dans la réussite scolaire. L'enseignement de la production écrite est devenu la préoccupation majeure des enseignants dont l'objectif est de doter les apprenants d'une compétence à l'écrit.

En Algérie, nos élèves ont des difficultés énormes en expression écrite; la plupart d'entre eux sont incapables de produire un simple écrit. Les carences ressenties chez l'apprenant de langue étrangère en production écrite nous ont conduites à s'interroger sur les difficultés que les apprenants ont lors d'une épreuve de rédaction et la réaction des enseignants voir les apprenants sur cette défaite. Puisque la production écrite est l'activité par excellence qui révèle où réside l'origine de l'échec de l'apprentissage de la langue française chez l'apprenant algérien arabophone.

Donc l'objectif c'est de voir les difficultés que rencontrent les apprenants lors d'une activité de rédaction à l'aide d'une pratique évaluative et faire apprendre aux apprenants des techniques de production écrite sous forme d'activités de remédiation pour arriver en fin de parcours d'apprentissage à produire des textes pour soi et pour autrui ,

Le concept d'évaluation à connu dans les dernières décennies une vraie révolution, il est conçu actuellement comme l'un des préoccupations majeures de la didactique des langues. La révolution dont on parle concerne l'apparition de nouvelles notions telle que celle d'erreur à la place de faute, tout en la considérant comme un support didactique et non pas un handicap sanctionné par la suite.

Cette révolution qu'a connue l'acte évaluatif l'a rendu synonyme de progrès. Cela résulte du rôle que peut jouer l'évaluation dans l'amélioration du processus d'enseignement / apprentissage.

Pour cette raison nous avons essayé d'étaler de la lumière sur l'évaluation en classe de FLE. A cet égard nous avons choisi l'évaluation des productions écrites des élèves lors des compositions et des épreuves officielles que nous considérons comme un point décisif pour l'orientation d'un apprentissage.

L'objectif de notre recherche consiste à détecter les difficultés que les apprenants ont lors d'une épreuve de rédaction et vérifier l'impact de l'évaluation de la production sur la qualité des productions écrites des élèves lors de l'épreuve du BEM.

L'évaluation, cet outil primordial dans le processus d'enseignement / apprentissage est défini de la façon suivante : « d'une part comme une aide à l'apprentissage et par ailleurs comme un objet de mesure et d'appréciation de l'évolution de la compétence des élèves »⁶⁹. Notre choix de sujet portant sur l'évaluation de l'écrit en classe de FLE, qui prend comme corpus d'étude les copies d'examen des élèves de la 4ème année moyenne, c'est-à-dire, qu'ils ont affronté l'épreuve du BEM, s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit, car le système éducatif a opté ces dernières années pour l'approche par compétence en développant la compétence communicative. A partir d'une motivation et d'une profonde constatation de ce phénomène, nous avons pu formuler la problématique suivante relative à notre besoin méthodologique : Quels sont les difficultés rédactionnelles rencontrées par les élèves de la quatrième année moyenne ? et quels sont les procédures adéquates favorisant l'amélioration de la qualité de leurs productions écrites ?

Pour répondre à cette problématique, nous avons émis les hypothèses suivantes :

1-Les apprenants ne maîtrisent pas les règles linguistiques de la langue française notamment les techniques rédactionnelles. 2- Les apprenants ont des difficultés de compréhension de l'écrit et n'arrivent pas à comprendre la consigne. Pour confirmer ou infirmer nos hypothèses nous avons opté pour une approche expérimentale en analysant les copies des élèves lors des deux premières compositions pour voir les difficultés rencontrées et les procédures de remédiation adoptées par leurs enseignants. Aussi en établissant un questionnaire destiné aux enseignants (PEM) pour voir les lacunes et les carences détectées et leur

⁶⁹TAGLIANTE Christine, L'évaluation , in Technique de classe – Paris, Clé International ,1993.

réaction envers ce déficit rédactionnel. En ce qui concerne le plan de ce travail, il se subdivise en trois chapitres : dans le premier chapitre, nous mettrons l'accent sur la notion de l'évaluation et ces types et critères, ces moments et ces fonctions. Voir aussi la méthode adoptée pour l'évaluation de l'écrit. Dans le deuxième chapitre nous parlerons de l'écrit en classe de FLE, commençant par sa définition, sa typologie, sa particularité, sa place à travers les différentes méthodologies, ces modèles. Arrivant à son enseignement en 4^e année moyenne et son évaluation. Le troisième chapitre est pratique où nous exposons l'analyse des copies des apprenants, l'analyse concerne les productions écrites faites par des apprenants de 4^e année moyenne. Nous le consacrerons à la présentation et l'analyse du corpus. Ce chapitre va correspondre aussi au questionnaire destiné aux et le classements des données obtenues, qui seront analysés par la suite.

Introduction générale 07

Depuis longtemps, en didactique des langues étrangères et précisément le français l'accent a été mis sur la lecture comme un outil indispensable dans l'apprentissage de cette langue. Il est donc nécessaire d'accorder une grande importance à l'apprentissage de la lecture dans tout dispositif d'apprentissage linguistique. C'est grâce aux activités de lecture que l'apprenant acquiert à la fois la langue et la culture dans leurs multiples facettes: *«La vraie culture s'acquiert par de nombreuses lectures. Un médecin, un ingénieur ne sont pas forcément des hommes cultivés, si dès leur sortie de l'université, ils négligent la lecture...La culture se nourrit donc impérativement de la lecture qui est son pain quotidien.»*⁷⁰

La maîtrise de la lecture joue un rôle primordiale dans l'apprentissage du français par les apprenants surtout à l'école moyenne. Il est donc important de particulariser de nombreuses considérations sur la lecture pour tenter d'apporter une touche personnelle à l'étude des problèmes que peuvent rencontrer nos apprenants dans leur apprentissage de cette langue étrangère. Ces problèmes peuvent paraître à nos apprenants comme une contrainte dans leur développement scolaire et social et qui peuvent également les mener vers l'échec scolaire. En effet, la lecture demeure un moyen efficace pour lutter contre l'échec de nos apprenants. Nous pouvons dire aussi que grâce à l'enseignement de la lecture que les apprenants de « fle » découvrent la notion de plaisir et l'envie de donner leurs opinions et la passion de découvrir d'autres horizons.

La place importante que peut occuper la lecture et son statut dans l'apprentissage du français au sein de nos écoles nous ont poussés de mener une pré enquête qui peut nous permettre de faire un constat sur le sujet. Grâce à la pré enquête que nous avons menée dans une école moyenne de notre région, nous avons eu l'occasion d'assister à un certain nombre de séances de lecture avec les classes de deuxième année moyenne. Tout au long de cette petite expérience lors de ces séances de lecture, nous avons constaté que la plupart des apprenants ne lisent pas en français et ils restent toujours démotivés face à un écrit. De plus, rares sont les apprenants qui arrivent à prendre du plaisir en lisant un texte et peu nombreux sont ceux qui lorsqu'ils lisent un texte auront un sourire chargé du désir de lire un autre. Par ailleurs, nous pouvons ajouter que l'apprentissage de cette langue dans nos écoles laisse peu de place au plaisir de lecture qui reste un élément important dans l'apprentissage de « fle ».

*« ..Il est question depuis plusieurs années du plaisir de lire, de la lecture comme ouverture à un monde de connaissances et outil essentiel à la scolarisation et à l'insertion sociale et professionnelles des jeunes, ainsi que des adultes. »*⁷¹

À travers le constat que nous avons fait dans cet établissement scolaire avec les classes de deuxième année moyenne et aussi la grande motivation de leurs enseignants, nous avons décidé de choisir ce sujet qui est sans doute intéressant puisque il pourrait être facilement considéré comme une sensibilisation qui doit être prise en considération par tous les enseignants pour les inviter à réfléchir sérieusement sur les difficultés et les obstacles d'apprentissage du français que leurs apprenants ont rencontrés. Ce sujet

⁷⁰D'après les nouvelles de Tipaza, n°7, « Aimez-vous lire. », livre de français (1^{ère} année secondaire).

⁷¹Vie pédagogique, revue, n° :139, « pourquoi lire aujourd'hui. Avril, Mai 2006, p9.

s'inscrit donc dans une optique didactique en évoquant ainsi le rôle de la lecture « plaisir » dans l'apprentissage de « fle » chez les apprenants de deuxième année moyenne. A partir de ce qui précède, nous nous sommes posés un certain nombre de questions :

-Quelles sont les différentes situations pédagogiques qui suscitent le goût de lire chez les apprenants de première année moyenne?

-Comment la lecture « plaisir » peut-elle être efficace dans l'apprentissage de « fle » chez les apprenants de première année moyenne?

- Comment peut-on aider les apprenants à développer leur compétence linguistique en « fle » grâce à la lecture « plaisir » ?

A fin de mener notre modeste travail de recherche sur la bonne voie et pour répondre à nos questions soulevées, nous avons essayé de d'émettre quelques hypothèses qui restent à vérifier :

-La lecture « plaisir » peut aider les apprenants à apprendre le français en développant leur compétence linguistique dans cette langue.

-Certaines situations pédagogiques suscitent le goût de la lecture chez les apprenants de première année moyenne.

Nous voulons donc à travers ce modeste travail montrer l'efficacité de la lecture « plaisir » dans l'apprentissage de « fle » chez les apprenants et également chercher des situations pédagogiques qui suscitent le goût de la lecture chez ces apprenants pour apprendre cette langue étrangère.

Dans notre travail de recherche, nous allons essayer d'employer deux méthodes : la première est descriptive qui concerne le côté théorique alors que la seconde est analytique qui se base essentiellement sur les résultats de notre expérimentation en classe de « fle » avec les apprenants de deuxième année moyenne tout au long des séances de lecture auxquelles nous avons assistées pour mettre en lumière les différentes difficultés d'apprentissage rencontrées chez les apprenants en « fle » et y apporter des solutions grâce la lecture « plaisir » qui constitue l'objet de notre modeste travail de recherche .

Notre travail de recherche s'articule autour de trois chapitres : Dans le premier, nous allons évoquer les fondements théoriques de processus de lecture .Ensuite, nous présentons les différentes situations pédagogiques utilisées dans l'enseignement/ apprentissage de« fle ».Enfin, le troisième chapitre sera consacré pour l'analyse et l'interprétation des résultats de notre expérimentation.

Introduction générale 08

Le but de l'enseignement d'une langue étrangère est d'apprendre à communiquer aussi bien à l'orale qu'à l'écrit. Cela permettra aux apprenants d'entrer en contact avec d'autre culture et de développer un esprit de tolérance envers l'autre.

Cependant au primaire, cet enseignement se doit d'être attractif et motivant. L'enseignant doit varier dans ses méthodes, ses supports, ses outils et dans les activités proposées, etc., et ce afin de susciter l'intérêt des apprenants et de les impliquer dans le processus d'apprentissage.

Nous nous sommes intéressés à l'image. Cette dernière, représentation visuelles et figurative, a de tout temps fait partie des moyens utilisés dans l'enseignement-apprentissage des langues, nous constatons que ce support a toujours été peu ou prou présent dans la classe de langues, car en plus de son aspect d'humour, l'image est capable d'expliquer le code linguistique, en se référant à un autre code. Ainsi, l'image comme support didactique pourrait également avoir un impact considérable sur la compréhension de l'écrit chez les apprenants de 5ème année primaire. Cela nous a poussés à poser les questions suivantes :

◆L'utilisation de l'image favorise-t-elle l'amélioration de la compréhension de l'écrit ? Quels serait l'impact de l'introduction de ce type de support sur le processus d'apprentissage ?

En guise de réponse à ses questions, nous émettons les hypothèses suivantes :

◆Une méthode d'enseignement basée sur l'utilisation de l'image facilite la compréhension de l'écrit et son apprentissage.

◆Les images motivent les apprenants.

Notre objectif est de montrer le rôle ou l'effet de l'image comme un support didactique dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère et en particulier dans celui de la compréhension de l'écrit. Nous allons, en second lieu, essayer de faciliter la compréhension de l'écrit chez les apprenants.

Pour confirmer nos hypothèses et atteindre notre but, nous optons pour une démarche de nature praxéologique. Nous envisageons d'effectuer une expérimentation avec deux groupes d'apprenants de 5^{ème} AP : un groupe expérimental (exploitation des images dans des activités d'enseignement/apprentissage de compréhension de l'écrit) et un groupe témoin (enseignement/apprentissage de la compréhension de l'écrit sans images). Notre expérimentation sera clôturée par un questionnaire visant l'évaluation de compréhension des apprenants.

Notre travail de recherche comporte deux parties : une partie théorique et une partie pratique. La première partie est constituée de deux chapitres : le premier chapitre sera consacré sur l'image aspect théorique dans lequel, nous essayerons d'éclaircir le concept d'image ; sa définition, ses types, etc. Le deuxième chapitre sera consacré à l'image et la compréhension de l'écrit dans les classes des langues. La partie pratique sera composée de deux chapitres ; le premier c'est la présentation de l'expérimentation, et le deuxième, c'est l'analyse et l'interprétation des résultats.

Introduction générale 09

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) envahissent les pratiques sociales et se développent dans l'éducation. Par ailleurs, l'évolution des sociétés vers une augmentation considérable de l'information et des savoirs rend l'intégration des TIC dans l'enseignement apprentissage un enjeu qui permet une ouverture sur le monde et qui nécessite diverses études, pédagogiques et didactiques, pour une meilleure utilisation. Seulement, avec l'intégration des TIC (technologies de l'information et de la communication) dans l'enseignement secondaire, les enseignants seront confrontés à des nouvelles pratiques de classes auxquelles ils ne sont pas familiarisés. Utiliser les TIC (technologies de l'information et de la communication) en classe de français langue étrangère signifie enseigner de façon différente par rapport à la classe traditionnelle. Dans le cadre de la perspective actionnelle de l'apprentissage, l'usage des tice est recommandé : avec les nouvelles technologies, on peut apprendre par l'action, par l'expérience. L'élève est l'acteur de son apprentissage. Il devient plus autonome. Ce nouveau type d'enseignement/apprentissage a deux buts : - améliorer le transfert de ce qui est appris dans d'autres contextes (scolaires et extra scolaire), - motiver les élèves en les engageant individuellement et globalement dans les activités scolaires proposées.

En fait, il nous semble important de mettre l'accent sur le rôle de l'intégration des TIC (technologies de l'information et de la communication) dans l'enseignement secondaire dans les classes du FLE. Dans cette optique, le travail que nous envisageons d'entreprendre, toucherait à un domaine que nous estimons utile d'explorer : celui de la didactique de la compétence de compréhension orale dans les classes de FLE en utilisant un nouveau type d'enseignement/apprentissage.

En Algérie, nos élèves ont des difficultés énormes en compréhension orale ; la plupart d'entre eux sont incapables de comprendre des discours oraux longs ou courts.

C'est ainsi qu'on s'interroge sur le nouveau dispositif qui peut aider les enseignants dans leurs travaux et sur l'utilisation des TICE en classe de FLE.

Notre travail s'intitule : « L'usage des TICE en classe de FLE : quel dispositif pour quelles compétences dans l'enseignement secondaire »

A travers ce travail, **nous voudrions** aborder l'intégration des TIC (technologies de l'information et de la communication) dans l'enseignement secondaire pour améliorer les compétences de la compréhension orale.

Donc, est-ce que les TICE peuvent développer l'enseignement/ apprentissage du FLE pour améliorer la didactique de la compréhension orale ?

De cette problématique, on voit surgir des sous questionnements : _ Comment l'intégration des TICE peut-elle contribuer à l'amélioration des processus d'enseignement/apprentissage ? _ Y'a-t-il des encouragements pour cette intégration ? _ Pour mettre en place des séquences d'apprentissage intégrant les TICE, qu'est-ce qu'il semble important aux enseignants ? L'examen de cette problématique repose sur les hypothèses suivantes : _ un enseignement qui intègre les nouvelles technologies de l'information et de la communication (TICE) soit réellement plus efficace qu'un enseignement traditionnel. _ les élèves, les parents, les collègues et les représentants de l'administration peuvent encourager l'intégration des TICE. _ la réussite des apprentissages, utilisant les TIC en classe, sont tributaires des capacités de l'enseignant à conduire de tels enseignements et de résoudre les problèmes induits par les TIC.

Pour parvenir à **nos objectifs, nous avons usé** d'une part, d'une méthode éclectique et d'autre part, d'observation-expérimentation.

Notre travail est divisé en deux parties : La première partie de ce travail va être consacrée au cadre théorique de référence et qui est divisé en deux chapitres : Le premier chapitre intitulé : TICE et enseignement du FLE. A pour but d'éclaircir ces deux notions et leur jumelage pour ensuite parler de leur impact sur l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans le deuxième chapitre dit : Les "TICE" et la compréhension orale en classe de FLE. Revient à être un préalable survol des "TICE" et la compréhension orale en classe de FLE et à montrer ses spécificités. Et pour le troisième chapitre de **notre travail**, qui va être entièrement consacré au côté pratique. **Nous avons choisi** le questionnaire comme outil d'investigation. Il est constitué de 3 questions ouvertes qui portent respectivement sur l'attitude, les normes perçues et la perception qu'ont les enseignants du secondaire en leur capacité de concevoir et de contrôler un enseignement intégrant les TICE.

Introduction générale 10

L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire, nécessite la mise en place des moyens attractifs ayant des liens directs avec le monde dans lequel évoluent les élèves, afin que ces moyens suscitent en eux intérêt et motivation. Cela, peut constituer un facteur facilitant l'enseignement/apprentissage et conduire à des pratiques apprenantes conséquentes. Parmi ces moyens utilisés pour l'apprentissage des langues étrangères **on cite** l'image.

Notre recherche s'intéresse donc au support visuel utilisé à l'école primaire: les images fixes comme outil pédagogique en classe de FLE. **Nous tenterons** d'analyser les modalités d'intégration de l'image comme support didactique favorisant la compréhension écrite chez les apprenants de la 3^{ème} année primaire.

Le monde des enfants est autre et il leur appartient, c'est un monde onirique, nourrit d'images et de couleurs. **On ne peut pas** les arracher cruellement de leur monde. Pour un enfant, le fait de se retrouver devant un texte écrit dans une langue étrangère et sans image, provoque chez celui-ci un rejet et même une forme de harcèlement. A ce propos, G. Mialaret confirme que **«bon nombre d'élèves ne retiennent**

une notion scolaire nouvelle que dans la mesure où cette notion est présentée dans un contexte qui fait vibrer leur affectivité »⁷²

Nous avons préféré en effet, d'aborder un thème en rapport avec l'image, d'abord en raison de l'intérêt éprouvé par les jeunes apprenants suite à son utilisation, ensuite pour faire connaître et susciter l'intérêt des enseignants sur l'importance et l'efficacité de ce support iconique dans le processus de la compréhension écrite.

Notre intérêt, à travers cette étude consiste à montrer et à cerner l'efficacité et l'importance de l'image dans le processus de la compréhension de l'écrit pour encourager les enseignants à l'exploiter au sein de la classe et d'aider leurs apprenants à comprendre.

La compréhension de l'écrit est l'aptitude résultant de la mise en œuvre d'un processus cognitif qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte lu, mais les apprenants à ce niveau ne savent pas bien lire et rencontrent des obstacles dans la compréhension car des représentations handicapantes subsistent envers cette langue qui leur est étrangère et qui leur paraît de prime à bord difficile. Cela nous incite à poser la problématique suivante : Comment l'image favorise-t-elle la compréhension de l'écrit chez les apprenants?

Pour apporter des réponses à notre problématique, nous allons proposer deux hypothèses que nous retiendrons dans notre enquête :

□ La première hypothèse suppose que L'image aurait un effet psychologique c'est-à-dire elle motive et suscite l'intérêt des apprenants grâce à sa compétence représentative (des dessins, des personnages, des choses, le décor, et surtout les couleurs.) □ Cependant, la deuxième hypothèse suppose que l'image serait capable d'exprimer le code linguistique, en se référant à un autre code. C'est-à-dire, l'image peut présenter certains éléments qui appartiennent au message linguistique lui-même et correspondent plus ou moins directement au contenu partiel ou entier du texte qu'elle accompagne.

Tout enseignement de "qualité" doit nécessairement commencer par la base afin de former le citoyen de demain. Pour cette raison, nous avons sélectionné les élèves de la 3ème année primaire en tant que public visé.

Pour réaliser notre recherche nous avons choisi comme corpus les images qui figurent dans le manuel scolaire de ce niveau.

Nous nous sommes basée sur les méthodes : descriptive, analytique et expérimentale pour décrire la situation dont nous avons besoin.

La première méthode vise à décrire le statut de l'image dans la didactique des langues étrangère et sa dimension pédagogique dans la compréhension écrite.

Les deux dernières méthodes visent à tester et à diagnostiquer l'efficacité de l'image dans le processus de la compréhension écrite chez les apprenants à travers un questionnaire destiné aux enseignants et des activités destinées aux apprenants.

Notre recherche est scindée en deux grandes parties ; la première partie, théorique, englobe deux chapitres (chapitre1, chapitre2), la deuxième partie, pratique, comporte un seul chapitre (chapitre3).

Dans le premier chapitre, nous parlerons de la place qu'occupe l'image dans la didactique du LE. Dans une première phase, nous allons présenter quelques éléments concernant l'image: certaines définitions, sa sémiologie, la relation existant entre cette dernière et la langue et comment l'interpréter. Dans une deuxième phase, nous allons aborder l'évolution de son statut dans la pédagogie et son rapport

⁷²MIALARET. G, Psychopédagogie des moyens audio-visuels dans l'enseignement du 1er degré, Unesco, Paris, 1964, p. 126.

avec les méthodes d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Dans une troisième phase, nous allons exposer la place accordée à l'image en classe du FLE, en présentant le rapport entre image/apprenant, les fonctions d'image et enfin les grands types d'image utilisés en classe du FLE.

Dans Le deuxième chapitre, nous aborderons le lien entre l'image et la compréhension écrite. En premier lieu, nous allons parler de la compréhension écrite ; sa signification, les conditions d'accès au sens et les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la compréhension. En second lieu, nous montrerons l'apport de l'image dans la compréhension écrite, en présentant le lien entre l'image et le texte et son impact sur la compréhension écrite et la mémorisation. Enfin, nous allons exposer les conditions de l'intégration de l'image au cours de la compréhension écrite et comment apprendre à mieux lire.

Dans le troisième chapitre, Nous commencerons par la présentation de notre corpus, notre terrain de recherche et l'explication de nos méthodes, nos démarches adoptées, puis nous analyserons les résultats du questionnaire destiné aux enseignants et les activités proposées aux apprenants.

Enfin, cette recherche est achevée par une conclusion générale, là où nous ferons un petit rappel sur tout ce qu'on a fait et nous essayerons de répondre à la problématique posée là où il s'agit d'affirmer ou d'infirmer les hypothèses déjà émises.

Introduction générale 11

L'enseignement /Apprentissage d'une langue étrangère suppose imposer des méthodes dans le but de permettre aux apprenants à bien parler et à bien écrire dans cette langue. Dans ce cas, même l'oral va en pair avec l'écrit mais il le précède toujours. Selon l'histoire des langues.

Nous constatons que l'enseignement de l'oral en classe de FLE est négligé à cause des difficultés rencontrées pour sa didactisation où il est loin de mettre les apprenants dans des situations motivantes et interactives pour apprendre à communiquer. Ce qui met les apprenants en difficultés lors de leurs productions oral.

Didactiser le patrimoine orale de l'Algérie c'est d'abord l'intégrer dans les programmes, puis planifier son contenu dans une optique d'activités « *La didactisation est l'opération consistant à transformer ou à exploiter un document brut pour en faire un objet d'enseignement .Ce processus implique généralement une analyse prédidactique d'essence linguistique, pour identifier ce qui peut être utile d'enseigner* »⁷³1 .Il s'agira donc, d'appliquer les méthodes les plus efficaces pour faciliter l'apprentissage de l'oral.

En effet, les supports d'amélioration de l'enseignement/Apprentissage de l'oral en classe de FLE sont nombreux proposés par les didacticiens, nous citons comme exemple : Le conte, les pièces théâtrales, la chanson, le débat, etc.

La littérature populaire représente une source inépuisable dans le domaine pédagogique, un sujet qui a été la cible de plusieurs études, les travaux en didactique utilisant le conte comme support dans l'enseignement du français langue étrangère sont nombreux, mais ce type de récit véhicule aussi des savoirs et des modèles comportementaux. L'importance du conte comme outil didactique n'est nullement contesté mais malgré cela, on remarque son absence dans les programmes scolaires algériens.

Notre travail consiste à introduire les contes issus de l'entourage des apprenants en classe de FLE et dans les programmes d'enseignement, pour ce faire il faut partir de la culture maternelle, afin qu'on puisse aborder la culture de la langue cible. Cela facilitera la compréhension de la culture étrangère en s'appuyant sur la compétence interculturelle, vu que «*Le conte autorise le passage d'une culture à une*

⁷³K ALIDOU Sy et MAMADOU, (2010), De la didactisation du patrimoine oral africain : de l'enseignement préscolaire à l'université : cas de Sénégal, Paris, 25 mars 2010, p .28.

autre, facilite la création de liens, il surmonter le barrage de la langue et la peur de l'étranger»⁷⁴. Ce qui nous permet de répondre aux besoins des apprenants face à la production orale et renforcer leurs compétences linguistiques et culturelles.

C'est pour cette raison que notre travail de recherche focalise sur la problématique suivante :

- Une pédagogie par le conte algérien permet-elle le développement des compétences dans le domaine de la langue orale chez les apprenants ? Et Comment enseigner l'expression l'oral par le conte?

A partir de cette problématique découle les hypothèses suivantes :

1- Le conte est un moyen idéal pour maîtriser le discours oral et permet d'atteindre un niveau élevé et favorise le développement langagiers.

2- Le choix du conte et la variation des activités permettent de motiver les apprenants à acquérir la langue.

L'idée d'introduire le conte en classe de FLE nous est venue en prenant conscience des difficultés des apprenants de FLE à s'exprimer oralement dans la langue cible. C'est dans ce sens que nous sommes intéressées aux difficultés de la production orale. Nous avons pensé que le conte pouvait être porteur de réponse à leurs problèmes.

Notre objectif de travail est savoir comment l'enseignement de l'expression orale en classe de FLE à travers le conte permet aux apprenants de développer leurs capacités langagières et être capable de prendre la parole. Pour vérifier nos hypothèses, nous allons suivre une méthode expérimentale-analytique.

Afin d'atteindre nos objectifs, nous opté pour un conte oral relaté par la conteuse Nora Aceval.

Nous avons structuré notre travail en quatre chapitres : le premier chapitre sera consacré au conte dans son optique théorique. Après avoir défini le conte, nous abordons ses différentes caractéristiques ; son origine, sa structure, sa fonction dans la société et dans l'enseignement.

Dans le deuxième chapitre, nous aborderons l'oralité et la place du conte en Algérie et l'intérêt culturel du conte, les types du conte, les conteurs algériens.

Le troisième chapitre est consacré au conte oral dans le processus de l'enseignement /apprentissage du FLE.

Dans le quatrième chapitre nous présenterons en détail le cadre général et le contexte de notre étude, en présentant le cadre institutionnel, le public visé par cette étude et les pratiques adoptées en classe.

Ensuite nous passerons à l'élaboration de notre projet où nous attarderons sur le choix du conte, les objectifs à atteindre ainsi que les différentes activités proposées aux apprenants.

Le corpus sélectionné est une série de vidéos de la conteuse Nora Aceval, conteuse franco-algérienne qui contribue à faire vivre les contes. Le dernier chapitre sera consacré à l'analyse des productions langagières de nos apprenants.

Et nous clôturons notre étude par le commentaire notre d'un questionnaire que nous avons distribué aux enseignants de 2ème année moyenne dans le but d'enrichir notre pratique par leur expérience avec les apprenants.

⁷⁴DECOURT, Nadine-Louail-Raynal, Naima, Contes maghrébins en situation interculturelle, Paris, KARTHALLIA, 1995, p.24

Introduction générale 12

Depuis longtemps, l'objectif de l'apprentissage d'une langue était d'acquérir deux compétences: lire et écrire à la fois. Mais, et à travers le temps, cet objectif a changé. Aujourd'hui, le but de l'apprentissage des langues est de parvenir à la compréhension puis à la communication avec des personnes dont on apprend la langue ou ceux qui se sont épuisés pour l'apprendre. **Nous savons** que comme activité sociocognitive, l'apprentissage des langues étrangères, celui du F.L.E⁷⁵, pour ce qui **nous concerne**, est indissociable de l'établissement de relations interpersonnelles, de contextes d'action et de significations sociales. **De nos jours** les choses ont beaucoup évolué. L'apprenant peut aussi dépendre de lui-même pour faciliter une acquisition réussie d'une langue en ayant recours à d'autres moyens complémentaires. Et parmi ces moyens **nous préférons** citer l'audiovisuel sur lequel **nous avons préféré** axer **notre recherche** puisqu'il demeure un objet de fascination avec toutes les représentations qu'elle développe chez les apprenants. **Notre problématique nous conduit** par la même occasion à évoquer les outils audio visuels mis en situations d'apprentissage comment se traduit leur apport dans l'amélioration de la compréhension de l'oral, et leur impact sur la motivation des apprenants dans le processus de l'enseignement-apprentissage du F.L.E en Algérie ?

Nos hypothèses sont :

- 1-Les outils audio visuels auraient un grand apport quant à la compréhension de l'orale.
- 2-Les outils audio visuels n'auraient aucun apport quant à la compréhension de l'orale.
- 3- Les outils audio visuels exerceraient un grand impact sur la motivation des apprenants dans le processus d'apprentissage du F.L.E.
- 4- Les outils audio visuels n'auraient pas d'effets sur la motivation des apprenants dans le processus d'apprentissage du F.L.E **Notre objectif est de montrer** que cette acquisition ne peut se réaliser que si ces moyens complémentaires dont dispose tout apprenant sont efficaces à l'apprentissage et à l'approfondissement de cet apprentissage. Ainsi, le thème que **nous avons choisi** de traiter est porteur d'une interrogation directe et analyse en rapport avec le rôle assigné à l'audiovisuel et son impact sur les apprenants de la 1ère année secondaire en situation d'apprentissage d'une langue étrangère, le français en l'occurrence. **Nous envisageons** les implications didactiques et pédagogiques liées à l'audiovisuel pour mesurer son efficacité en termes de rentabilité lexicale en rapport avec les langues étrangères. Aussi **nous avons réparti** ce travail en trois chapitres où **nous essayons** de mettre en relation les différents paramètres relatifs à la langue, sa perception sociale, le rôle de l'environnement socioculturel des apprenants, les stratégies et les processus basés sur les théories les plus répandus et les plus adaptées quant à l'acquisition des langues par des moyens autres que traditionnels en l'occurrence les médias et le document audiovisuel authentique. Les deux premiers chapitres sont consacrés à une partie théorique, le premier s'intitule l'audio visuel dans l'enseignement du FLE en Algérie, où **nous proposons** des approches qui favorisent l'audiovisuel, et l'enseignement du FLE au secondaire ainsi que les empreintes de l'approche communicative dans l'enseignement secondaire algérien et enfin la place des outils audio visuels dans l'enseignement secondaire du FLE en Algérien.

Le second dont l'intitulé est la compréhension de l'oral dans lequel **nous définissons** d'abord la notion de la compréhension, ensuite, **nous proposons** les caractéristiques que doit avoir un apprenant ; en plus les caractéristiques d'un document audio visuel, ensuite les étapes de la compréhension orale et en dernier lieu les stratégies d'écoute. Le dernier chapitre sera consacré à la partie pratique de notre recherche qui contient une expérience menée sur le terrain avec des apprenants de première année

⁷⁵FLE : Français langue étrangère

secondaire à qui nous avons proposé un interview à écouter puis à regarder à analyser et interpréter ses résultats, accompagnée d'un questionnaire pour les enseignants .

Nous espérons par la même occasion de focaliser notre analyse, sur tout ce qui peut être d'une quelconque motivation dans le milieu extra scolaire en mesurant le degré de son impact et attirer l'attention de nos élèves sur le fait que les outils audio visuels ne sont pas un simple objet distractif et banal. Le recours au questionnaire et au visionnage nous permettra de déceler les stratégies qui favorisent l'insertion de ces dernières dans des situations de communication variées et les aptitudes à créer des mécanismes d'autonomisation de l'apprentissage des individus pour une prise en charge individuelle dans les cas les plus spécifiques.

C'est le cas de l'apprentissage du français en Algérie par des moyens autres que traditionnels.