

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE
وزارة التعلّم العالي و البحث العلمي
UNIVERSITE IBN KHALDOUN – TIARET –
FACULTE DES LETTRES ET LANGUES
DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUES ETRANGERES



Thème

***L'écrit de recherche universitaire dans l'enseignement/apprentissage du
FLE entre exigences «méthodologiques» et stratégies «discursives».***

L'exemple des introductions des mémoires en master.

Mémoire de Master en Didactique des Langues Etrangères

Présenté par :

Mlle. OUMOUSSA Ahlem.

Sous la direction de :

M. KHEIR Abdelkader

Membres du jury

Président :	Dr. MOKHTARI Fatima Zohra	M.C.B	Université de TIARET.
Rapporteur :	M. KHEIR Abdelkader	M.A.A	Université de TIARET.
Examineur :	Dr. MOSTEFAOUI Ahmed	M.C.A	Université de TIARET.

Année universitaire 2019/2020

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE
وزارة التعلّم العالي و البحث العلمي
UNIVERSITE IBN KHALDOUN – TIARET –
FACULTE DES LETTRES ET LANGUES
DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUES ETRANGERES



Thème

***L'écrit de recherche universitaire dans l'enseignement/apprentissage du
FLE entre exigences «méthodologiques» et stratégies «discursives».***

L'exemple des introductions des mémoires en master.

Mémoire de Master en Didactique des Langues Etrangères

Présenté par :

Mlle. OUMOUSSA Ahlem.

Sous la direction de :

M. KHEIR Abdelkader

Membres du jury

Président :	Dr. MOKHTARI Fatima Zohra	M.C.B	Université de TIARET.
Rapporteur :	M. KHEIR Abdelkader	M.A.A	Université de TIARET.
Examineur :	Dr. MOSTEFAOUI Ahmed	M.C.A	Université de TIARET.

Année universitaire 2019/2020

A mes parents.

Remerciements

*Je voudrais d'abord exprimer toute ma gratitude à l'égard de mon directeur de recherche Monsieur **KHEIR Abdelkader** qui a bien voulu accepter de me diriger dans cette recherche. Je voudrais aussi souligner sa disponibilité et réactivité en ces temps difficiles que connaît le pays.*

Je remercie également les membres de jury pour avoir accepté de lire et d'examiner ce modeste travail.

*Je remercie ma famille pour son soutien et très particulièrement mon frère **Seif Eddine** qui m'a assisté de près tout au long de ce travail par ses orientations et ses encouragements.*

*Je remercie de façon très particulière mes enseignantes **Mlle MOKHTARI Fatima**, **Mme ABED Myriam** et **Mme DJOUADI Zina** qui m'ont aidé et encouragé avant et pendant la réalisation de cette recherche.*

Je tiens à remercier par ailleurs tout le personnel enseignant du département de français de l'université de Tiaret pour la qualité de la formation dispensée.

Enfin, à tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail de recherche.

LISTE DES FIGURES, DES TABLEAUX ET DES GRAPHIQUES

1. Liste des figures

Figure n° 1 : Le modèle linéaire de G. Rohnman (1965)	24
Figure n° 2 : Le modèle en spirale d’Oriol Boyer (1990)	25
Figure n° 3 : Le modèle de Hayes & Flower (1980).....	27
Figure n° 4 : Le modèle de Hayes & Flower (1981)	28
Figure n° 5 : Le modèle de Hayes (1996)	29
Figure n° 6 : Le modèle interactionnel	30
Figure n° 7 : Identification et description des enquêtés	48
Figure n° 8 : La place de l’écrit en contexte universitaire et extra-universitaire	48
Figure n° 9 : A propos de la compétence scripturale	49
Figure n° 10 : L’écrit scientifique et ses différentes caractéristiques	49
Figure n° 11 : La rédaction de l’introduction d’un mémoire	50
Figure n° 12 : Interface du logiciel Sphinx Plus2	54
Figure n° 13 : Les éléments essentiels d’une introduction selon Angers (1996)	80

2. Liste des tableaux

Tableau n° 1 : Taxonomie des stratégies d’apprentissage selon Weinstein & Mayer (1986) 22	
Tableau n° 2 : Grille d’analyse des introductions	53
Tableau n° 3 : Le corpus des questionnaires en chiffre	53
Tableau n° 4 : Description du corpus des mémoires sélectionnés pour l’analyse	56
Tableau n° 5 : Répartition de l’échantillon étudiant par sexe	59
Tableau n° 6 : Réccurrences des réponses de (Item 1) en nombre et en pourcentage	60
Tableau n° 7 : Réccurrences des réponses de (Item 2) en nombre et en pourcentage	61
Tableau n° 8 : Réccurrences des réponses de (Item 3) en nombre et en pourcentage	62
Tableau n° 9 : Récapitulatif des matières citées par les étudiants et réparties par cycle	63
Tableau n° 10 : Réccurrences des réponses de (Item 5) en nombre et en pourcentage	65
Tableau n° 11 : Récapitulatif des éléments récurrents cités par les étudiants concernant la rédaction scientifique	66
Tableau n° 12 : Réccurrences des réponses de (Item 7) en nombre et en pourcentage	68
Tableau n° 13 : Réccurrences des réponses de (Item 8) en nombre et en pourcentage	69
Tableau n° 14 : Récapitulatif des différentes phases d’une introduction récurrentes chez les étudiants	71
Tableau n° 15 : Réccurrences des réponses de (Item 10) en nombre et en pourcentage	73

Tableau n° 16 : Le volume des introductions	75
Tableau n° 17 : Récapitulatif en chiffre obtenu lors de l'analyse des introductions sur le plan méthodologique.....	78
Tableau n° 18 : Récapitulatif en chiffre obtenu lors de l'analyse des introductions sur le plan linguistique	92
Tableau n° 19 : Réccurences des pronoms personnels utilisés par les scripteurs en nombre et en pourcentage.....	96
Tableau n° 20 : Les temps verbaux utilisés par les scripteurs	100

3. Liste des graphiques

Graphique n° 1 : Répartition de l'échantillon étudiantin par sexe.....	59
Graphique n° 2 : La pratique de l'écriture en dehors de l'université	60
Graphique n° 3 : A propos du besoin de l'écriture à l'université.....	61
Graphique n° 4 : De l'importance de la maitrise de l'écriture à l'université	62
Graphique n° 5 : Les matières favorisant la compétence rédactionnelle selon les étudiants .	64
Graphique n° 6 : L'amélioration de la compétence rédactionnelle.....	65
Graphique n° 7 : La définition de la rédaction scientifique par les étudiants	67
Graphique n° 8 : A propos de la formation à la rédaction scientifique.....	68
Graphique n° 9 : Les caractéristiques d'un écrit scientifique	70
Graphique n° 10 : Les phases d'une introduction d'un mémoire.....	72
Graphique n° 11 : Les difficultés rencontrées lors de la rédaction d'une introduction.....	74
Graphique n° 12 : Répartition des introductions par volume de pages.....	76
Graphique n° 13 : Respect de la rigueur scientifique et méthodologique des introductions .	80
Graphique n° 14 : Le bon usage du français (analyse linguistique)	93
Graphique n° 15 : Fréquence des pronoms utilisés	96
Graphique n° 16 : Fréquence des temps verbaux.....	100

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACES	i
REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES FIGURES, DES TABLEAUX ET DES GRAPHIQUES	iii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	9
CHAPITRE I : ASSISES THEORIQUES DE LA RECHERCHE	12
INTRODUCTION PARTIELLE I	13
I.1 Approches définitives de la notion d'écriture.....	14
I.2 De la problématique de l'écrit en didactique du français langue étrangère	16
I.3 Les fondements épistémologiques de la didactique de l'écrit entre « courants psychologiques » et « modèles d'apprentissage ».....	19
I.3.1. Les courants psychologiques influençant la didactique de l'écrit.....	19
I.3.1.1 Le courant béhavioriste ou comportementalisme	19
I.3.1.2 L'apport du courant humaniste	20
I.3.1.3 L'influence du constructivisme	20
I.3.1.4 L'influence du cognitivisme	21
I.3.1.5 Le courant socio-constructivisme	23
I.3.2 Les modèles d'apprentissage de l'écrit	23
I.3.2.1 Le modèle dit « linéaire »	24
I.3.2.2 Le modèle en spirale	25
I.3.2.3 Le modèle cognitif	26
I.3.2.3.1 Le modèle de Hayes & Flower (1980).....	26
I.3.2.3.2 Le modèle de Hayes & Flower (1981).....	27
I.3.2.3.3 Le modèle de Hayes (1996)	28
I.3.2.4 Le modèle de l'interaction sociale	29
I.4 Les modélisations de la compétence scripturale	30
I.4.1 Qu'est-ce qu'une compétence ?	31
I.4.2 La compétence scripturale et ses composantes selon Dabène	31
I.5 Les fondements épistémologiques de l'écrit de recherche universitaire entre « discours scientifique » et « pratiques littéraciques »	33
I.5.1 Définitions de quelques concepts clés	33
I.5.1.1 Les notions « genre et discours ».....	33
I.5.1.2 Le discours scientifique	34

I.5.1.3 Les types de discours scientifiques	35
I.5.1.4 Le texte scientifique et ses différentes catégories	36
I.5.2 L'écrit universitaire comme objet pluridisciplinaire	36
I.5.2.1 L'écrit universitaire comme objet de la didactique.....	37
I.5.2.2 La littératie : un champ disciplinaire en perpétuelle évolution.....	39
I.5.3 Le mémoire comme genre discursif à part entière	41
I.5.3.1 Les composantes d'un mémoire de fin d'études	41
I.5.3.2 L'introduction générale d'un mémoire de fin d'études	42
I.5.3.2.1 Présentation de l'objet de recherche	43
I.5.3.2.2 Définition et justification de la problématique	44
I.5.3.2.3 Justification et présentation de la démarche méthodologique	44
I.5.3.2.4 Justification de certains choix rédactionnels et annonce du plan ...	44
CONCLUSION PARTIELLE I	45
CHAPITRE II :CHOIX MÉTHODOLOGIQUES, PROTOCOLE DE RECHERCHE ET CORPUS D'ANALYSE	46
INTRODUCTION PARTIELLE II.....	47
II.1 Dispositif de recherche adopté	47
II.2 Description des outils méthodologiques.....	47
II.2.1 Premier outil : le questionnaire	47
II.2.2 Deuxième outil : la grille de l'analyse	50
II.2.2.1 Le premier axe : méthodologie et rigueur scientifique	51
II.2.2.2 Le deuxième axe : analyse linguistique	51
II.2.2.3 Le troisième axe : stratégies énonciatives et argumentatives	51
II.3 Description des corpus recueillis	53
II.3.1 Le corpus recueilli par le questionnaire	53
II.3.2 Le corpus des introductions sélectionnées pour l'analyse	54
CONCLUSION PARTIELLE II.....	57
CHAPITRE III : ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS	58
INTRODUCTION PARTIELLE III	59
III.1 Analyse et discussion des résultats	59
III.1.1 Dépouillement et analyse des réponses du questionnaire destinés aux étudiants..	59
III.1.2 Analyse du corpus écrit : les introductions	75
III.1.2.1 Quelques considérations préliminaires à propos des introductions.....	75
III.1.2.1.1 Le volume des introductions	75

III.1.2.1.2 Le contexte et les conditions de productions des introductions	76
III.1.2.2 Analyse du premier axe : méthodologie et rigueur scientifique.....	77
III.1.2.2.1 Difficultés relatives à la présentation générale du sujet et au positionnement théorique de l'étudiant chercheur	81
III.1.2.2.2 Difficultés liées à la problématique	85
III.1.2.2.3 Difficultés liées à l'aspect de justification des choix méthodologiques	88
III.1.2.2.4 Constatations d'ordre général.....	90
III.1.2.3 L'analyse du deuxième axe linguistique	92
III.1.2.4 L'analyse des stratégies énonciatives et argumentatives	96
III.1.2.4.1 L'analyse des procédés énonciatifs	96
III.1.2.4.1.1 Les pronoms personnels	96
III.1.2.4.1.2 Les temps verbaux	100
III.1.2.4.1.3 Les indicateurs spatio-temporels	102
III.1.2.4.2 L'analyse des procédés argumentatifs.....	103
III.2 Bilan récapitulatif	104
III.2.1 A propos de l'enquête par le questionnaire..	104
III.2.2 A propos de l'analyse des introductions	105
III.3 Propositions et remédiations didactiques	107
CONCLUSION GÉNÉRALE	114
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	117
ANNEXES	
RÉSUMÉ	

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'activité rédactionnelle est incontestablement une pratique et une forme de communication inestimable pour transmettre le savoir, l'information et la civilisation. Elle constitue une activité sociale essentielle dans notre vie quotidienne contemporaine. C'est pourquoi l'écriture avec toutes ses catégories constitue aujourd'hui l'une des préoccupations majeures dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (désormais FLE) afin de former un acteur social capable non seulement de communiquer langagièrement par le biais d'une langue parlée mais aussi par le moyen de l'écriture.

Dans le contexte universitaire algérien, l'étudiant sera face à diverses formes d'écrits durant toute sa formation en fonction de son niveau d'étude et de sa spécialisation. Nous distinguons généralement *l'écriture en formation* qui englobe toutes les pratiques scripturales produites par l'étudiant dans l'objectif d'être évalué et *l'écriture de recherche* qui s'inscrit impérativement dans la lignée des genres discursifs produits pour des fins scientifiques et dont l'objectif est de contribuer à l'évolution de la discipline dans laquelle il s'inscrit (Reuter & Delcambre, 2002). Entre ces deux majeures catégories, nous pouvons d'emblée dégager d'autres genres intermédiaires à savoir : le mémoire de master, la thèse de doctorat, l'article scientifique, etc.

Cependant, le mémoire de master est la première expérience d'écriture où l'étudiant est appelé à produire un discours scientifique universitaire structuré faisant preuve d'une argumentation explicite répondant à une problématique. La rédaction du mémoire exige de l'étudiant une compétence scripturale solide et des connaissances en matière de la recherche. L'étudiant devrait donc prendre en considération plusieurs paramètres à savoir : méthodologiques, linguistiques et discursives. Or, la lecture du canevas de l'offre de formation proposée à l'université algérienne (2017) nous révèle qu'autant de points sont particulièrement pris en charge par le biais des cours et TD dans les matières enseignées à l'image de : « *Techniques du travail universitaire* » en cycle de licence, « *Méthodologie de la recherche* » et « *Techniques Rédactionnelles* » en cycle de master.

En dépit de cette formation continue proposée par l'université et en échos à nos ressentis et à nos observations quant aux difficultés qu'éprouve l'étudiant algérien spécialisé en FLE lors de la rédaction scientifique, nous sommes arrivées au constat suivant : l'étudiant scripteur manifeste encore des difficultés lors de la rédaction de son mémoire même si le programme et les cours dispensés prennent en considérations plusieurs composantes favorisant « *l'acculturation aux spécificités des discours universitaires, l'initiation à l'écrit*

scientifique et enfin la préparation à l'écriture spécifique de recherche ». (Pollet et al., 2010, 85).

Ces diverses considérations préliminaires nous conduisent à réfléchir sur la nature de ces lacunes pour enfin trouver éventuellement des solutions pour y remédier et proposer des activités innovantes ayant pour ultime objectif d'accompagner l'étudiant tout au long de l'élaboration et la rédaction de son mémoire. De toutes les composantes d'un mémoire de fin d'études en master, nous nous focalisons sur les difficultés et les lacunes dans la rédaction de l'introduction générale. De ce fait, ce travail de recherche tente d'apporter des éléments de réponses aux questions suivantes : **quelles seraient les lacunes rencontrées par les étudiants lors de la rédaction d'une introduction d'un mémoire ? Seraient-elles d'ordre méthodologique, linguistique ou discursif ? Comment pourrait-on aider les étudiants à mieux réussir la rédaction de l'introduction ?** Toutefois, nous espérons répondre à toutes ces interrogations à travers une question centrale, qui, de fait, met en évidence le caractère principal de notre recherche : **les stratégies scripturales déployées par les étudiants lors de la rédaction de l'introduction du mémoire répondent-elles aux exigences heuristiques de la recherche et du discours scientifique ?**

A la lumière de cette question, nous avançons les deux hypothèses suivantes :

- Les stratégies scripturales mises en exergue par les étudiants lors de la rédaction d'une introduction ne répondraient pas aux exigences de la rédaction scientifique proprement dite.
- Les différentes lacunes rencontrées par les étudiants lors de la rédaction scientifique seraient surtout d'ordre méthodologique et discursif.

Afin de répondre aux questions que nous nous posons et de vérifier les hypothèses avancées, nous avons tout d'abord effectué une recherche documentaire dans le but de construire l'assise théorique de notre recherche. Ensuite, nous avons adopté un protocole de recherche basé sur deux outils d'investigation : le premier est un questionnaire adressé aux étudiants inscrits en deuxième année de master spécialité didactique des langues étrangères du département de français à l'université d'Ibn Khaldoun de Tiaret. Quant au deuxième, il s'agit d'une grille d'analyse élaboré dans le sillage des travaux faits en méthodologie de la recherche et de l'analyse du discours scientifique dans l'objectif d'analyser un corpus discursif constitué de dix-neuf introductions tirées des mémoires de master soutenus entre 2014 et 2018. L'objectif de notre recherche à travers ces outils méthodologiques est

d'identifier d'abord les conceptions des étudiants vis-à-vis de la rédaction scientifique et ensuite recenser et analyser les différentes difficultés que tout étudiant pourrait rencontrer lors de la rédaction de son introduction.

Notre recherche s'organise autour de trois chapitres. Le premier est réservé à la présentation et à la discussion des notions clés constituant les soubassements théoriques relatifs à notre problématique de recherche. Dans le deuxième chapitre, nous exposons et expliquons nos choix méthodologiques, notre protocole de recherche adopté et le corpus analysé. Suivra, enfin, un dernier chapitre où nous analysons et discutons les résultats issus des deux instruments de recherche. Nous concluons ce chapitre par quelques pistes didactiques visant l'amélioration de l'écriture scientifique de recherche en contexte universitaire algérien.

CHAPITRE I

*ASSISES THÉORIQUES DE LA
RECHERCHE*

Introduction partielle I

Le présent chapitre vise à présenter les soubassements théoriques dans lesquels s'inscrit notre travail de recherche.

Dans un premier temps, nous nous intéressons à la notion de « l'écriture » et ses diverses conceptions en accordant une attention particulière à cette dernière du fait qu'elle constitue le noyau central de notre recherche.

Dans un deuxième temps, nous tentons d'expliquer la place de l'écrit dans le domaine de la didactique des langues étrangères, dans le cas qui nous intéresse celui du Français Langue Etrangère (désormais FLE), tout en évoquant les fondements épistémologiques de ce champ disciplinaire entre courants psychologiques et modèles d'apprentissage. Sur ce point, nous nous basons essentiellement sur les travaux de Rohnman (1965), Hayes et Flower (1980, 1981, 1996), Oriol Boyer (1990) et Barré-De-Miniac (1996) où l'activité rédactionnelle revêt d'un caractère complexe.

Dans un troisième temps, nous mettons en lumière les champs disciplinaires constituant les fondements théoriques de la notion de « l'écrit de recherche ». Le premier concerne l'analyse de discours scientifique où nous examinons quelques concepts clés relatifs à notre recherche tels que : la notion du genre, la notion de discours, le texte scientifique, etc. Quant au deuxième, il s'agit de situer l'écrit universitaire comme discours scientifique à part entière dans la lignée des travaux scientifiques effectués par Pollet (2001) et Delcambre (2012) reconnus sous l'appellation de littérature universitaire.

Dans un quatrième temps, nous convoquons la notion de mémoire de fin d'études comme étant un genre discursif universitaire où nous articulons notre rédaction autour des concepts suivants : le mémoire de fin d'études, l'introduction générale et ses composantes.

Nous terminons ce chapitre par un bilan récapitulatif concluant les éléments théoriques mentionnés ci-dessus.

I.1 Approches définitoires de la notion d'écriture

Que ce soit pour remplir un formulaire, qu'il s'agisse de communiquer par messages écrits sur les réseaux sociaux, d'exprimer ses pensées et ses idées, ou tout simplement pour réussir ses examens dans le cadre scolaire et professionnel, toutes ces activités de la vie quotidienne requièrent des habiletés en écriture. La pratique de l'écrit demeure l'une des activités les plus fréquentes et qui existe depuis le début de l'histoire humaine. Le concept « écriture » a été depuis longtemps au centre des débats de plusieurs spécialistes et il regroupe une pluralité de conceptions aussi diverses que complexes. De ce qui suit, nous allons parler de qu'est-ce que « l'écriture » ? tout en nous limitons à un certain nombre précis de conceptions.

De son étymologie, le concept « écriture » est un substantif féminin qui vient du latin « *scriptura* » et qui veut dire « écrit, écriture, ouvrage ». Il se définit selon le dictionnaire de la langue française Larousse (1997 : 136) comme : « *la représentation de la parole et de la pensée par des signes graphiques conventionnelles* ». C'est une pratique qui consiste à traduire et à transcrire la pensée de l'être humain par des signes d'écriture propres à une langue donnée dans le but de produire un discours écrit.

Dans la même optique, Cuq (2003 : 79) dans sa tentative de définition, précise que l'écrit désigne « *dans son sens large, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage caractérisé par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant et susceptible d'être lu.* ». Cette définition met en avant le caractère langagier et symétrique de la pratique de l'écrit face à l'oral. En d'autres termes, dans sa conception la plus large, l'écrit se représente comme étant une unité du discours destinée à être lue tout en établissant une relation de complémentarité entre le scripteur qui produit le texte et le lecteur qui le reçoit.

Une autre définition a attiré notre attention, celle de Barré-De-Miniac (2000 : 19) qui considère l'écriture comme : « *un moyen d'expression : c'est une activité qui mobilise l'individu dans sa dimension affective et singulière* ». Selon l'auteure, l'écriture est fortement liée à des dimensions à la fois affectives et singulières que le scripteur mobilise pendant cette activité. Elle (2000, Ibid : 42) ajoute qu' : « *écrire c'est d'une certaine manière se dire, se dévoiler : dévoiler ses émotions, ses sentiments, ses désirs ou ses conflits.* ». L'écriture est donc un moyen d'expression qui permet à l'individu de dire ses pensées, d'exprimer ses opinions et d'extérioriser ses sentiments.

Certains spécialistes distinguent le verbe « écrire » de celui de « recopier ». Ils considèrent que l'acte d'écrire ne représente pas l'acte de recopier. C'est une tâche très complexe qui demande du scripteur une multitude d'opérations différentes telles que : l'individualité, l'usage simultané de savoir, de savoir-faire, de choisir une stratégie discursive, de structurer son texte...etc. A ce sujet, nous nous référons à C. Favier (1996) qui explique que : « *tout le monde peut s'accorder sur le fait que, recopier n'est pas écrire. Nous concevons que l'acte d'écriture doit comporter de l'individuel et, nous cherchons dans les écrits des traces d'émancipation comme autant de preuves d'authenticité.* ».

Jolibert, J (1994 : 11), quant à elle, ajoute à l'écriture l'aspect communicationnel que tout support écrit peut véhiculer. Elle a écrit : « *l'écrit répond à des intentions, sous-entend des enjeux, diffère selon les situations, permet de communiquer, de raconter des histoires, de garder des traces.* ». Ceci peut se traduire à travers la production des textes en situation de communication réelle. Ecrire un texte ne signifie pas transcrire une chaîne infinie de signes typographiques mais aussi consiste à circuler des intentions communicatives en fonction de la situation dans laquelle le texte est produit. Nous étayons ce point de vue par les propos de Deschênes (1988 : 98) qui considère qu' : « *écrire un texte c'est tracer des lettres, des mots, des phrases, mais aussi et surtout c'est élaborer un message qui veut transmettre la pensée de l'auteur et informer correctement le récepteur. Ecrire implique donc tout un travail cognitif d'élaboration, de structuration de l'information qui est le résultat de l'interaction entre la situation d'interlocution et le scripteur.* ». La tâche de l'écrit est donc une opération très complexe qui se joue sur le plan de plusieurs plans à savoir : cognitif, communicationnel, structural, informationnel et enfin interactionnel entre le scripteur et le récepteur.

Tauveron et Reuter (1997 : 190) enrichissent ce flou terminologique en attribuant à l'écriture la fonction sociale. Ils pensent qu'écrire est une :

« pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissement et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à reproduire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné. ».

A cet égard, l'écriture doit impérativement répondre non seulement à des exigences linguistiques et textuelles regroupant les savoirs et savoir-faire, mais aussi à bien considérer le contexte social, les représentations et les valeurs liées à cette tâche.

A travers ce bref exposé théorique portant sur le concept de l'écriture, nous avons constaté que ce concept renferme une richesse conceptuelle qui diverge d'un auteur à un autre. L'observation des conceptions exposées nous mène à dire que l'écriture peut remplir diverses fonctions et ce à travers la transcription graphique du message, adéquation oral/écrit, le caractère relationnel et additionnel entre le scripteur et le lecteur, l'aspect individuel du message écrit, l'authenticité, les spécificités linguistiques, sémantiques et discursives, les aspects cognitifs, affectifs et sociaux.

Comme notre présente recherche s'intéresse à l'écrit comme objet d'étude en situation d'enseignement/apprentissage des langues étrangères et plus particulièrement en français langue étrangère (désormais FLE), nous allons par la suite traiter le concept de l'écriture dans le domaine de la didactique.

I.2 De la problématique de l'écrit en didactique du Français Langue Etrangère

Comme nous venons de le voir, l'écriture représente un sujet très polémique et une activité très complexe à gérer de la part du scripteur. En didactique des langues, l'écriture occupe une place prépondérante et est une composante fondamentale dans toute situation d'enseignement/apprentissage en classe de FLE.

Nommée sous l'étiquette de « didactique de l'écrit », elle est considérée à première vue comme une partie de la didactique des langues. Comme son nom l'indique, les questionnements majeurs auxquels cette discipline tente d'apporter des éléments de réponses sont entre autres: comment la tâche de l'écriture pourrait être enseignée ; apprise et évaluée ? Pourquoi apprendre à écrire ? Quels seront les fonctionnements mis en exergue lors de la pratique de l'écriture ? Quelle serait la méthodologie adéquate pour enseigner/apprendre l'écriture en classe ? L'écrit est-il un genre singulier ou pluriel ?

La didactique de l'écrit représente donc la majeure partie de la didactique étant donné que le premier objectif de l'école ; qui est selon Halté (2005) « *scripto-centrée* » ; a été depuis des décennies de former des apprenants capables de produire des textes. A ce sujet, Cuq et Gruca (2008 : 184) écrivent :

« rédiger est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est certainement pas une tâche aisée, car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables et une suite de phrases bien construites, mais à réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelques fois délicat de distinguer et de structurer. ».

Produire un texte en classe de langue ne se base pas essentiellement que sur les compétences linguistiques du scripteur et la bonne construction des phrases mais implique aussi d'autres éléments comme la résolution de problème. L'écrit en didactique englobe majoritairement une série de procédures ayant pour objectif de produire un genre textuel cohérent, distingué et structuré. De surcroît, J. Goody (1979 : 267) affirme que : *« l'écriture n'est pas un simple enregistrement phonologique de la parole (...) dans des conditions sociales et technologiques qui peuvent varier, l'écriture favorise des formes spéciales d'activités linguistiques et développe certaines manières de poser et résoudre les problèmes. ».* Donc, mettre le sujet-scripteur en exercice d'écriture c'est le placer dans une situation de réinvestissement et d'évaluation où la première obligation serait de résoudre une situation problème en mobilisant les connaissances et les capacités qu'il a déjà acquis.

Il est à signaler que certains théoriciens comme J-P. Robert (2008 : 76) mettent en lumière deux aspects distinctifs entre « l'écrit » d'un « écrit » en didactique. Le premier aspect du terme « l'écrit » :

« Concerne le phénomène de production et représente le processus d'écriture qui est une activité complexe qui repose sur une situation (thème choisi et public visé), exige des connaissances (relatives au thème et au public), un savoir-faire (il n'est pas donné à tout un chacun d'écrire), et comprend trois étapes : la production planifiée des idées, la mise en mots et la révision. Ce processus suppose donc que le scripteur possède la compétence langagière spécifique à ce type d'activité ».

Cette première conception est relative aux trois moments clés de la production : la planification des idées, la transcription en mots et le processus de révision. Cette production en elle-même repose sur la maîtrise de certaines composantes telles que : la situation de communication, les connaissances et le savoir-faire. Quant au deuxième aspect du terme « écrit », il désigne le produit du processus de « l'écrit ». Cependant, ce produit est *« constitué d'un discours écrit (reposant sur les intentions énonciatives du scripteur) qui remplit plusieurs fonctions langagières (raconter, décrire, convaincre ...etc) et s'inscrit dans un texte*

pouvant revêtir différentes formes (articles de presse, publicité, lettres, livres...etc). » (2008, Ibid : 76). Comme l'indique cette citation, nous pouvons dire que « écrit » est le produit final de l'acte d'écrire. Il concerne les différentes intentions communicatives du scripteur qui doivent répondre à des fonctions langagières ainsi qu'à des différentes formes discursives. Ces deux traits distingués par J-P. Robert sont complémentaires. Certainement, chaque aspect possède ses propres caractéristiques mais en revanche «écrit » n'est qu'une continuité de « l'écrit ».

En consultant les différents travaux faits en ce domaine, la didactique accorde une place très importante à l'écrit. Son champ d'étude se qualifie de très vaste et convoité. Sur ce point, nous empruntons à Jacqueline Lafont-Terranova et Didier Colin (2006 : 07) le constat suivant : « *les questions posées par et à la didactique de l'écrit ces dernières années nous paraissent d'autant plus importantes que les attentes sociales vis-à-vis de la maîtrise de l'écrit semblent de plus en plus fortes.* ». Ce caractère de centration de la didactique sur l'écrit a fait d'elle un champ d'étude qui englobe dans les problématiques actuelles plusieurs sous-champs que nous énumérerons comme suit :

- Les littératies (Barré de Miniac, 2003 ; Barré de Miniac et al, 2004 ; Kadi et Barré de Miniac, 2009)
- L'entrée dans l'écrit (Coñaniz, 1998 ; Bentolila, 2009 ; Fijalkow, 2003)
- Le rapport à l'écrit (Barré de Miniac, 2002 ; Chartrand et Blaser, 2008)
- L'écrit dans le supérieur (Dabène et Reuter, 1998 ; Delcambre et Jovenet, 2002 ; Fintz, 1998 ; Pollet, 2001)
- Les approches intégrées de la lecture et de l'écriture (Reuter, 1994 ; 1995)
- Les approches intégrées de l'écrit et de l'oral (Ammouden, 2012 ; Cappeau, 2004)
- La didactique comparée.
- Les genres (Beacco, 2004 ; Canvat 1996)
- Les écrits ordinaires (Dabène, 1990)
- Les Tices.

I.3 Les fondements épistémologiques de la didactique de l'écrit entre « courants psychologiques » et « modèles d'apprentissage »

Les travaux scientifiques menés dans le domaine de la didactique de l'écrit montrent que la construction de ce champ disciplinaire emprunte ses fondements épistémologiques de plusieurs sciences telles que : les sciences cognitives, la sociologie et la psychologie. Cette pluralité de champs théoriques a suscité des discussions interminables de la part des chercheurs dans le cas où certains peuvent se trouver à la croisée de plus d'un courant théorique. Ce n'est qu'avec l'avènement de la psychologie cognitive, de la psychologie développementale et les théories interactionnistes que les recherches prennent de l'ampleur vis-à-vis à l'écrit.

Nous notons toutefois que certains travaux de linguistes et psychologues à l'instar de Maslow (1943), Oxford (1990) et Wenden (1991), centrent leurs intérêts sur l'apprenant et c'est à partir de ce moment que les recherches dans le domaine de l'apprentissage de l'écrit commencent à prendre de l'ampleur. En s'inspirant de ces travaux, nous allons par la suite examiner les différents courants théoriques ainsi que les modèles d'apprentissage ayant contribué à la naissance et l'enrichissement de la didactique de l'écrit.

I.3.1 Les courants psychologiques influençant la didactique de l'écrit

I.3.1.1 Le courant béhavioriste ou comportementalisme

Né au début du XX siècle, le béhaviorisme ; entre « courant » pour certains et « théorie » pour d'autres ; considérant l'esprit comme étant une boîte noire ; se propose pour étudier les comportements observables et mesurables. Son origine est liée aux travaux effectués par les philosophes empiristes britanniques de l'époque et principalement de la théorie de l'évolution ayant pour cause la naturalisation de l'individu avec son environnement. Le précurseur de ce courant John Watson a fait de la psychologie une discipline scientifique à part entière. Sa doctrine se base sur les expériences objectives en vue d'établir des bilans et des résultats exploitables statistiquement. Il considère que les réactions émotionnelles de l'individu peuvent influencer les différentes productions écrites et/ou orales. Ses études et expériences ont mené à la naissance de nouvelles théories du comportement inspirées des travaux de Pavlov et Watson comme les théories néo-béhavioristes regroupées dans la lignée des travaux de Skinner (1969). Le concept principal établi par ces travaux est le « conditionnement opérant » qui consiste à classer les comportements par leurs conséquences

sur l'environnement. Tout processus d'acquisition d'une compétence se fait sur la base du concept du conditionnement qui stipule que toute réponse attendue est régie par un stimulus présenté et renforcé positivement ou négativement. Nous citons à titre d'exemple l'idée de l'erreur dans l'apprentissage. Ensuite, ce courant a été critiqué par certains auteurs qui le qualifient d'incompétent du fait qu'il ne représente pas parfaitement les caractéristiques du langage.

I.3.1.2 L'apport du courant humaniste

Durant des années, la méthodologie audio-orale a considéré qu'apprendre l'oral et l'écrit se base sur le processus d'acquisition de ce qu'on appelle les automatismes linguistiques par le biais des exercices structuraux en classe. Cette conception a été ensuite rejetée suite aux résultats approuvés par les chercheurs et qui pensent que ce type d'exercice démotive les apprenants de par son caractère artificiel. Les exercices structuraux écrits et oraux ne favorisent pas le transfert des connaissances de la classe à l'environnement externe. Ce n'est que vers le début des années soixante-dix avec l'apparition du courant humaniste que les intérêts décisifs des apprenants ont été pris en considération. Le courant humaniste ; inspiré des travaux de Maslow (1943) ; met en lumière le caractère analogique du développement « affectif » et « cognitif » de l'apprenant. De même, Hymes (1984) évoque la notion de compétence communicative et reproche à Chomsky la négligence des conditions sociales lors de l'utilisation d'une langue. Il affirme qu'un apprentissage communicatif basé sur l'interaction sociale entre les apprenants serait préférable qu'un enseignement linguistique basé le réinvestissement des règles grammaticales comme l'indique H. Besse (1985 : 27) : « *une bonne connaissance de ces règles n'est pas une condition suffisante pour pratiquer correctement la langue sur laquelle elles portent.* ». Ainsi, Hymes (1984 : 20) insiste sur la prise en compte de la langue et de toutes ses variations à l'intérieur d'un groupe comme acte, il : « *plaide en faveur d'une linguistique socialement constituée. La conséquence d'une telle option est de ne plus s'en tenir à la grammaire comme cadre de description, de l'organisation des traits linguistiques, mais de prendre en compte les styles de paroles, les façons de parler des personnes et des communautés.* ».

I.3.1.3 L'influence du constructivisme

Développé en opposition au courant béhavioriste, le constructivisme a fait son apogée avec les travaux de Jean Piaget qui s'appuient à la fois sur le processus d'apprentissage et l'épistémologie. Son influence dans le champ de la didactique de l'écrit est très considérable.

Les travaux portant sur la manière dont chaque sujet acquiert les connaissances en matière d'activités scripturales montrent que l'activité et la capacité du sujet sont complémentaires. La construction des savoirs se fait à partir des éléments déjà acquis et stockés du vécu de l'individu. A cet égard, Piaget (1966) souligne que : « *nous construisons notre compréhension du monde à partir de nos expériences, cette compréhension est fortement influencée par nos structures cognitives* ». D'après cet auteur, l'apprenant peut construire de nouvelles conceptions à partir de ses expériences et ses connaissances antérieures. Dans la même conception, nous distinguons aussi le psychologue Jérôme Bruner (1966 : 85) qui accorde une importance remarquable aux nouvelles façons de concevoir l'apprentissage. Il enrichit les propos de Piaget en ajoutant le caractère individuel qui aide aussi l'apprenant à construire le sens de ses savoirs. Selon lui : « *la connaissance est activement construite par l'apprenant et non passivement reçue de l'environnement. L'apprentissage est un processus d'adaptation qui s'appuie sur l'expérience qu'on a du monde et qui est en constante modification* ». Dès que nous nous intéressons à la théorie constructiviste, nous pouvons remarquer que le recours à cette théorie se fait sentir généralement dans les programmes d'enseignement et d'apprentissage que dans l'enseignement proprement dit où l'apprenant est appelé à s'approprier de nouvelles compétences et à accomplir des tâches par le biais des situations problèmes.

I.3.1.4 L'influence du cognitivisme

Comme son nom l'indique, le cognitivisme s'intéresse aux mécanismes cognitifs internes mis en exergue lors d'une situation d'apprentissage. Il est né en rupture avec les conceptions de l'école Skinnérienne du béhaviorisme. Son objectif majeur est d'étudier et analyser la mémoire, le langage, l'intelligence, la perception des connaissances et le raisonnement. Cette étude s'étend sur deux versions de psychologie cognitives : la représentation des opérations et l'appropriation progressive des stratégies mentales cognitives et métacognitives.

En effet, les résultats obtenus sur la base de ces deux versions psychologiques fait ressortir que la mémoire peut avoir des limites psychologiques. En raison de ce qui précède, la mémoire de l'être humain n'est pas un stock illimité pour accumuler les connaissances. Le cerveau fonctionne comme une machine complexe de traitement de l'information en fonction des structures de stockages et d'analyse logique. Egalement, et dans le même continuum d'idées, David Ausubel (1988) rejette l'idée de l'enseignement communiqué, il propose à son

tour une nouvelle conception construite sur l'intégration des connaissances nouvellement acquises. Autrement dit, il est important de faciliter l'apprentissage tout en ayant recours à des schémas, à des graphiques et à toute trace liée à l'aspect cognitif du sujet apprenant.

Un autre point nous semble intéressant, c'est celui de la notion de « stratégie d'enseignement apprentissage » qui est à l'origine à la psychologie cognitive. Ce sont des stratégies indissociables qui renferment toutes les tâches d'apprentissages y compris celle de l'écrit. Nous les schématisons dans le tableau suivant :

<p>I. Stratégies cognitives</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Stratégies de répétition. ▪ Stratégies d'élaboration. ▪ Stratégies d'organisation. ▪ Stratégies de généralisation. ▪ Stratégies de discrimination. ▪ Stratégies de compilation.
<p>II. Stratégies métacognitives</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Stratégies de planification. ▪ Stratégies de contrôle. ▪ Stratégies de régulation.
<p>III. Stratégies affectives</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Stratégies pour établir et maintenir sa motivation. ▪ Stratégies pour maintenir sa concentration. ▪ Stratégies pour contrôler son anxiété.
<p>IV. Stratégies de gestion des ressources</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Stratégies pour gérer son temps efficacement. ▪ Stratégies pour organiser les ressources matérielles et gérer son environnement d'étude. ▪ Stratégies pour identifier les ressources et profiter de leur soutien.

Tableau n° 01. Taxonomie des stratégies d'apprentissage selon Weinstein & Mayer (1986).

I.3.1.5 Le courant socio-constructivisme

Les premiers repères constitutifs du courant socio-constructiviste sont relatifs au théoricien Vygotsky (1933). Ce courant met en avant la dimension sociale et relationnelle de l'apprentissage. Les propos suivants en sont témoins : *«les interactions sociales sont indispensables dans tout apprentissage et que le langage sert d'instrument d'appropriation, tant du point de vue de l'attribution de sens par l'apprenant, que du point de vue du développement de fonctions cognitives en vue de l'acquisition visée par l'enseignant. »*. A partir de ces propos, le socio-constructivisme se définit comme un modèle d'enseignement et d'apprentissage qui vise en premier lieu la dimension constructiviste du sujet apprenant, ensuite la dimension sociale qui renvoie aux différents piliers en action (enseignant et apprenant) et finalement la dimension interactionnelle qui survient à l'environnement (objet d'apprentissage et contenu d'enseignement).

Apprendre et enseigner sous l'ongle du courant socio-constructiviste exige une relation de coopération entre l'enseignant et l'apprenant. Cela veut dire que l'enseignant n'est qu'un guide en classe et son intervention ne doit se faire qu'en cas de difficulté. L'apprenant est par contre le noyau central qui participe activement à la construction de ses savoirs à partir des éléments associés par l'enseignant. Ce caractère interactionnel et équitable contribue d'une manière positive à l'apprentissage de l'écrit en classe de langue.

Compte tenu de ce qui précède, nous pouvons conclure cette partie en disant qu'il n'est pas évident à un enseignant d'organiser ses enseignements tout en optant à un courant au détriment des autres. Le choix d'un modèle d'enseignement et d'apprentissage adéquat reste une tâche très aisée et demande une réflexion bien approfondie. Comme nous l'avons remarqué, chaque courant a ses avantages et inconvénients et la didactique de l'écrit puise ses origines et ses fondements théoriques de plusieurs approches qui diffèrent d'un auteur à un autre.

I.3.2 Les modèles d'apprentissage de l'écrit

Ecrire en classe de langue est considéré comme l'une des tâches les plus fragiles et complexes. C'est une habileté qui demande une forte implication de la part des enseignants et surtout des sujets apprenants. Apprendre à écrire et à produire un texte est une opération qui passe par plusieurs étapes en allant de l'organisation et la planification d'un plan jusqu'à la production d'un discours écrit répondant à des exigences à la fois graphiques, linguistiques,

sémantiques et communicationnelles. Donc, acquérir une compétence scripturale ne consiste pas seulement à la maîtrise des simples règles grammaticales et graphiques mais « *l'écriture est avant tout un processus de communication, d'expression et la connaissance des règles nécessaires à l'écriture* ». (Godenir : 1992, 56).

Afin de mieux comprendre la complexité de cette tâche, les didacticiens élaborent ce qu'on appelle « les modèles de l'apprentissage de l'écrit » pour apporter des éléments de réponses à plusieurs questions touchant à la production scripturale. De G. Rohnman (1965) à Oriol Boyer (1991), nous convoquons les modèles suivants :

I.3.2.1 Le modèle dit « linéaire »

Dès que nous nous intéressons aux modèles d'apprentissage de l'écrit, le premier modèle de base à présenter, c'est celui de G. Rohnman appelé « le modèle linéaire ». Ce modèle est considéré comme étant le plus ancien dans l'histoire de la didactique de l'écrit. Son origine remonte aux années 1960 et 1970. Bien que certains experts scientifiques dans le domaine le qualifient d'incomplet, ce modèle représente un cadre de base pour toute situation d'enseignement/apprentissage de l'écrit en classe de langue jusqu'à nos jours.

Né des travaux effectués dans le domaine des pratiques professionnelles de l'écriture, G. Rohnman (1965, cité par Christian Olivier : 209-211) articule son modèle linéaire du processus de l'écriture en trois grandes phases que nous schématisons comme suit :



Figure n° 1. Le modèle linéaire de G. Rohnman (1965)

Comme nous pouvons l'observer à travers la figure n°1, le processus d'écriture selon cet auteur passe impérativement par trois opérations consécutives et complémentaires : planification, mise en texte et révision. La première étape demande du sujet scripteur un travail de sélection et d'organisation au niveau des idées et des connaissances qu'il veut réinvestir dans sa production. La deuxième étape consiste à la mise en textes des idées, autrement dit, le scripteur est amené à guider son écriture tout en réinvestissant les idées et les

connaissances sélectionnées lors de l'étape de la planification. Quant à la troisième, c'est une étape très importante où le scripteur doit effectuer un travail de révision et mise au point sur sa production pour avoir à la fin un écrit cohérent sur le plan formel et langagier.

I.3.2.2 Le modèle en spirale

Ce modèle s'interpose entre le modèle linéaire et celui de Hayes et Flower (1981) par Claudette Oriol-Boyer (1990 : 69). Il se base sur l'interaction « écriture-lecture-écriture » tout en écartant le scripteur ainsi que le contexte de production. Le schéma du modèle se présente ainsi :

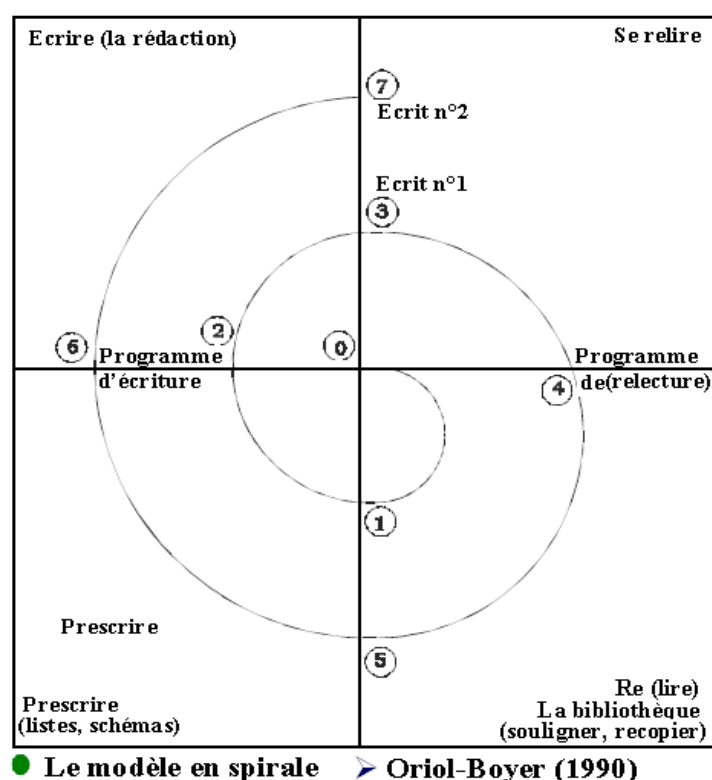


Figure n° 2. Le modèle en spirale d'Oriol Boyer (1990)

A travers ce schéma, nous constatons que le processus d'écriture est divisé en quatre moments clés distingués par les secteurs de chaque carré : écrire, se relire, prescrire, re (lire). Ainsi, ce modèle nous indique qu'il y ait des opérations d'alternance le long de la spirale et au cœur même de la progression. Chose que les didacticiens ont tant critiquée. Selon Oriol-Boyer, tout acte d'écriture doit se faire de la manière suivante :

Dans un premier temps, comme nous le remarquons dans le premier secteur, il renvoie aux lectures antérieures faites déjà par le scripteur et qui permet à son projet d'écriture de se

dégager. Dans un deuxième temps, nous observons la mise en exergue d'un protocole d'écriture basé sur diverses activités scripturales anticipées, nous citons à titre d'exemple : l'élaboration de listes de mots, de fragments de textes...etc. Cette opération permet au scripteur d'avoir un premier jet initial (texte1) qui va être lu par la suite dans des ateliers d'écriture. Ensuite, une nouvelle phase s'installe, celle réservée aux nouvelles lectures permettant la production d'un deuxième jet du texte (1). Ce processus de lecture-écriture se poursuit jusqu'à la production d'une version finale rassemblée lors des différentes phases indiquées dans la spirale.

Néanmoins, ce modèle a été vite critiqué par les chercheurs exerçant dans le domaine des ateliers d'écriture qui affirment qu'un tel modèle ne favorise pas la production d'un texte autonome dans la mesure où les deux processus « écriture-lecture » se complètent conjointement.

I.3.2.3 Le modèle cognitif

Les travaux de la psychologie cognitive ont connu des changements et des modifications des centres d'intérêts considérables dans les années 1980. Leurs travaux et recherches sont orientés vers les pratiques scripturales des publics non professionnels et plus particulièrement vers les sujets écrivains scolaires.

En observant et analysant les brouillons de ces derniers dans le but d'élaborer un modèle de rédaction plus ou moins complet, plusieurs modélisations se présentent. Nous examinons les plus diffusées dans la sphère de la recherche scientifique.

I.3.2.3.1 Le modèle de Hayes & Flower (1980)

Le modèle de Hayes et Flower établi en 1980 est l'un des modèles les plus répandus dans le domaine de la didactique de l'écrit. Sa réalisation s'est basée sur des expériences faites sur des dispositifs verbaux dans l'objectif d'identifier le fonctionnement interne et externe mis en place lors de la production écrite. Ce modèle se caractérise par sa focalisation sur plusieurs aspects à savoir : le processus rédactionnel proprement dit, les difficultés rencontrées lors de la rédaction, l'environnement et le contexte dans lesquels les productions écrites sont produites et le processus cognitif du rédacteur. De cette façon, le modèle se présente comme suit :

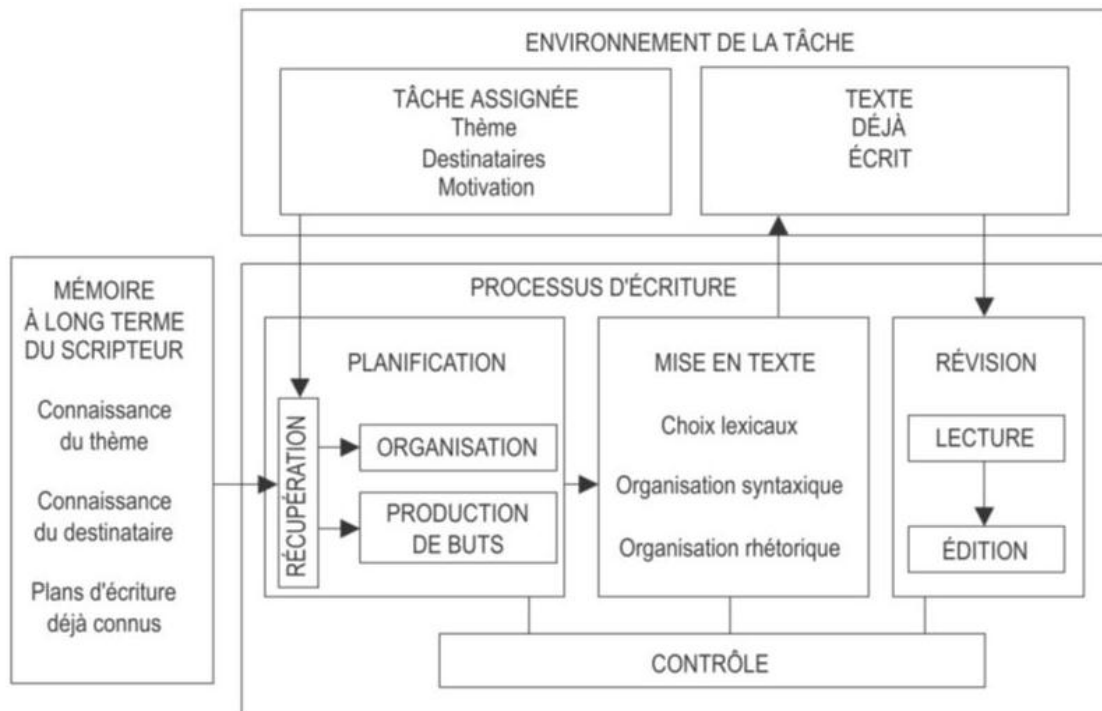


Figure n°3. Le modèle de Hayes & Flower (1980)

Ce modèle est composé de trois volets : l'environnement de la tâche, la mémoire à long terme du scripteur et le processus d'écriture. Le premier volet s'intéresse comme nous le remarquons sur la figure n°3 au thème de la rédaction, aux destinataires et à la motivation du scripteur. Le deuxième volet s'oriente vers la mémoire à long terme du scripteur, c'est-à-dire il englobe les connaissances qui sont d'ordre : procédural traitant de la grammaire, du lexique, de la conjugaison, les métaconnaissances (le système cognitif) et finalement les plans d'écriture relatifs aux différentes typologies textuelles. Le dernier volet appelé « processus d'écriture » renferme quatre majeurs sous volets qui sont : la planification, la mise en texte, la révision et le contrôle.

I.3.2.3.2 Le modèle de Hayes & Flower (1981)

Vers les années 1981, les deux spécialistes Hayes et Flower proposent un deuxième modèle à partir du précédent tout en l'orientant précisément vers deux processus : le contexte de la tâche et le processus d'écriture. Ce modèle a connu des discussions interminables de la part des experts scientifiques du domaine de la didactique de l'écrit. Laurent Heurley (2006) explique que ce modèle s'articule autour du processus de l'écriture (planification, mise en mots, révision et contrôle), la mémoire à long terme du scripteur et le contexte de la tâche.

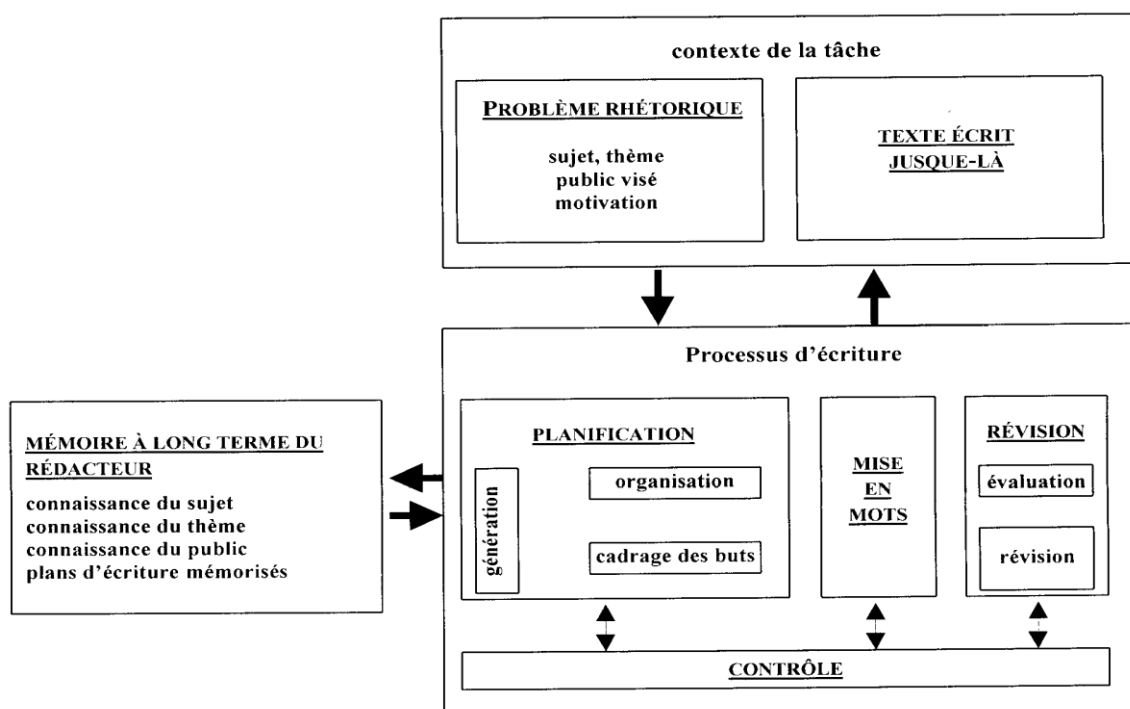


Figure n°4. Le modèle de Hayes & Flower (1981)

Nous retenons de ce modèle que le processus d'écriture est une tâche qui nécessite la prise en considération des éléments suivants :

D'abord, le cadrage des buts qui se fait dans la phase du processus d'écriture et concerne généralement les objectifs tracés avant la rédaction. Ensuite, la mise en mots qui s'intéresse à la construction des phrases autrement dit, la production d'un texte. Puis, la phase de révision qui se fait après la rédaction du texte dans l'objectif de revoir sa production tout en apportant les corrections nécessaires. Enfin, il s'agit du contrôle qui permet au scripteur de revenir sur les différentes tâches rédactionnelles proposées.

I. 3.2.3.3 Le modèle de Hayes (1996)

Après quelques années, les mêmes auteurs proposent finalement un modèle plus ou moins intéressant du fait qu'il prenne sérieusement en charge le scripteur et le rôle qu'il peut jouer lors de l'activité rédactionnelle. A ce propos, nous nous référons aux propos de Christine Barré-De Miniac (1996) qui affirme de l'efficacité de ce modèle. Elle affirme que ce nouveau modèle est une sorte de réorganisation des autres modèles. Cette nouvelle conception comporte de nouveaux éléments importants comme : l'environnement social, l'environnement physique, le processus cognitif et la mémoire de travail.

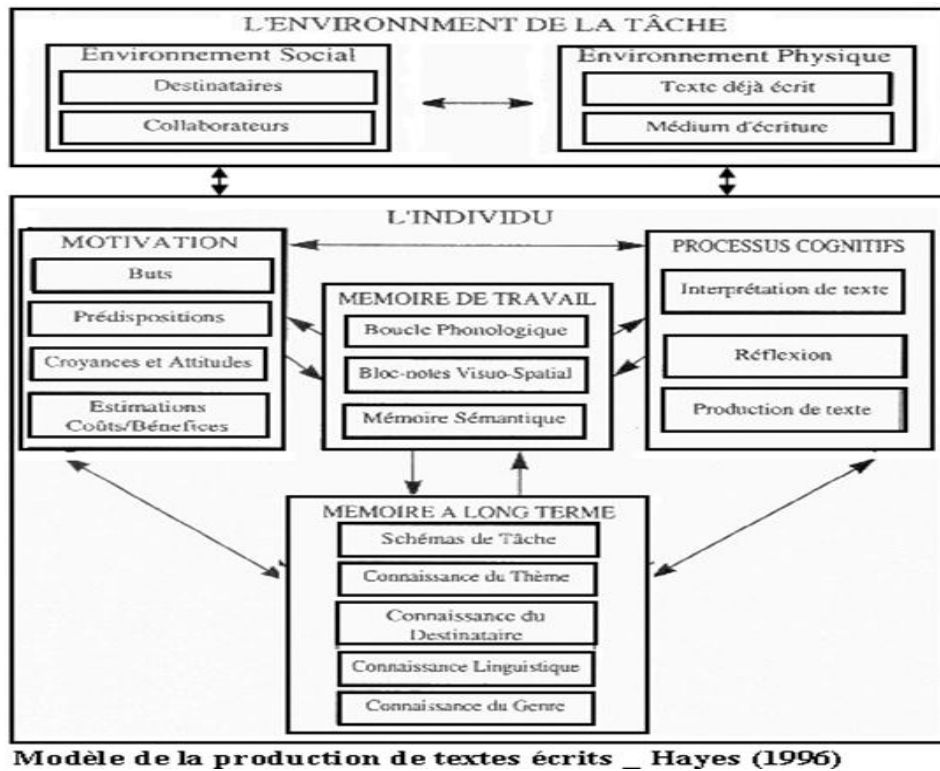


Figure n°5. Le modèle de Hayes (1996)

Ce modèle se démarque des autres par son intégration de deux éléments dans l'environnement de la tâche : social (destinataires et collaborateurs) et physique (texte déjà écrit et médium d'écriture). En examinant la deuxième composante indiquée dans la figure n°5 sous l'appellation « individu », nous remarquons qu'elle se compose à son tour de quatre éléments : la motivation, la mémoire de travail, le processus cognitifs et la mémoire à long terme. La richesse de ce modèle permet la bonne description des éléments composants l'activité rédactionnelle.

I.3.2.4 Le modèle de l'interaction sociale

En s'intéressant aux différents modèles de l'apprentissage de l'écrit, un autre modèle a attiré notre attention. Il est à l'origine au théoricien Martin Nystrand élaboré vers la fin des années 1980. Ce modèle s'appelle « modèle de l'interaction sociale ». Il stipule que tout texte produit suite à la rédaction n'est pas seulement un travail d'association de différentes parties mais aussi un processus de négociation qui se fait entre le scripteur et le lecteur. Cette négociation exige du scripteur de prendre en compte le point de vue du lecteur afin de produire un texte cohérent sémantiquement.

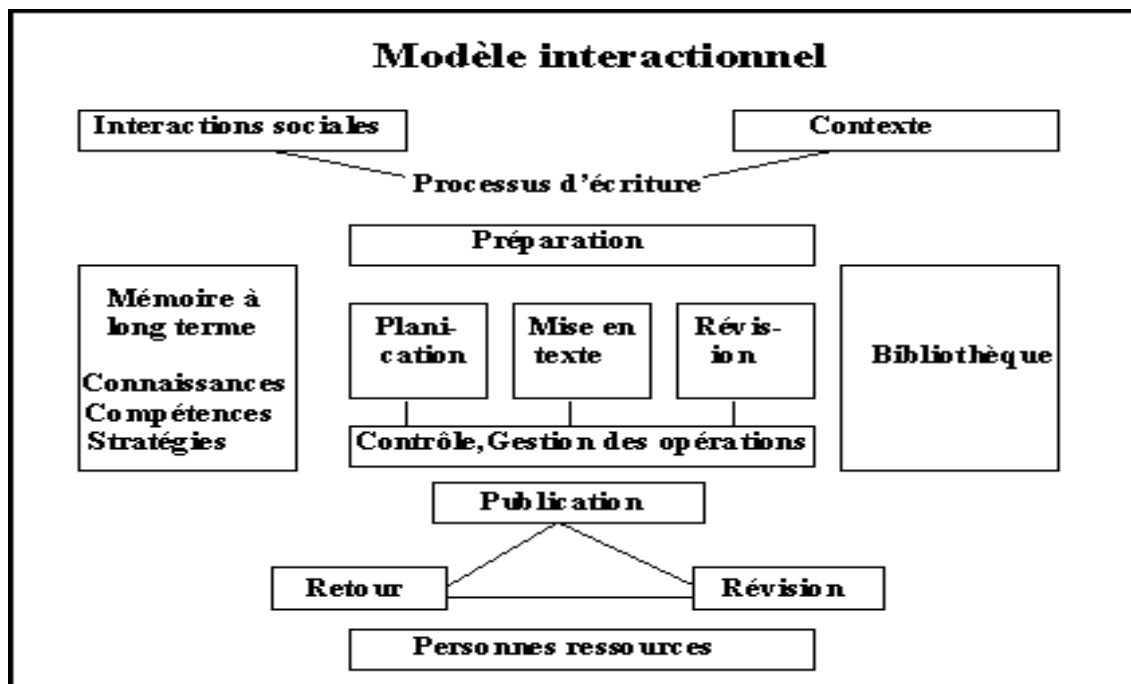


Figure n°6. Le modèle interactionnel

Ce modèle interactionniste reste le plus réputé socialement. L'interaction qui se joue entre les deux piliers de toute activité rédactionnelle « scripteur-lecteur » est très indispensable. Elle permet une bonne conscientisation du processus rédactionnel tout en orientant l'apprentissage de l'écrit vers des perspectives concrètes et efficaces.

A travers les modèles cités, nous déduisons donc que l'activité rédactionnelle implique plusieurs éléments qui touchent à la fois au scripteur et au lecteur. Cette diversité et richesse de modèles permettent aux praticiens de diversifier les approches pour mieux aider les scripteurs à s'approprier une compétence scripturale fiable et solide. Nous convoquons à ce stade d'avancement la notion de « compétence scripturale ».

I.4 Les modélisations de la compétence scripturale

Depuis quelques années, les travaux scientifiques en didactique de l'écrit s'intéressent à la notion de la compétence scripturale. L'émergence de cette notion devient l'une des préoccupations des chercheurs dans l'objectif d'élaborer un modèle de compétence qui facilite l'enseignement/apprentissage de l'écrit en classe de FLE. Nos lectures théoriques nous montrent qu'il existe plusieurs modélisations de la compétence scripturale. Il nous semble donc important de limiter notre exposé théorique sur un seul modèle qui appartient au sociolinguiste et didacticien Michel Dabène (1991) Avant de nous investir dans ce sens, nous définissons d'abord la notion de « compétence » à part entière.

I.4.1 Qu'est-ce qu'une compétence ?

A première vue, la compétence est une notion développée dans plusieurs disciplines comme : la didactique des langues étrangères, la sociologie, la linguistique, les sciences de l'éducation ...Etc. c'est une notion apparue vers le XVI^e siècle dans les recherches relevant du domaine du droit. Nous remarquons donc qu'il s'agit d'une notion qui n'est pas propre au domaine de la didactique des langues. Son émergence est liée relativement aux travaux du linguiste américain Chomsky dans le domaine de la grammaire générative et transformationnelle par sa distinction entre « compétence » et « performance ». A ce propos, le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage (1994 : 100) affirme que : « *la compétence d'un sujet parlant explique la possibilité qu'il a de construire, de reconnaître et de comprendre les phrases grammaticales, de déceler et d'interpréter les phrases ambiguës et de produire des phrases nouvelles.* ». La compétence est donc l'ensemble des connaissances qu'un locuteur possède sur la langue ainsi que la capacité de former et de comprendre des énoncés. Avec l'avènement de l'approche communicative au début des années 1970, les travaux du sociolinguiste D. Hymes s'opposent à ceux de Chomsky. Il a établi une nouvelle conception de cette notion qu'il appelle « compétence communicative ».

En didactique des langues, J-P Robert (2008 :38), dans son dictionnaire pratique de didactique du FLE, définit la compétence comme : « *une connaissance ou une capacité reconnue dans un domaine particulier.* » Quant à Cuq (2003 : 48), une compétence est : « *un terme qui recouvre trois formes de capacité cognitive et comportementale : compétence linguistique, communicative et socioculturelle* ». Suite à la publication du Cadre Européen De Référence pour les Langues en 2001 (désormais CECRL), la notion de compétence désigne la compétence à communiquer langagièrement.

La notion de compétence regroupe donc une pluralité de conceptions et se caractérise essentiellement par ce que le Boterf (2012, cité par Richer : 48) appelle « *un caméléon conceptuel* ».

I.4.2 La compétence scripturale et ses composantes selon Dabène

La première conception de la compétence scripturale a été établie par le didacticien et sociolinguiste M. Dabène. Selon lui (1987 : 39) : « *la compétence scripturale peut se définir comme un sous ensemble de la compétence langagière, elle-même conçue comme un dispositif intégré de savoirs linguistiques sociaux, l'autre sous ensemble étant la compétence orale* ».

Elle est une partie intégrante de la compétence langagière. Il nous écrit davantage (1991 : 15) que la compétence scripturale est 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* ». Il s'agit donc d'une compétence composée de plusieurs composantes à savoir : les savoirs, le savoir-faire et les représentations.

En ce qui concerne *les savoirs*, ils sont regroupés en quatre sous composantes : linguistique, sémiotique, socio-pragmatique et sociologique que nous expliquons dans les lignes qui suivent :

- ❖ **La composante linguistique** : elle représente un « *ensemble de savoirs, explicites ou implicites sur la langue et plus particulièrement sur sa manifestation écrite* » (Dabène, 1987 : 43). Ces savoirs concernent l'aspect linguistique de la langue en l'occurrence : l'orthographe, la grammaire, la conjugaison...etc.
- ❖ **La composante sémiotique** : elle concerne selon M. Mroue (2014 : 34) « *le fonctionnement propre du signe linguistique en tant que signe porteur de signification.* ». Cela se traduit par le lien qu'existe entre le signifiant graphique et le signifiant phonique (graphie/phonie).
- ❖ **La composante socio-pragmatique** : elle englobe l'aspect sociologique et pragmatique du processus rédactionnel. En d'autres termes, cette composante met en relation le fonctionnement social du signe graphique et l'acte de parole mis en place.
- ❖ **La composante sociologique** : comme son nom l'indique, cette composante met en lumière le fonctionnement de l'écrit dans la communauté aux fonctions sociales à travers les situations dans lesquelles ont été produits.

A propos des *savoir-faire*, ou appelé aussi « savoir-écrire », c'est une composante qui se réfère catégoriquement aux différentes opérations observables des savoirs mises en exergue lors du processus de production et réception du texte. Cette composante demeure le pilier de la compétence scripturale du fait qu'elle représente le mieux le processus rédactionnel, elle est très répandue dans la sphère de la didactique de l'écrit ainsi que dans la linguistique textuelle et la psychologie cognitive.

Finalement, au terme des *représentations*, c'est une composante qui se caractérise par sa complexité où les didacticiens l'ont peu étudié. Les représentations de l'écrit concernent l'ensemble des croyances, des connaissances et des idées qui peuvent influencer l'apprentissage de l'écrit par le biais de l'appartenance sociale du scripteur.

En concluant les éléments théoriques présentés ci-dessus, nous pouvons dire que le domaine de la didactique de l'écrit représente un axe de recherche très riche de par ses fondements épistémologiques, ses courants psychologiques et ses modèles d'apprentissage. Amener l'apprenant à s'approprier une compétence scripturale est une tâche très complexe qui nécessite la prise en considération de plusieurs éléments à la fois cognitifs, environnementaux et sociaux.

Après avoir exposé les intérêts qu'accordent la didactique du FLE à la pratique de l'écrit, nous continuons par la suite avec l'objet d'étude de cette recherche qui est : l'écrit de recherche universitaire.

I.5 Les fondements épistémologiques de l'écrit de recherche universitaire entre « discours scientifique » et « pratiques littéraciques »

Notre recherche s'inscrit impérativement dans deux champs disciplinaires complémentaires : l'analyse du discours scientifique et la didactique de la rédaction scientifique et traite de la problématique de l'écrit de recherche universitaire : le mémoire de master et plus particulièrement l'introduction d'un mémoire. Considéré comme étant un discours scientifique à part entière, le mémoire de master constitue le noyau central des recherches scientifiques effectuées dans le domaine de la littérature universitaire. Avant d'expliquer les différentes caractéristiques et stratégies qu'exige ce genre discursif, nous avons jugé important de définir quelques concepts clés afin de mieux cerner notre recherche.

I.5.1 Définitions de quelques concepts clés

I.5.1.1 Les notions « genre et discours »

Ces deux notions relèvent d'une approche méthodologique en sciences humaines et sociales qui vise essentiellement à répondre aux questions « comment » et « pourquoi » de l'activité langagière. Elles sont au cœur des discussions interminables en linguistique, en littérature et en didactique. Le linguiste E. Benveniste (1966 : 241) dans son ouvrage intitulé *Problèmes de linguistique générale* met en lumière la notion de discours en écrivant :

« Il faut entendre discours dans sa plus large extension : toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière. (...) Bref, tous les genres où

quelqu'un s'adresse à quelqu'un, s'énonce comme locuteur et organise ce qu'il dit dans la catégorie de la personne. »

Le discours se définit donc comme opération énonciative qui met en relation un locuteur et un auditeur dans une situation de communication donnée. Dans la même optique, le théoricien F. Rastier (1989 : 39) donne une autre définition à cette notion en mettant en lumière l'aspect de pratique sociale et linguistique, il affirme que : « à chaque type de pratique sociale est associé un type d'usage linguistique que l'on peut appeler discours ». Ses propos nous permettent de définir le discours comme étant un énoncé langagier qui ne se limite pas seulement aux propriétés linguistiques mais il est aussi situé dans une situation de pratique sociale. Cette dernière permet au locuteur d'incarner plusieurs compétences discursives. Sur ce point, Rastier ajoute à cela : « un acte de communication n'est une simple transmission de message entre deux interlocuteurs idéalisés (...) l'usage d'une langue est par excellence une activité sociale, si bien que toute situation de communication est déterminée par une pratique sociale qui l'instaure et la contraint. » (1989 : 39). Il est donc clair que le discours est relativement lié à la notion du genre. A ce propos, Rastier affirme qu' « aucun texte, aucune phrase même a fortiori aucun énoncé n'échappe aux conventions d'un genre ». (1989 : 38). Nous distinguons aussi dans les travaux de J, M Adam (1999 : 84) l'explication suivante : « en fonction de leurs objectifs, intérêts et enjeux spécifiques, les formations sociales élaborent différentes sortes de « familles » de textes qui présentent des caractéristiques assez stables pour qu'on les qualifie de genres. ». Ici, le mot « familles » se réfère aux genres discursifs, c'est-à-dire la catégorisation des textes en genres. Le genre se définit dès lors selon les critères de production du discours qui sont d'ordre : linguistique, sociologique, pragmatique et psychologique.

Catégoriser un texte dans un genre discursif précis dépend des règles qui le constituent. Plusieurs études démontrent que le genre est le premier critère qui permet de relier un texte à son type de discours. Tenant compte de ces propos, nous pouvons considérer l'écrit de recherche comme un discours scientifique appartenant à un genre à part entière. Qu'entendons-nous par « discours scientifique » et quelles sont ses différentes catégorisations ?

I.5.1.2 Le discours scientifique

Le discours scientifique se définit selon F. Boch et F. Rinck (2010 : 05) comme « un discours produit dans le cadre de l'activité de recherche à des fins de constructions et de diffusion du savoir. ». Il s'agit d'un genre discursif produit par la communauté scientifique

qui englobe les chercheurs, les doctorants ou encore les étudiants masterants lors de la rédaction d'un article scientifique, d'une thèse de doctorat et d'un mémoire de fin d'études dans l'objectif de diffuser un savoir scientifique. D. Jacobi (1985 : 89) à son tour attribue au discours scientifique la définition suivante : *« par discours scientifique on entend communication de spécialiste destinée à d'autres spécialistes, il use d'une « langue » particulière, de terminologie. On le désignera comme discours source, ésotérique et légitime. »*. Le discours scientifique se caractérise par son aspect de discours spécialisé adressé à un groupe de spécialiste précis en utilisant une langue bien particulière et un lexique approprié. Ainsi, le discours scientifique est considéré comme légitime et tout spécialiste pourrait s'en référer. Lors de la production d'un discours scientifique, il serait nécessaire, selon J. Ferreux (2009 : 28), de prendre en considération le critère de la scientificité du discours en disant : *« la vraie scientificité est celle qui consiste à écrire dans un langage clair, avec des articulations logiques et en distinguant sans ambiguïté, les faits avérés, les hypothèses, les opinions (de l'auteur ou d'autres), les propositions (...) afin que le lecteur puisse poursuivre l'œuvre. »*.

Le discours scientifique se présente sous forme de plusieurs types que nous énumérons ci-après dans le but d'identifier celui qui est le plus adéquat avec notre objet de recherche : le mémoire de fin d'études.

I.5.1.3 Les types de discours scientifiques

Parmi les types de discours scientifiques les plus reconnus, nous citons les suivants :

- ❖ **Le discours de vulgarisation scientifique** : Ce sont les discours produits à des fins de vulgarisation scientifique, c'est-à-dire les discours qui permettent à rendre l'information scientifique accessible à un public non spécialisé comme l'affirme Gapaillard (2006).
- ❖ **Le discours scientifique pédagogique** : C'est un type de discours utilisé dans un cadre pédagogique bien précis tout en utilisant des approches et des méthodes purement pédagogiques. Nous citons à titre d'exemple la pratique de l'enseignant en classe.
- ❖ **Le discours scientifique spécialisé** : ce type de discours est adressé spécifiquement à un public visé de spécialistes et exclut catégoriquement toute personne extérieure à la spécialité. Son objectif est de contribuer à alimenter les savoirs et les connaissances d'un domaine précis.

Suite à l'examen des différents types du discours scientifique, nous déduisons donc qu'aucun ne correspond à la situation de la rédaction d'un mémoire de fin d'études. Ce qui nous amène par la suite d'aborder la notion du texte scientifique et ses différentes catégories.

I.5.1.4 Le texte scientifique et ses différentes catégories

Le recours à la notion du texte scientifique constitue un enjeu majeur dans cette recherche car il constitue notre corpus de recherche analysé dans le chapitre 3, celui des introductions extraites des mémoires de fin d'études en cycle de master.

Nous définissons un texte scientifique comme une multitude d'énoncés produits dans le but de communiquer des connaissances spécialisées. De même, un texte scientifique se démarque par l'utilisation d'un lexique approprié, d'un vocabulaire bien choisi et par des constructions phrastiques pertinentes et enchaînées. Il exclut éventuellement toute ambiguïté par l'usage des termes, que qualifie Leclerc (2005), de *monosémiques*. De même, Adam (1999) affirme qu'un texte scientifique fait l'objet d'une vérification de la part de la communauté scientifique pour valider la nature des connaissances diffusées. Le texte scientifique est donc produit par un public spécialisé pour présenter et exposer les différentes expériences faites dans un domaine à travers notamment la production des thèses de doctorat, les mémoires de fin d'études ou encore les articles et les actes de colloques.

Delefosse (2004) a catégorisé le texte scientifique en quatre types. Le premier est constitué des rapports de recherche à trait informatives. Le deuxième regroupe les ouvrages et les articles de vulgarisation produits au profit d'un large public. Le troisième type se présente sous forme des actes de colloques scientifiques afin de présenter les résultats d'une recherche. Et finalement, le quatrième type renferme les différents écrits universitaires sous forme de thèses ou de mémoires. C'est dans cette perspective que la présente recherche s'inscrit.

I.5.2 L'écrit universitaire comme objet pluridisciplinaire

L'écrit universitaire fait l'objet de plusieurs recherches scientifiques dans de nombreuses disciplines académiques. Ce caractère pluridisciplinaire se concrétise dans l'ampleur accordée à ce type d'écrit de la part de plusieurs théoriciens tout comme M. Echkenschwiller (1995), J. Ferreux (2009) et I. Delcambre (2009). Rappelons que dans le cadre de la fin d'une formation universitaire, les étudiants sont appelés à produire un écrit universitaire en fonction de la spécialité dans laquelle se sont inscrits. C'est un travail qui met l'étudiant dans une posture de chercheur où il devrait s'investir dans un domaine précis pour

aboutir à des résultats pouvant contribuer activement à l'enrichissement de la recherche scientifique. Selon M. Echenschwiller (1995 : 13), l'écrit universitaire « *marque une époque, représente un maillon d'une chaîne de recherche, un morceau d'un puzzle, une contribution modeste ; il apporte une pièce de plus à l'édifice des sciences.* ». Selon cette auteure, tout écrit universitaire est considéré comme une contribution dans le domaine de la recherche scientifique. Il permet aux étudiants de participer à l'avancement et au développement de la science. Nous ajoutons à cela, la conception de J. Ferreux (2009) qui définit l'écrit universitaire comme étant un produit réalisé par l'étudiant et son encadrant dans un cadre académique.

L'écrit universitaire ne représente pas seulement les mémoires et les thèses de doctorat, il peut aussi se manifester à travers :

- ❖ Les travaux académiques que l'étudiant rencontre durant son parcours universitaire dans l'objectif d'une évaluation tels que : les examens, les dissertations, les travaux dirigés, les fiches de lectures...Etc.
- ❖ Les écrits produits par les enseignants chercheurs possédant le grade de docteur ou de professeur tels que : les articles scientifiques, le compte rendu de lecture, les rapports de recherches...etc.

I.5.2.1 L'écrit universitaire comme objet de la didactique

Depuis quelques années, les didacticiens portent une attention très particulière aux différents discours universitaires. La majorité des études effectuées dans ce sens, que cela soit par la communauté scientifique algérienne ou étrangère, démontrent que les réflexions sont orientées vers la question de la rupture lors du passage du lycée à l'université. Le nouveau bachelier passe d'un statut d'un simple lycéen à un statut d'étudiant. A ce sujet, A. Coulon (2005) décrit ce passage comme un *processus d'affiliation* où le bachelier devrait s'adapter au monde universitaire par la découverte de nouvelles modes d'enseignement tels que les cours magistraux et les séances des travaux dirigés, l'inscription dans l'aspect scientifique que véhicule l'université...Etc. L'affiliation à ce métier d'étudiant exige aussi de l'étudiant une succession d'exigences touchant aux modes de communication des savoirs tout en développant des stratégies langagières adéquates avec la compréhension et la production des savoirs. C'est pour cette raison que Coulon (2005 : 225) avance l'idée d'initier les étudiants dès l'arrivée à l'universitaire à la méthodologie documentaire par l'installation « *des règles de travail intellectuel, des règles de classement des discours et des pratiques universitaires, des*

règles de lecture, d'écriture, des règles linguistiques, des communications, etc. ». Ces considérations ont donné naissance à une nouvelle perspective basée essentiellement sur les travaux de la linguistique des discours, c'est celle de la didactique des discours universitaires.

Dans ce sens, nous nous orientons tout naturellement vers les travaux de la pionnière de cette discipline, M-Ch, Pollet (2001 : 56) avec la publication de son fameux ouvrage intitulé *Pour une didactique des discours universitaires : étudiants et systèmes de communication à l'université* où elle appelle vivement « *d'envisager une perspective didactique tenant compte des paramètres communicationnels dans lesquels elle devra s'inscrire* ». Cette nouvelle perspective s'intéresse à la fois à la recherche et aux pratiques enseignantes. La recherche se fait par l'étude du terrain en déterminant les besoins des étudiants, les objectifs de l'institution et l'analyse des insuffisances des pratiques de l'enseignant. Il est à mentionner que les didacticiens s'accordent à adopter une approche pragmatique pour l'enseignement des discours universitaires. Cette approche s'inspire des théories de la linguistique de l'énonciation, de la pragmatique et s'articule essentiellement autour des principes suivants :

- ❖ **La contextualisation des pratiques** : elle oriente l'enseignement vers les besoins des étudiants en vue de développer une compétence en contexte. (Glorieux, C. et al., 2006 : 101). Ainsi, cette contextualisation se base sur la classification des lacunes langagières rencontrées par les étudiants en micro-habiletés tout en dépassant le centrage linguistique des enseignements (Pollet, 2001).
- ❖ **Favoriser le rapport à l'écrit** : Ce principe consiste à orienter l'enseignement des discours universitaires vers le rapport de l'écrit des étudiants dans le but de « *favoriser une appropriation congruente* ». (C, Deschepper & F, Thyron, 2008 : 76).
- ❖ **L'ancrage disciplinaire** : qui consiste à articuler les activités d'apprentissage en fonction des spécificités de la discipline dans laquelle s'inscrit les étudiants.
- ❖ **Processus d'apprentissage continu** : il permet de passer d'un enseignement basé sur l'initiation aux discours universitaires vers un enseignement basé sur l'accompagnement des étudiants dans l'acquisition des genres discursifs tout en ayant recours à des stratégies de lecture-écriture comme l'affirme Pollet (2001).
- ❖ **D'une approche globale à une approche spécifique** : rappelons que l'enseignement des discours universitaires adopte une approche purement pragmatique, Pollet (2005) insiste sur l'aspect graduel de l'enseignement où les étudiants seront initiés et sensibilisés aux caractéristiques des discours universitaires à travers des instances progressives lors des cours et des séances de TD.

Nous remarquons donc que les travaux fondateurs de Pollet (2001, 2005) ont été bénéfiques pour l'enseignement des discours universitaires. Vers les années 2010 et dans la même lignée, d'autres didacticiens à l'instar de I. Delcambre et D. Lehanier-Reuter exposent un constat intéressant et orientent les recherches vers une nouvelle piste qui s'intéresse davantage aux discours universitaires et qui a permis l'émergence au sein de la didactique du FLE d'un nouveau champ de recherche appelé « La littératie ».

I.5.2.2 La littératie : un champ disciplinaire en perpétuelle évolution

L'émergence de ce champ disciplinaire s'inscrit dans la continuité des travaux faits dans le domaine de la didactique de l'écrit et des discours universitaires. C'est un champ développé dans une perspective pluridisciplinaire en s'inspirant des travaux de l'anthropologie (J. Goody), la sociologie de l'éducation (B. Lahire) et la psychologie. Nos lectures théoriques sur ce sujet nous indiquent qu'actuellement, ce champ disciplinaire intéresse beaucoup de chercheurs et les productions scientifiques à ce sens sont variées et diversifiées. Nous tenons à signaler qu'un bon nombre de revues scientifiques récentes, d'ouvrages collectifs consacrent des numéros spéciales pour ce champ, nous citons à titre d'exemple les travaux suivants : D. Alamargot (2015), De Miniac (2011), M. Rispaïl (2011), I. Delcambre (2012), M. Ammouden (2018), L. Belkessa (2018), S. Benamara (2018)...etc.

Dès que nous nous intéressons à l'évolution de ce champ disciplinaire, nous remarquons qu'il s'agit d'un concept qui regroupe une diversité de définitions, plus de 38 définitions ont été attribuées à cette notion entre les années 1986 et 2011. Face à cette pluralité, et dans un souci de clarté, nous limitons notre rédaction à un certain nombre précis de conceptions dans le but de mieux cerner son importance dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

Dans un premier temps, la littératie se développe dans le cadre scolaire pour désigner la capacité de lire et d'écrire comme l'indique J-P. Jaffré (2004 : 30) à travers la définition suivante : « *la littératie désigne l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production* ». Dans ce sens, Hébert et Lépine (2012 : 94) orientent le champ de littératie vers « *les sphères personnelles, professionnelles et socioculturelles liées à l'apprentissage de l'écrit* ». Cela veut dire qu'elle s'intéresse à la pratique de l'écrit tout en se basant sur les représentations du scripteur véhiculées lors de l'acte de l'écriture. C'est un champ, comme l'affirme M. Rispaïl (2011), qui porte un nouveau regard sur l'élève et l'école et ses finalités. Réfléchir sur la problématique de l'écrit dans le

cadre des pratiques littéraciques oblige le didacticien d'élargir les horizons de ses recherches tout en s'intéressant à des paramètres économiques, sociaux, anthropologiques et psychologiques mis en place lors du processus de la lecture et de l'écriture. Si la didactique de l'écrit analyse l'acte du processus rédactionnel de l'apprenant en classe, la littératie se propose comme étant une discipline qui s'intéresse à l'écrit mais dans sa dimension sociale et dans un cadre scolaire et extra-scolaire. Dans la sphère anglo-saxonne, la littératie se développe dans le cadre de l'intégration des immigrants issus des pays sous-développés pour étudier les besoins de ce public spécifique. Nous tenons à signaler que les pratiques littéraciques ne concernent pas seulement la simple appropriation de la compétence d'écrire à l'école mais elle peut s'étendre comme une continuité « *depuis les premiers apprentissages jusqu'aux pratiques les plus élaborées.* » (M. Molinié & D. Moore, 2012 : 09).

Dans un deuxième temps, la littératie se développe ensuite sous l'appellation de « littératie universitaire » dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de l'écrit en contexte universitaire. C'est une notion très récente dans la sphère francophone et algérienne. Si la littératie scolaire a pour objet d'étude l'apprentissage de la lecture-écriture comme une fin en soi, la littératie universitaire, quant à elle, contextualise les pratiques scripturales. Ce qui a poussé les didacticiens comme I. Delcambre (2010) de dire qu'il serait préférable d'aborder la notion de littératie universitaire que de la didactique de l'écrit. Les enjeux de l'enseignement/apprentissage de l'écrit au supérieur ne se limitent pas à des simples pratiques d'encodage et de décodage, mais en revanche à des opérations d'acculturation des étudiants aux différents discours universitaires. Notons toutefois que la majorité des étudiants inscrits en première année de licence marquent une rupture discursive importante qui selon les travaux de Deschepper (2008), Pollet (2001) la cause majeure de l'échec universitaire. La littératie universitaire a pour objectif d'acculturer les étudiants aux discours universitaires par le biais de l'accompagnement dès l'arrivée à l'université. Parmi ces discours, nous citons le mémoire de fin d'études.

Nous concluons ces propos par dire que le champ des littératies est très vaste et riche. S'inscrire sous cette perspective permet aux étudiants une bonne acculturation aux différents discours universitaires touchant essentiellement à l'activité de lecture-écriture. Par la suite, nous mettons en lumière le mémoire de master et ses différentes caractéristiques en tant que genre discursif à part entière.

I.5.3 Le mémoire comme genre discursif à part entière

Comme nous l'avons déjà signalé, l'objectif de ce travail de recherche est d'analyser les stratégies déployées par les étudiants lors de la rédaction d'une introduction d'un mémoire. Le mémoire de fin d'études constitue donc la base de notre recherche. Dès lors, proposer quelques approches définitives de ce genre de discours universitaire est un passage obligé dans cet exposé théorique.

Le mémoire de fin d'études est un genre discursif qui consiste à produire un texte scientifique régi par des règles méthodologiques, rédactionnelles et discursives. I. Delcambre (2013 : 576) indique que « *le mémoire apparaît massivement dans le discours des étudiants comme un nouveau genre discursif, caractéristique de la formation en Master* ». Produire un mémoire de fin d'études n'apparaît qu'en cycle de master, chose que nous remarquons dans toutes les universités nationales et internationales. A ce sujet, P. N'DA (2015 : 209) écrit : « *dans la plupart des institutions de formation, il est exigé un mémoire de recherche, soutenu devant un jury pour la certification terminale. Devant articuler connaissances pratiques (de terrain, de situation) et connaissances théoriques (livresques), et constituant une initiation à la recherche.* ». En effet, le mémoire de fin d'études est un écrit scientifique produit par des apprentis chercheurs pour des fins scientifiques.

La rédaction d'un mémoire passe par plusieurs étapes : de l'élaboration d'un titre jusqu'aux références bibliographiques. Il est composé essentiellement de plusieurs parties que nous évoquons dans les paragraphes ci-après.

I.5.3.1 Les composantes d'un mémoire de fin d'études

Les chercheurs dans le domaine de la méthodologie de la recherche universitaires tels que M. Angers (2015), P. N'Da (2015), Ch. Puren (2015) et D. Lindsay (2011) s'accordent à dire que tout mémoire de recherche est composé des structures suivantes :

- ❖ **Le titre :** L'intitulé du mémoire doit figurer dans la page de garde. Il remplit une fonction informative qui reflète une vision globale sur le thème de recherche abordé. Il renferme quelques mots clés de la recherche et ne doit pas être long.
- ❖ **Le plan de travail :** Nous le retrouvons généralement dans l'introduction où l'étudiant devrait annoncer son plan de travail pour permettre au public lecteur de saisir les différentes étapes adoptées durant le travail de recherche. Il doit suivre à une logique et à un enchaînement cohérent.

- ❖ **Le développement** : cette partie englobe généralement plusieurs chapitres (théoriques et méthodologiques) où l'étudiant explique les différentes assises théoriques de la recherche, ses choix méthodologiques, et l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus.
- ❖ **La bibliographie** : C'est une partie qui se positionne à la fin du mémoire. Elle comporte toutes les références bibliographiques exploitées par l'étudiant durant son travail de recherche. Elle doit être organisée en section catégorisant ces références en : ouvrages théoriques, dictionnaires, articles scientifiques, sitographie... Etc.

Au sein de cette structure, il existe des parties qui jouent un rôle très important dans un mémoire de fin d'études. Ces parties sont : l'introduction générale et la conclusion. Tenant compte de notre objectif de recherche, nous nous basons particulièrement sur l'introduction générale d'un mémoire du fait qu'elle constitue un texte scientifique qui devrait répondre à des exigences à la fois méthodologiques et discursives. L'examen de notre corpus discursif dans le chapitre 3, nous permet de dire que les étudiants algériens éprouvent certaines difficultés lors de la rédaction de cette dernière. Ils donnent de l'importance à l'aspect méthodologique au détriment des stratégies énonciatives et argumentatives de ce type de discours.

I.5.3.2 L'introduction générale d'un mémoire de fin d'études

L'introduction est une partie qui se situe au début d'un mémoire de fin d'études. Elle constitue une sorte de présentation du projet de recherche et des moyens que le chercheur a exploité pour le réaliser. Elle est considérée comme un texte scientifique répondant à des recommandations rédactionnelles de type méthodologique et discursif. Selon P. N'Da (2015 : 194), l'introduction « *est prévue comme une première partie consacrée aux fondements théoriques et méthodologiques (...) l'introduction clarifie l'objet de recherche, ce à quoi le chercheur veut répondre (problème spécifique peu ou pas déjà étudié, problème particulier à résoudre, des connaissances nouvelles à apporter dans un domaine). Elle définit des termes, des notions et concepts, au fondement de l'étude et de la réflexion ?* ». A travers la rédaction de l'introduction, le chercheur doit articuler ses propos autour des points suivants : introduire son thème de recherche et le situer dans un contexte, présenter la problématique de recherche et les hypothèses, argumenter la méthode, les outils d'investigation et l'objectif de la recherche et enfin, annoncer son plan conducteur du travail. Puren (2015) insiste sur l'idée que toute introduction devrait être rédigée à la fin de tout travail de recherche.

L'analyse que nous avons effectuée sur le corpus des introductions nous a permis de dégager un constat qui touche à une certaine catégorie d'étudiants qui, souvent, confondent entre l'introduction et le résumé. A ce sujet, Lindsay (2011 : 67) affirme que : « *les introductions générales ressemblent à une sorte de compte rendu du travail effectué et des résultats obtenus car les étudiants semblent confondre entre résumé et introduction générale* ». Même si l'introduction générale joue un rôle de présentation globale, elle doit détailler les motivations du choix de sujet, les éléments constitutifs de la problématique et les choix méthodologiques de la recherche.

Son utilité est indispensable dans tout travail de recherche. Elle reflète la posture de l'étudiant chercheur à travers la première impression qu'elle puisse donner aux lecteurs. Il est donc nécessaire de prêter une attention très particulière à cette partie si délicate. La rédaction de l'introduction permet à l'étudiant de mettre en exergue sa compétence rédactionnelle et méthodologique. Selon les supports de cours de méthodologie de Puren (2015), l'introduction s'articule essentiellement autour de quatre éléments complémentaires :

- Présentation de l'objet de recherche.
- Définition et justification de la problématique de recherche.
- Justification et présentation de la démarche méthodologique.
- Justification de certains choix rédactionnels et annonce du plan de travail.

Cet enchaînement des éléments caractérise la majorité des introductions générales des mémoires de fin d'études ou des thèses de doctorat. Ainsi, Puren (2015) pense qu'une introduction qui ne respecte pas ces éléments serait méthodologiquement parlant incorrecte. Durant notre modeste cursus universitaire, nous étions formée aux différentes techniques rédactionnelles d'une introduction. Les enseignements dispensés dans le cadre des unités d'enseignements méthodologiques donnent une importance très particulière à ce genre de discours scientifique. Dès lors, et à partir de notre expérience et nos lectures théoriques sur le sujet, nous expliquons les grandes phases d'une introduction générale comme suit :

I.5.3.2.1 Présentation de l'objet de recherche

Cette présentation se fait à travers l'inscription de l'objet de la recherche dans un contexte scientifique. Selon Lindsay (2011), justifier le choix de recherche, c'est accepter d'aborder un aspect antérieur à la recherche par le biais de présentation d'un constat observé lors d'une situation donnée afin d'envisager une amélioration. Il est important de souligner

que cette présentation ne perturbe pas le lecteur, il s'agit d'introduire concrètement son travail et non pas avancer des idées personnelles.

I.5.3.2.2 Définition et justification de la problématique

La problématique de recherche est l'un des points forts qui constituent une introduction générale. Définir une problématique se base sur une conception théorique bien précise. Elle se présente sous forme d'un problème de recherche menant le chercheur à établir un questionnement regroupé sous forme d'une question centrale de la recherche. Sa formulation nécessite du chercheur l'utilisation d'une phrase interrogative avec des verbes au temps conditionnel. Elle est considérée comme étant le fil conducteur de la recherche dans la mesure où elle clarifie aux lecteurs ce que le travail tente de confirmer ou infirmer.

I.5.3.2.3 Justification et présentation de la démarche méthodologique

La présentation et la justification de la démarche méthodologique est une étape très importante car elle permet à la recherche de se positionner dans un cadrage méthodologique basé sur des outils et des méthodes. L'utilité de cette étape est, selon Puren (2015), de prendre conscience de la subjectivité du chercheur. La présentation de la démarche se base essentiellement sur un travail d'argumentation où le chercheur devrait à la fois présenter et argumenter ses choix méthodologiques tout en mettant en relief l'importance de ce choix en fonction de sa problématique de recherche. Une simple présentation générale n'est pas suffisante, il faut qu'il y ait une relation directe entre la problématique et le cadrage méthodologique mis en place.

I.5.3.2.4 Justification de certains choix rédactionnels et annonce du plan de travail

Toute introduction générale comporte une partie de l'annonce du plan qui diffère d'un mémoire à un autre. Elle consiste généralement à expliquer le plan de travail suivi ainsi que le cheminement du travail de recherche. Certains étudiants confondent entre « démarche de présentation » et « démarche de recherche ». En effet, Puren (2015) précise dans son cours de méthodologie de recherche qu'il serait préférable lors de la rédaction d'une introduction de distinguer ces deux éléments. Donc, la démarche de présentation de la recherche est une opération qui demande du chercheur d'annoncer le plan de son travail tout en adoptant une stratégie rédactionnelle à visée argumentative.

A partir de ces éléments, nous définissons l'introduction générale comme un ensemble complexe qui interpelle un arsenal de compétences scripturales et méthodologiques qui sont, selon l'analyse de notre corpus, mal maîtrisées et lacunaires.

Conclusion partielle I

Pour conclure les éléments de réflexion que nous avons analysés tout au long de ce chapitre, nous pouvons dire qu'initier les étudiants aux différents discours universitaires et plus particulièrement à l'écrit de recherche nécessite la prise en considération de plusieurs facteurs et éléments importants lors de toute situation d'enseignement/apprentissage. L'activité rédactionnelle en contexte universitaire représente une tâche très complexe où les scripteurs devront acquérir un ensemble de compétences qui touchent essentiellement à l'aspect méthodologique de la rédaction scientifique, à l'aspect énonciatif et discursif qui véhicule le texte scientifique et enfin à la dimension argumentative.

Ces conclusions partielles nous amènent par la suite à analyser la réalité que représente l'écrit de recherche dans les pratiques d'enseignement/apprentissage du FLE en contexte universitaire algérien. D'où nous nous focaliserons dans les deux prochains chapitres à présenter le protocole de recherche adopté ainsi que les résultats auxquels nous avons abouti.

CHAPITRE II

CHOIX MÉTHODOLOGIQUES, PROTOCOLE DE RECHERCHE ET CORPUS D'ANALYSE

Introduction partielle II

Après avoir exposé brièvement dans le chapitre précédent les différentes assises théoriques relatives à notre travail de recherche qui s'inscrit au carrefour de deux champs disciplinaires à savoir la didactique de l'écrit (la rédaction scientifique) et l'analyse du discours. Nous continuons dans le chapitre avec le cadrage méthodologique de notre étude où nous expliquerons notre protocole de recherche, nos choix méthodologiques, la constitution de notre corpus et les différents éléments qui composent notre enquête dans l'objectif de trouver des éléments de réponses à nos questionnements de départ et éventuellement pour infirmer ou confirmer nos hypothèses

II.1 Dispositif de recherche adopté

Considérée comme étant un moment crucial de la recherche scientifique, la partie pratique avec ses différents outils d'investigation reste une étape très importante qui permet à l'étudiant –chercheur d'aboutir à des résultats concrets pouvant enrichir les travaux scientifiques de l'axe de recherche dans lequel il s'inscrit. A ce propos et en fonction de notre problématique et nos hypothèses, nous avons jugé important d'adopter une méthodologie de recherche à la fois qualitative et quantitative et ce par la combinaison de deux outils méthodologiques. Ce choix de méthodologie est effectué à travers nos différentes lectures (théoriques et méthodologiques) que nous avons faites à propos de notre thématique de recherche. Dès lors, notre dispositif de recherche se compose essentiellement de deux outils d'investigation : le premier est un questionnaire adressé aux étudiants inscrits en master II, domaine langue étrangères, spécialité : Didactique des langues étrangères de l'université Ibn Khaldoun de Tiaret. Quant au deuxième, il s'agit d'une grille d'analyse que nous allons appliquer sur un corpus écrit composé majoritairement des introductions de mémoire choisies pour notre analyse.

II.2 Description des outils méthodologiques

II.2.1 Premier outil : Le questionnaire

Le premier outil de recueil de données auquel tout chercheur pourrait se heurter est le questionnaire. Cet outil est certainement le plus répandu entre les chercheurs pour plusieurs raisons dont la plus évoquée est celle du temps. Donc, le questionnaire est une technique qui permet d'interroger facilement et efficacement les représentations et les conceptions d'une population donnée comme l'indique M. Angers (1996 : 180) en disant que : « *le questionnaire*

est une technique directe pour interroger des individus de façon directive (...) un moyen d'entrer en communication avec des informateurs, en les interrogeant un à un et de façon identique, en vue de dégager des réponses. ». A partir de ces considérations préliminaires, nous avons donc jugé opportun d'élaborer un questionnaire composé de dix (10) questions adressées aux étudiants inscrits en deuxième année de master, spécialité : Didactique des Langues étrangères de l'Université Ibn Khaldoun de Tiaret. Les questions de notre questionnaire se regroupent en cinq axes majeurs :

- 1- Une première partie composée de trois questions portant sur l'identification et la description générale des enquêtés en décrivant : le sexe, l'année de l'obtention de la licence et la profession.

<input type="checkbox"/> Homme	<input type="checkbox"/> Femme
Année d'obtention de la licence :	
Profession :	

Figure n°7 : Identification et description des enquêtés

- 2- Une deuxième partie regroupant les items : « item 1, item2, item3 » qui vise à scruter des données concernant le rapport des étudiants à l'écriture et à la place qu'occupe cette pratique que cela soit dans un contexte de formation universitaire et extra-universitaire.

Item 1 : Pratiquez-vous l'écriture en dehors des travaux exigés à l'université ?		
<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	
Item 2 : A quel moment avez-vous besoin de l'écriture à l'université ?		
<i>(Plusieurs choix sont possibles)</i>		
<input type="checkbox"/> Pendant les examens.		
<input type="checkbox"/> Pendant la réalisation des travaux académiques (exposés, rapports, fiches de lecture...)		
<input type="checkbox"/> Pour les travaux en séances de TD.	<input type="checkbox"/> Autres (Précisez):	
.....		
.....		
Item 3 : Dans votre cursus universitaire, la maîtrise de l'écriture est-elle :		
<input type="checkbox"/> Peu importante.	<input type="checkbox"/> Importante.	<input type="checkbox"/> Très importante.

Figure n°8 : la place de l'écrit en contexte universitaire et extra-universitaire.

3- La troisième partie des questions présente deux (02) questions (item 4, item 5) conçues dans le but d'interroger les étudiants sur la compétence rédactionnelle ainsi que sur les matières pouvant favoriser l'appropriation de cette compétence.

Item 4 : Citez les matières pouvant favoriser la compétence rédactionnelle à l'université.

.....
.....

Item 5 : Selon vous, avez-vous pu améliorer votre compétence rédactionnelle grâce aux matières destinées à cet objectif ?

.....
.....

Figure n°9 : A propos de la compétence scripturale.

4- Ensuite, 03 questions (item 6, item 7, item 8) visant à récolter les différentes conceptions des étudiants à propos de l'écrit scientifique et ses différentes spécificités méthodologiques et textuelles. L'objectif de ces questions est de mesurer le degré de formation des étudiants à la rédaction scientifique et les caractéristiques de cette dernière.

Item 6 : Définissez ce que l'on entend par la rédaction scientifique.

.....
.....

Item 7 : Pensez-vous avoir été suffisamment formé à la rédaction scientifique ?

Oui Non

Item 8 : à votre avis, un écrit scientifique devrait respecter : (*Plusieurs choix sont possibles*)

Des normes linguistiques. L'implication des lectures dans le texte écrit.

L'intégration des tableaux, des données statistiques, schémas, dessins ...

L'intégration d'une terminologie de la spécialité.

L'intégration des opinions personnelles Des normes méthodologiques.

L'intégration d'une bibliographie scientifique. L'intégration des modalités poétiques.

Figure n°10 : L'écrit scientifique et ses différentes caractéristiques.

5- Finalement, les deux dernières questions (item 9, item 10) sont réservées au rapport des étudiants à la rédaction de l'introduction d'un mémoire de recherche tout en se focalisant sur les grandes phases à respecter pour réussir une introduction ainsi que les différentes lacunes et difficultés que les étudiants peuvent rencontrer.

Item 9 : Citez les grandes phases (parties) d'une introduction d'un mémoire.

.....
.....

Item 10 : Lors de la rédaction d'une introduction d'un mémoire, vous est-il plus difficile de ?

(Plusieurs choix sont possibles)

- Respecter les normes méthodologiques.
- Trouver la bonne formulation des phrases.
- Respecter les différentes phases d'une introduction.
- Trouver une langue bien adaptée aux spécificités scientifiques de votre thème de recherche
- Autres (**Précisez**) :

.....
.....

Figure n°11 : La rédaction de l'introduction d'un mémoire.

Nous tenons à signaler que lors de la formulation des questions, nous avons choisi d'adopter plusieurs types de questions que nous répartissons comme suit : 03 questions fermées, 03 questions semi-fermées et 04 questions ouvertes.

II.2.2 Deuxième outil : La grille de l'analyse

La présente recherche se veut interdisciplinaire, c'est-à-dire une recherche située entre deux champs disciplinaires complémentaires : la didactique de la rédaction scientifique et l'analyse du discours scientifique. L'analyse que nous comptons effectuer sur le corpus écrit des introductions a exigé le recours aux différents travaux faits en méthodologie de la recherche tels que ceux de M. Angers (2015) et l'analyse du discours en se référant aux travaux de K. Flottum (2004), K. Flottum (2010), M.C Pollet (2001), J.M Adam (2005) . Notre objectif majeur, à travers cette analyse, est d'étudier à quel degrés les introductions des étudiants mémorants répondent aux exigences « méthodologiques » et « discursives » de la recherche scientifique. Pour ce qui est de notre analyse, nous allons la limiter sur trois plans : le premier est méthodologique, le deuxième est linguistique. Quant au troisième, il englobe

les stratégies énonciatives et argumentatives déployées par les étudiants lors de la rédaction d'une introduction. Ceci nous amène à élaborer une grille d'analyse composée de trois axes complémentaires contenant une échelle évaluative s'articulant autour de quatre appréciations (S= Satisfaisant, Inc.= incomplet, MF= Mal-formulé, Abs= absent) que nous expliquerons dans ce qui suit :

II.2.2.1 Le premier axe : Méthodologie et rigueur scientifique

Le premier axe est réservé à l'analyse portant sur la méthodologie et la rigueur scientifique sous huit critères : présentation générale du sujet choisi, détermination des assises théoriques et mots clés, annonce du constat et motivation du sujet, présentation de la problématique en respectant ses différentes composantes, présentation des hypothèses, présentation de la démarche et méthodologie scientifique adoptée (outils de recherche), présentation de l'échantillon et enfin l'annonce du plan de travail. Notre objectif est d'évaluer si notre corpus des introductions répond aux exigences méthodologiques de l'écriture académique. Ainsi, l'analyse nous permettrait de dresser un bilan dans lequel nous présentons les majeures difficultés rencontrées par les étudiants scripteurs lors de la rédaction des introductions.

II.2.2.2 Le deuxième axe : Analyse linguistique

Le deuxième axe se focalise sur une analyse linguistique guidée par les indicateurs suivants : la construction des phrases, le lexique de spécialité, normes orthographiques, grammaticales et de conjugaison. A travers cette analyse, nous voulons évaluer quel est la nature du français utilisé par les scripteurs ainsi que les lacunes que peuvent rencontrer ces étudiants chercheurs.

II.2.2.3 Le troisième axe : Stratégies énonciatives et argumentatives

Quant au dernier axe, nous examinons et analysons les différentes stratégies énonciatives et argumentatives mises en place par les scripteurs. Pour ce faire, l'analyse est basée sur les critères suivants : l'utilisation des pronoms personnels, les indicateurs spatio-temporels de la recherche menée, l'usage des temps verbaux, les termes affectifs et évaluatifs, et enfin les modalisateurs servant comme appui lors de l'argumentation. L'objectif de cette étude est d'identifier d'abord les procédés énonciatifs et argumentatifs déployés par les scripteurs et ensuite de mesurer à quel degré les introductions analysées répondent-elles aux

stratégies discursives qui caractérisent le texte scientifique. Dès lors, notre grille se présente comme suit :

Critères	Indicateurs	Appréciations			
AXE 1 : METHODOLOGIE ET RIGUEUR SCIENTIFIQUE					
		S.	Inc.	M.F	Abs.
C1 : Exigences méthodologiques.	I1 : Présentation générale du sujet choisi I2 : Détermination des assises théoriques et mots clés. I3 : Annonce du constat et motivation du choix du sujet I4 : Présentation de la problématique en respectant ses différentes composantes I5 : Présentation des hypothèses I6 : Présentation de la démarche et méthodologie scientifique adoptées (outils de recherche) en précisant les objectifs de la recherche. I7 : Présentation de l'échantillon I8 : Annonce du plan de travail				
AXE 2 : ANALYSE LINGUISTIQUE					
C1 : Le bon usage du français.	I1 : Construction des phrases I2 : Lexique de spécialité I3 : Normes orthographiques I4 : Normes grammaticales I5 : Normes de conjugaison				
AXE 3 : STRATEGIES ENONCIATIVES ET ARGUMENTATIVES					
C1 : Procédés énonciatifs.	I1 : Pronoms personnels (nous : forme objective, je : forme objective s'agissant d'une seule personne, on : P. indéfini). I2 : Indicateurs spatio-temporels de la recherche menée. I3 : Usage du présent atemporel I4 : Usage des temps passifs (P.C, Imparfait)				

C2 : Procédés argumentatifs	I5 : termes affectifs (subjectivité) I6 : usage de termes évaluatifs (adjectifs qualificatifs, termes valorisant ou dévalorisant...) I7 : modélisateurs, l'expression de l'opinion (verbes : croire, penser ; la négation : jamais, guère ; le conditionnel : il serait, il semblerait ; les adverbes : sans doute, vraisemblablement)				
------------------------------------	---	--	--	--	--

Tableau n°2 : Grille d'analyse des introductions

II.3 Description du corpus recueilli

II.3.1 Le corpus recueilli par le questionnaire

Dans le cadre de la présente recherche, et afin de déterminer les conceptions des étudiants au sujet des pratiques scripturales en matière de l'écrit de recherche universitaire, nous avons distribué nous-même les questionnaires après avoir expliqué les objectifs de cette enquête. La distribution et le retour des questionnaires ont été faits du 12/01/2020 au 15/01/2020. Nous avons administré 56 exemplaires et nous avons même assuré le retour de tous les questionnaires. Nous pouvons dire que notre enquête s'est déroulée dans des conditions stables et satisfaisantes.

	Total des étudiants	Nombres des étudiants sélectionnés	Pourcentage
Master 2	150	56	37.33%

Tableau n°3 : Le corpus des questionnaires en chiffre

Comme nous le remarquons sur le tableau n°1, notre échantillon est aléatoire et simple. Il est constitué de 56 étudiants soit un pourcentage de 37.33% de la population mère choisi sur la base de l'échantillonnage probabiliste. Nous avons opté pour ce procédé de sélection dans le but d'avoir un échantillon représentatif comme l'indique M. Angers (1996 : 267) : « *l'échantillonnage probabiliste, type d'échantillonnage où la probabilité d'être sélectionné est connue pour chaque élément d'une population qui permet d'estimer le degré de représentativité de l'échantillon.* »

Après avoir récolté le corpus des questionnaires, nous avons ensuite procédé au dépouillement et à la saisie des données en ayant recours à un logiciel appelé *Sphinx Plus*²¹ permettant le traitement d'enquêtes et l'analyse des données. Le choix de ce programme est lié fortement à plusieurs raisons. Nous pensons que cet outil pourrait donner un aspect scientifique à notre présente recherche de par sa facilité de saisi, de traitement et de son accessibilité. Ci-joint l'interface du logiciel :

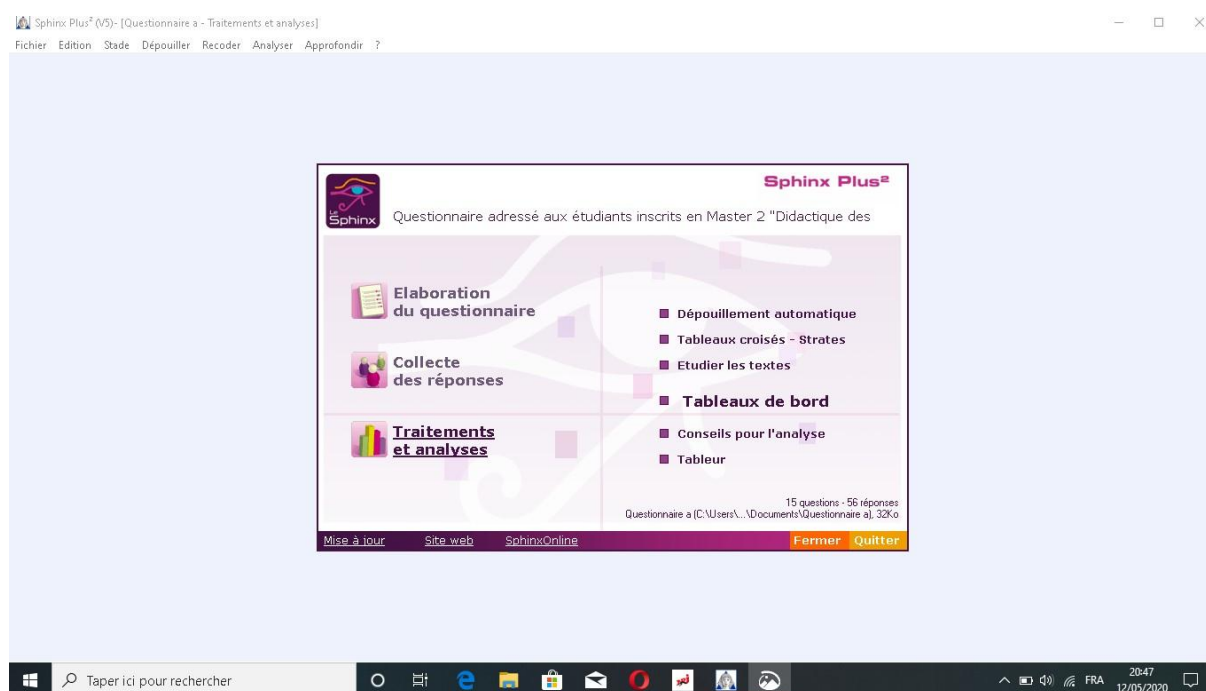


Figure n°12 : Interface du logiciel *Sphinx Plus*²

II.3.2 Le corpus des introductions sélectionnées pour l'analyse

Le deuxième corpus de notre étude est constitué de 19 introductions (voir annexe) sélectionnées des mémoires de master en didactique des langues étrangères déjà soutenus à l'université Ibn Khaldoun de Tiaret entre les années académiques 2014/2015 et 2018/2019. Comme nous le savons, les étudiants en fin de cycle de master sont appelés à produire un mémoire de fin d'études qui doit répondre bien évidemment aux exigences heuristiques de la recherche scientifique ainsi qu'aux différents éléments textuels caractérisant le discours scientifique tout en mettant en pratique des approches et des méthodologies bien choisies par rapport à la thématique traitée. Les introductions que nous avons sélectionnées pour l'analyse

¹ Ce logiciel est utilisé généralement comme un outil qui sert à accompagner l'étudiant-chercheur à confectionner ses questionnaires, à saisir les réponses et à l'analyse des données chiffrées.

se regroupent essentiellement dans la lignée des travaux effectués en didactique des langues et du FLE.

Dans un souci d'anonymat, nous avons procédé au codage des mémoires recueillis comme l'indique le tableau suivant :

Codes	Intitulés des mémoires	Axes de recherche	Année de soutenance
M01	La compétence socioculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Le cas des élèves de la 3AS.	Didactique de l'interculturel.	2014/2015
M02	L'interculturel dans l'enseignement/apprentissage du conte en classe de FLE. Cas de 2AM		2017/2018
M03	Pour un enseignement/apprentissage de l'interculturel en FLE. Cas des étudiants de l'université de Tiaret.		2015/2016
M04	L'interculturalité entre objectifs et choix des textes : analyse du manuel scolaire de FLE en 2AS		2014/2015
M05	Les dimensions socioculturelles comme vecteur d'altérité dans les textes littéraires du manuel scolaire. Exemple de la 3AS	Didactique du texte littéraire.	2018/2019
M06	L'exploitation du texte littéraire pour l'acquisition d'une compétence en classe de FLE : cas des apprenants de 2 ^{ème} AM		2018/2019
M07	L'impact de la culture sur la réception des textes littéraires en classe de FLE chez les étudiants de la 1 ^{ère} AS		2018/2019
M08	L'enseignement du texte littéraire en classe de FLE et la compétence interculturelle chez les apprenants de la 1 ^{ère} AS		2015/2016

M09	La bande dessinée en classe du FLE cas de la 3 ^{ème} année primaire	Didactique de l'oral.	2016/2017
M10	L'impact du milieu socioculturel sur l'apprentissage de l'expression orale chez les apprenants de la 3 ^{ème} AM		2017/2018
M11	Les difficultés de l'oral chez les élèves de 3 ^{ème} AS en français langue étrangère		2018/2019
M12	L'impact des activités ludiques dans l'enseignement /apprentissage du FLE sur la compréhension orale chez les apprenants de la première année moyenne.		2018/2019
M13	Problèmes de l'écrit en Français sur Objectifs spécifiques Cas des étudiants de la 3 ^{ème} année licence en génie civil.	Didactique de l'écrit.	2018/2019
M14	L'erreur lexicale dans la production écrite : cas de la première année licence.		2016/2017
M15	L'erreur comme un vecteur positif dans l'apprentissage du FLE : Diagnostic de la production écrite Cas des apprenants de la première année moyenne.		2016/2017
M16	L'impact de la vidéo sur l'amélioration de l'écrit chez les apprenants de la 2 ^{ème} année moyenne.		2017/2018
M17	La lecture entre facteur de motivation ou de démotivation chez les apprenants de 2AS.	La lecture est classe de FLE.	2015/2016
M18	Le développement d'une compétence écrite à partir de la compréhension écrite d'un texte littéraire Cas des apprenants de 5 ^{ème} AP à Tissemsilt.		2016/2017
M19	Les TICE et l'apprentissage de la lecture au secondaire.		2015/2016

Tableau n°4 : Description du corpus des mémoires sélectionnés pour l'analyse

La lecture du tableau nous indique que notre corpus se caractérise par une diversité et une richesse sur les plans suivants :

- 1- Tous les mémoires sélectionnés s'inscrivent dans quatre (04) axes de recherche relevant du domaine de la didactique : 04 mémoires dans la didactique de l'interculturel, 04 mémoires dans la didactique du texte littéraire, 04 mémoires en didactique de l'oral, 04 en didactique de l'écrit et enfin 03 mémoires traitant de la lecture en classe de FLE.
- 2- Quant aux intitulés, ils nous permettent de classer les mémoires dans différentes thématiques de recherche telles que : le manuel scolaire, les supports authentiques (la BD), les jeux ludiques, l'écrit dans les filières scientifiques, le processus de lecture/écriture et les TICE.

Conclusion partielle II

Dans ce chapitre, nous avons mis en évidence notre protocole de recherche adopté ainsi que la description de notre corpus constitué essentiellement de questionnaires et des introductions des mémoires de master. L'analyse que nous envisageons effectuer dans le chapitre suivant est basée sur des outils et des théories relevant à la fois du domaine de la didactique de la rédaction scientifique et de l'analyse du discours scientifique. Notre majeur objectif, à travers les outils méthodologiques choisis, est d'examiner et analyser les stratégies déployées par les étudiants lors de la rédaction d'une introduction. En croisant les résultats obtenus lors du dépouillement des questionnaires et l'analyse des introductions, nous voulons montrer en quoi l'analyse du discours scientifique pourrait être bénéfique pour étudier et analyser les écrits de recherche dans le processus d'enseignement/apprentissage de l'écrit en contexte universitaire algérien. Dans ce qui suit, nous procédons à l'analyse et à la discussion des résultats.

CHAPITRE III

ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Introduction partielle III

Dans ce chapitre, nous analysons et discutons les résultats obtenus lors de notre enquête. Dans un premier temps, nous nous intéressons aux questionnaires récoltés auprès des étudiants inscrits en deuxième année de master. Dans un deuxième temps, nous orientons notre étude vers l'analyse discursive des introductions sélectionnées en appliquant la grille élaborée pour cet objectif. Troisièmement, nous exposons un bilan récapitulatif des résultats auxquels nous sommes parvenus. Nous concluons ce chapitre par quelques propositions didactiques pouvant remédier aux différentes lacunes détectées lors de l'analyse.

III .1 Analyse et discussion des résultats

III.1.1 Dépouillement et analyse des réponses du questionnaire destiné aux étudiants

Dans ce qui suit, nous allons présenter, analyser et discuter les réponses des étudiants interrogés.

Tableau n°5 : Répartition de l'échantillon étudiantin par sexe

Sexe	Nb. cit.	Fréq.
Homme	9	16,1%
Femme	47	83,9%
TOTAL OBS.	56	100%

Ce tableau indique que notre échantillon étudiantin est composé respectivement de 09 étudiants et 47 étudiantes ce qui nous fait un pourcentage masculin de 16.10% est un pourcentage féminin de 83.9%. Ces différents pourcentages se traduisent par l'histogramme ci-dessous.

Graphique n°1 : Répartition de l'échantillon étudiantin par sexe



La lecture de l’histogramme nous indique que notre public est mixte mais majoritairement féminin. Ces proportions nous mènent à dire que la gente féminine aime étudier les langues étrangères plus que la tranche masculine et préfère l’enseignement plus qu’eux. Cela traduit la réalité de la société algérienne où l’apprentissage des langues étrangères et plus particulièrement le français est dominé par les femmes. Ainsi, ceci pourrait se traduire par le fait que la société algérienne est globalement composée par plus de femmes que d’hommes.

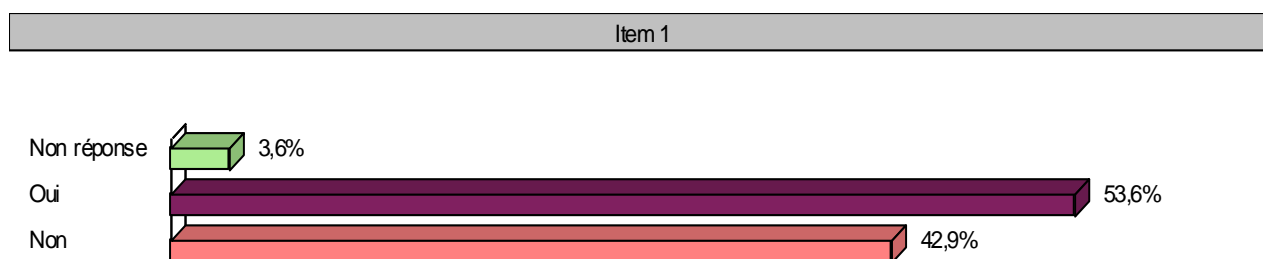
Item 1 : Pratiquez-vous l’écriture en dehors des travaux exigés à l’université?

Tableau n°6 : Récurrences des réponses de « Item1 » en nombre et en pourcentage

Item 1	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	2	3,6%
Oui	30	53,6%
Non	24	42,9%
TOTAL OBS.	56	100%

A propos de la pratique de l’écriture en dehors de l’université, nous avons obtenu les résultats suivants : 30 enquêtés soit un pourcentage de 53.6% ont répondu positivement tandis que 24 enquêtés soit un pourcentage de 42.9% se sont prononcés négativement. En ce qui est des non-réponses, nous avons enregistré 02 non-réponses avec un taux de 3.6%.

Graphique n°2 : La pratique de l’écriture en dehors de l’université



Les données obtenus à cette question nous font remarquer que la moitié des enquêtés ne pratiquent pas l’écriture uniquement à l’université mais aussi en dehors de l’université. Cela signifie que les étudiants sont conscients du fait que l’écriture est une pratique indispensable non seulement dans les situations d’apprentissage et/ou dans un contexte académique mais en revanche, elle est pratiquée dans tous les domaines à savoir : la vie

quotidienne, la vie professionnelle, les échanges numériques, etc. Nous pouvons donc déduire que cette conscience a été acquise par les différents enseignements dispensés à ce genre de pratique. L'écriture est donc une activité à la portée de tout le monde à condition d'apprendre ses règles.

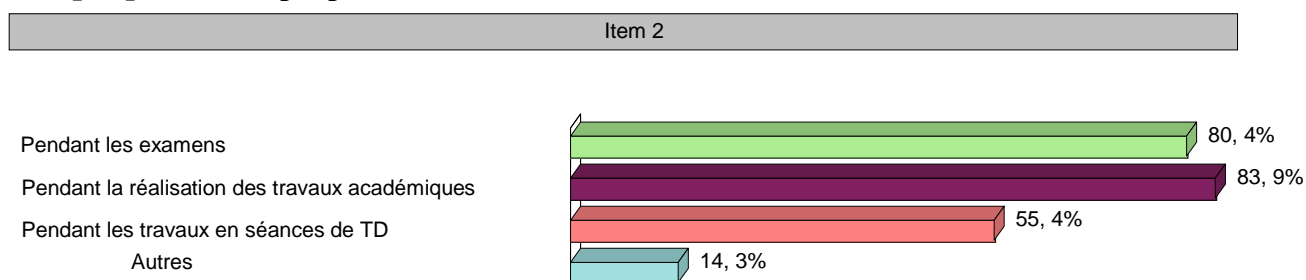
Item 2 : *A quel moment avez-vous besoin de l'écriture à l'université ?*

Tableau n°7 : Réurrences des réponses de « Item 2 » en nombre et en pourcentage

Item 2	Nb. cit.	Fréq.
Pendant les examens	45	80,4%
Pendant la réalisation des travaux académiques (exposés, rapports, fiches de lecture, etc.)	47	83,9%
Pendant les travaux en séances de TD	31	55,4%
Autres	8	14,3%
TOTAL OBS.	56	

Ce tableau représente les récurrences de réponses obtenues à la question « A quel moment avez-vous besoin de l'écriture à l'université ? » en nombre et en pourcentage. 83.9% des étudiants interrogés manifestent le besoin de l'écriture à l'université que pendant la réalisation des différents travaux académiques comme les exposés, les rapports, les fiches de lecture, etc. D'autres enquêtés représentant le pourcentage de 80.4% affirment que l'écriture est nécessaire pendant les examens et 55.4% ont besoin de l'écriture pendant les travaux en séances de TD. Notons toutefois que 08 étudiants soit un taux de 14.3% ont mentionné d'autres moments où ils ont besoin de l'écriture à l'université. Voici ci-dessous quelques réponses qui en sont témoins : « *écrire des lettres, écrire des messages, la communication dans les réseaux sociaux, lors de mes propres rédactions extra-académiques, pour la révision, pour préparer mes examens et résumer mes cours (...).* »

Graphique n°3 : A propos du besoin de l'écriture à l'université



Ces résultats montrent que les étudiants ont besoin de l'écriture dans les différentes tâches universitaires à savoir : les examens, la réalisation des travaux académiques. Autrement dit, ils accordent plus d'importance à l'écriture que pour réussir à l'université. Chose qui nous semble en contradiction avec les réponses enregistrées dans le premier Item où la moitié des étudiants ont déclaré avoir pratiqué l'écriture en dehors de l'université.

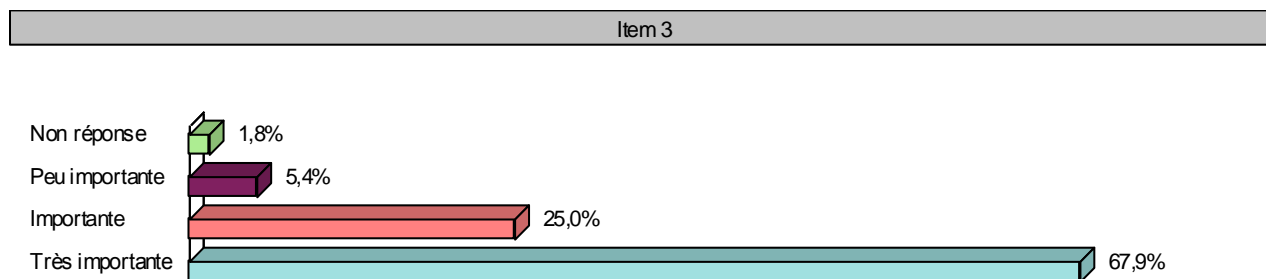
Item 3 : *Dans votre cursus universitaire, la maîtrise de l'écriture est-elle:*

Tableau n° 8: Récurrences des réponses de « Item 3 » en nombre et en pourcentage

Item 3	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	1	1,8%
Peu importante	3	5,4%
Importante	14	25,0%
Très importante	38	67,9%
TOTAL OBS.	56	100%

Les données présentées dans le tableau n°8 montrent que la majorité des étudiants avec un pourcentage de 67.9% pensent que la maîtrise de l'écriture est très importante à l'université. Ainsi, 25% des enquêtés accordent une place importante à la maîtrise de l'écriture à l'université. Quant aux étudiants qui stipulent que l'écriture occupe une place peu importante durant le cursus universitaire, nous avons remarqué que le nombre des réponses reste très réduit (5.4%). Enfin, il est à noter qu'un seul étudiant soit 1.8% n'a pas répondu à la question.

Graphique n°4 : De l'importance de la maîtrise de l'écriture à l'université



A travers ces données illustrées ci-dessus sur le graphique n°4 , nous soulignons que les représentations des enquêtés à propos de l'importance et la place qu'occupe l'écriture à l'université sont variées et très significatives. Cette place varie entre deux degrés qui sont

« très importante » et « importante ». Sans vouloir porter de jugement, nous expliquons ces résultats par le fait que le programme donne assez d'importance au processus rédactionnel. Toutes les matières d'enseignements proposées dans le canevas de formation exigent une compétence scripturale très avancée que cela soit pour les travaux s'inscrivant dans le cadre de l'écriture de formation tels que : la prise de note durant les CM et séances de TD, la fiche de lecture, le compte rendu, le commentaire composé, la dissertation, etc. ou pour les travaux relevant du domaine de l'écriture de recherche scientifique tels que le mémoire de recherche dans le cas des étudiants masterants.

Item 4 : *Citez les matières pouvant favoriser la compétence rédactionnelle à l'université ?*

Tableau n° 9 : Récapitulatif des matières citées par les étudiants et réparties par cycle

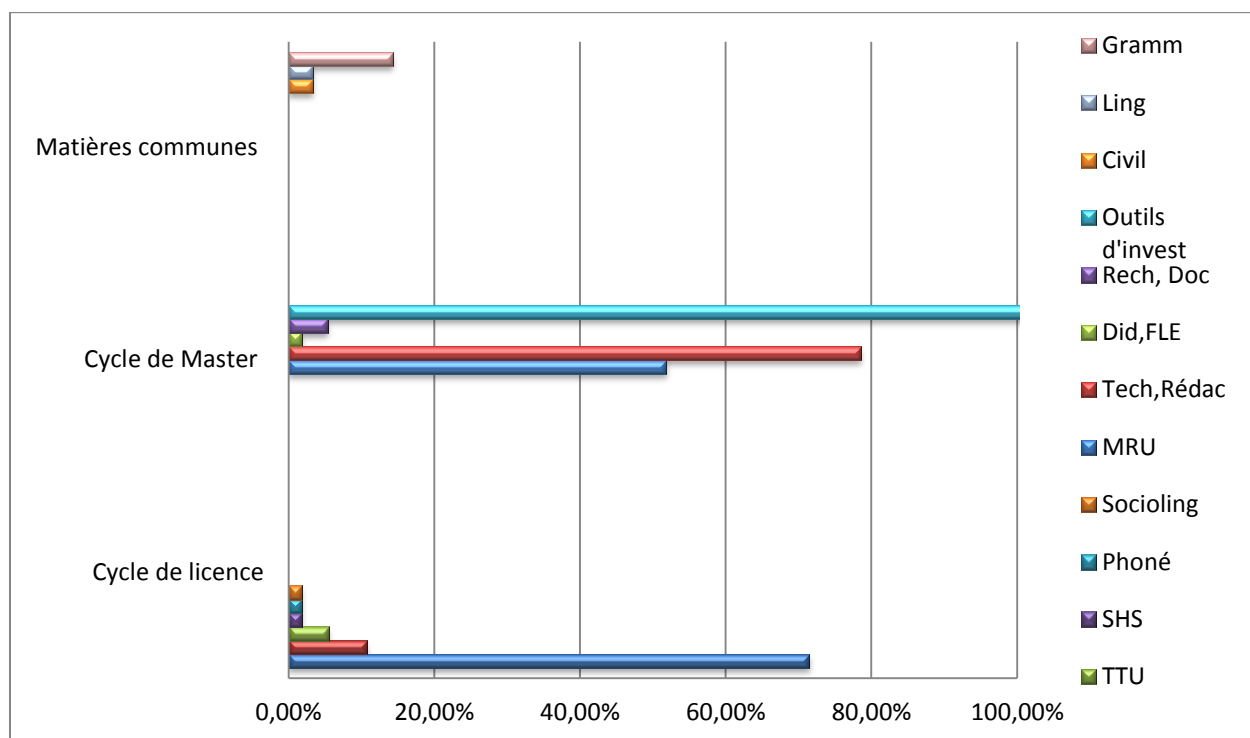
Item 4	Nb. cit.	Fréq.
1^{er} cycle –Licence-		
Compréhension et expression de l'écrit	40	71.42%
Littérature	06	10.71%
Techniques du travail universitaire	03	05.35%
Sciences humaines et sociales	01	01.78%
Phonétique de la langue.	01	01.78%
Sociolinguistique	01	01.78%
2^{ème} cycle- Master-		
Méthodologie de la recherche	29	51.78%
Techniques rédactionnelles	44	78.57%
Didactique du F.L.E	01	01.78%
Recherche documentaire	03	05.35%
Outils d'investigation	02	03.57%
Matières communes (Licence et Master)		
Culture et Civilisation.	03	05.35%
Initiation à la linguistique.	03	05.35%
Grammaire de la langue	08	14.28%

Concernant le premier cycle, nous retenons le pourcentage de 71,42% désignant la matière Compréhension et expression de l'écrit comme celle qui favorise le plus la compétence rédactionnelle chez les étudiants. Ce résultat nous semble logique dans la mesure où cette matière est centrée sur l'écrit. Cependant, ces étudiants ont considéré la question de la compétence de l'écrit du point de vue de la maîtrise du français correct au lieu de l'écrit scientifique et universitaire.

En master, la matière Techniques Rédactionnelles a enregistré 78.57% des choix des étudiants. Là aussi, il nous semble que ce choix peut avoir une explication logique. Celle qui indique que les masterants conscients de leur statut d'étudiants en initiation à la recherche, ils considèrent l'écrit dans une perspective davantage méthodologique puisqu'ils sont concernés par la rédaction d'un mémoire de fin d'étude.

Lorsqu'on effectue le croisement entre les choix des étudiants en licence avec ceux en master, nous constatons que la matière Grammaire remporte le pourcentage le plus élevé. Cela peut signifier que pour tous étudiants la compétence de l'écrit est avant tout une question de maîtrise de règles grammaticales et linguistiques.

Graphique n°5 : Les matières favorisant la compétence rédactionnelle selon les étudiants



Nous déduisons dès lors que les matières qui favorisent l'acquisition de la compétence rédactionnelle sont : les matières dispensées dans le cycle de licence centrées sur

l'apprentissage de l'écrit proprement dit et les matières en cycle de master s'inscrivant dans le domaine de la méthodologie de la recherche ayant pour objectif l'initiation de l'étudiant à l'écriture scientifique.

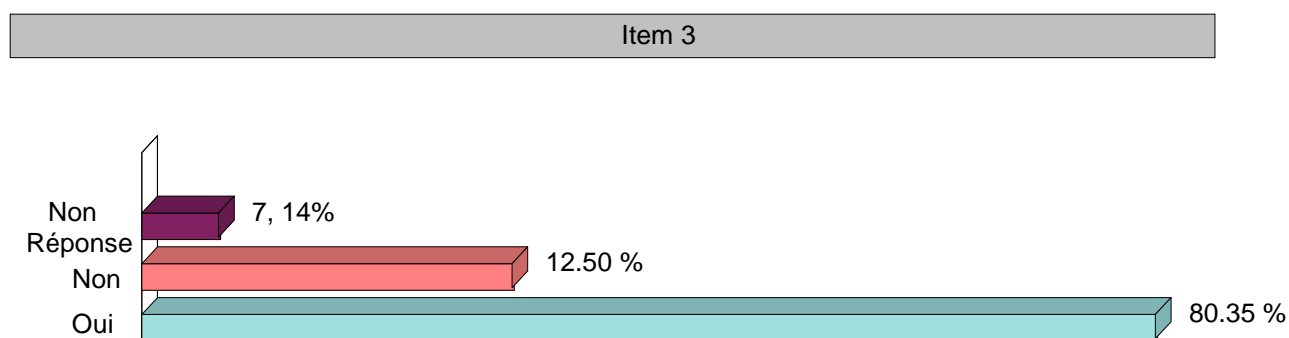
Item 5 : *Selon vous, avez-vous pu améliorer votre compétence rédactionnelle grâce aux matières destinées à cet objectif ?*

Tableau n°10: Récurrences des réponses de « Item 5 » en nombre et en pourcentage

Item 5	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	4	7.14%
Oui	45	80.35%
Non	07	12.50%
TOTAL OBS.	56	100%

Les résultats figurants dans le tableau n°10 nous signalent que 45 étudiants sur 56 de la population interrogée affirment qu'ils ont pu améliorer leur compétence rédactionnelle grâce aux matières destinées à cet objectif ce qui donne un pourcentage satisfait de 80.35%. Nous distinguons aussi 07 étudiants soit une proportion de 12.50% ayant répondu « non ». Cette catégorie d'enquêtés pense qu'en dépit de toutes les matières favorisant l'appropriation de la compétence rédactionnelle, ils restent sans aucune progression et leur compétence est très limitée. Nous notons qu'un pourcentage de 7.14% n'a donné aucune réponse à cette interrogation.

Graphique n°6: L'amélioration de la compétence rédactionnelle



L'un des objectifs majeurs de l'université est de former des étudiants compétents en matière de pratique scripturale. Et ce grâce aux enseignements intensifs proposés dans les

divers modules. La lecture de l'offre de formation en cycle de master académique ²nous a montré que l'écrit avec toutes ses typologies possède une place indispensable dans le cursus universitaire. L'étudiant est initié à la production de plusieurs genres textuels et discursifs dès sa première année en cycle de licence jusqu'au cycle de master. Cet aspect de continuité au sujet de l'écriture permet à l'étudiant de s'exercer, de s'habituer à produire des textes, de s'auto-évaluer et de perfectionner par la suite sa compétence rédactionnelle. D'où nous expliquons le pourcentage élevé observé sur le graphique n°5. Un autre point a suscité notre attention, c'est celui des enquêtés ayant répondu négativement. Il s'agit des étudiants qui sont en fin de formation universitaire et qui considèrent toujours que leur compétence rédactionnelle est insuffisante et n'est pas pleinement acquise.

Item 6 : *Définissez ce que l'on entend par « la rédaction scientifique » ?*

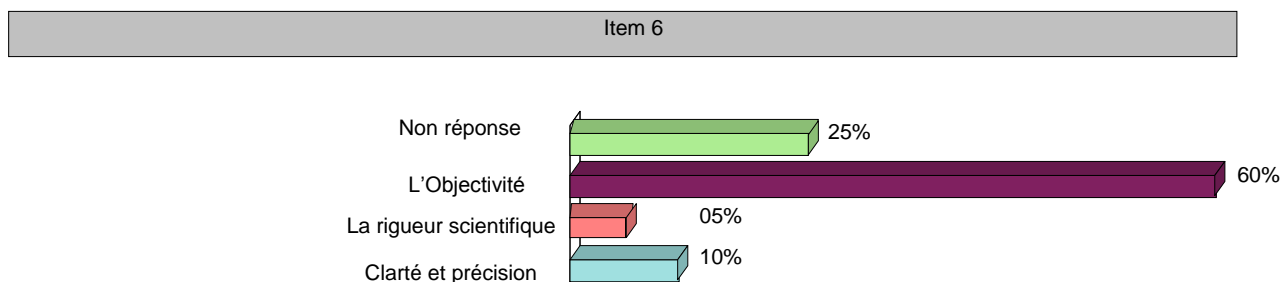
Tableau n°11: Récapitulatif des éléments récurrents cités par les étudiants concernant la rédaction scientifique

Item 6	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	14	25%
La rigueur scientifique	03	05%
L'objectivité	34	60%
Clarté et précision	05	10%
TOTAL OBS.	56	100%

La lecture du tableau n°11 portant sur les éléments récurrents cités par les enquêtés concernant la rédaction scientifique nous montrent que 60% de l'échantillon étudiantin affirment que toute rédaction scientifique devrait répondre au critère de l'objectivité. De plus, 10% seulement des étudiants interrogés mettent l'accent sur le critère de la clarté et la précision lors de la rédaction d'un écrit scientifique. Quant au critère de la rigueur scientifique, nous avons marqué 03 étudiants soit un pourcentage de 05% qui se sont inscrits dans cette optique. Dans un autre ordre d'idées, le nombre des étudiants qui n'ont pas répondu à cette question, soit un taux de 25%, reste considérable et remarquable.

² Harmonisation offre de formation master académique, Spécialité : didactique des langues étrangères, Université Ibn Khaldoun, 2016/2017.

Graphique n°7 : La définition de la rédaction scientifique par les étudiants



A travers cette question, nous avons permis aux étudiants de mettre en exergue la définition de la rédaction scientifique, autrement dit, comment définissent-ils un écrit scientifique et quels sont les critères qui le caractérisent ? Pour aboutir à une analyse efficace, nous nous sommes référés à la définition de Jaques Leclerc (1999 : 337) qui souligne que :

« Le discours scientifique est caractérisé par le souci constant de l'objectivité, de la précision, de la méthode, de la rigueur intellectuelle, on y recourt essentiellement dans la communication formelle institutionnalisée dans le but d'informer ou de décrire (séquence textuelle informative ou descriptive), de faire comprendre (séquence textuelle de type explicatif) ou encore de convaincre (séquence textuelle de type argumentatif). Le discours scientifique dit spécialisée comme celui que constituent le mémoire, la thèse est formulé par un chercheur, un spécialiste à l'intention d'autres spécialistes. »

Partant de cette définition, nous constatons que l'écrit scientifique ou appelé aussi discours scientifique doit répondre à des exigences méthodologiques et discursives telles que : l'objectivité, la rigueur scientifique, la précision et la clarté. Nous avons remarqué à travers les réponses obtenues que la conception d'un étudiant à un autre soit totalement différente, ce qui exprime que les représentations des étudiants chercheurs ne sont pas identiques. Dans cette perspective, il est à signaler que ces mêmes étudiants sont confrontés à produire un écrit scientifique cohérent sur le plan méthodologique, textuel et scientifique mais leurs conceptions quant à ce sujet paraissent très limitées. Rédiger un discours de recherche scientifique ne se limite pas à l'objectivité, la précision et la clarté. C'est une opération qui requiert de l'étudiant la maîtrise de plusieurs normes à savoir : les spécificités de cet écrit, les différentes normes et contraintes auxquelles il devrait répondre. Pourtant, durant le cycle de master l'étudiant est bien initié à ce genre textuel scientifique tandis que la majorité ne sait même pas définir ce qu'est un écrit scientifique. A notre avis, nous supposons à ce stade d'avancement que les réponses des étudiants sont alarmantes, inquiétantes et contradictoires.

Chose que nous avons constaté dans l'ensemble des réponses aux questions de notre questionnaire.

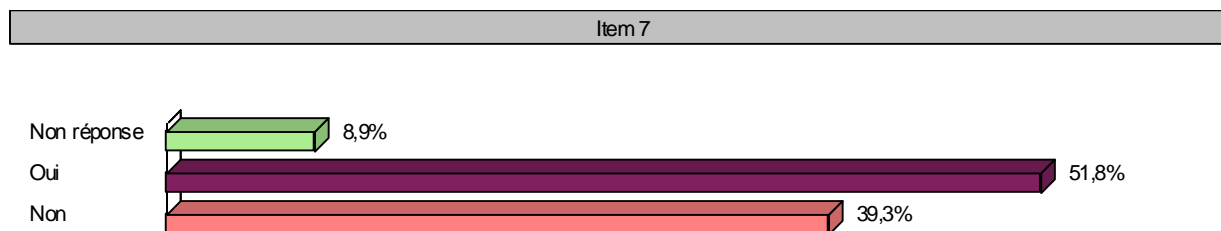
Item 7 : *Pensez-vous avoir été suffisamment formé à la rédaction scientifique*

Tableau n°12 : Récurrences des réponses de « Item 7 » en nombre et en pourcentage

Item 7	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	5	8,9%
Oui	29	51,8%
Non	22	39,3%
TOTAL OBS.	56	100%

Ce tableau indique les résultats de la 7^{ème} question. Il est à remarquer que 51.8% des étudiants manifestent le sentiment de suffisance au sujet de leur formation à la rédaction scientifique. Par contre, 39.3% de la population interrogée pensent qu'ils n'étaient pas suffisamment formés à ce genre de rédaction. 05 étudiants n'ont pas répondu à cette question ce qui nous donne un pourcentage de 8.9%

Graphique n°8 : A propos de la formation à la rédaction scientifique



De ces données ressortent deux grandes lignes. En premier lieu, la moitié des étudiants inscrits en deuxième année master attestent que la formation à la rédaction scientifique leur a été bénéfique ce qui veut dire qu'ils ne rencontreraient pas des difficultés lors de la réalisation du mémoire de recherche. A l'encontre de ce qui vient d'être dit, un nombre intéressant d'étudiants sont toujours en difficulté. Ceci revient à plusieurs raisons que nous énumérerons comme suit :

- Les étudiants négligent la place primordiale réservée à la pratique de ce genre de discours.

- La formation proposée se base essentiellement sur le côté théorique et néglige le côté pratique.

Item 8 : *A votre avis, un écrit scientifique devrait respecter:*

Tableau n°13 : Récurrences des réponses de « Item 8 » en nombre et en pourcentage

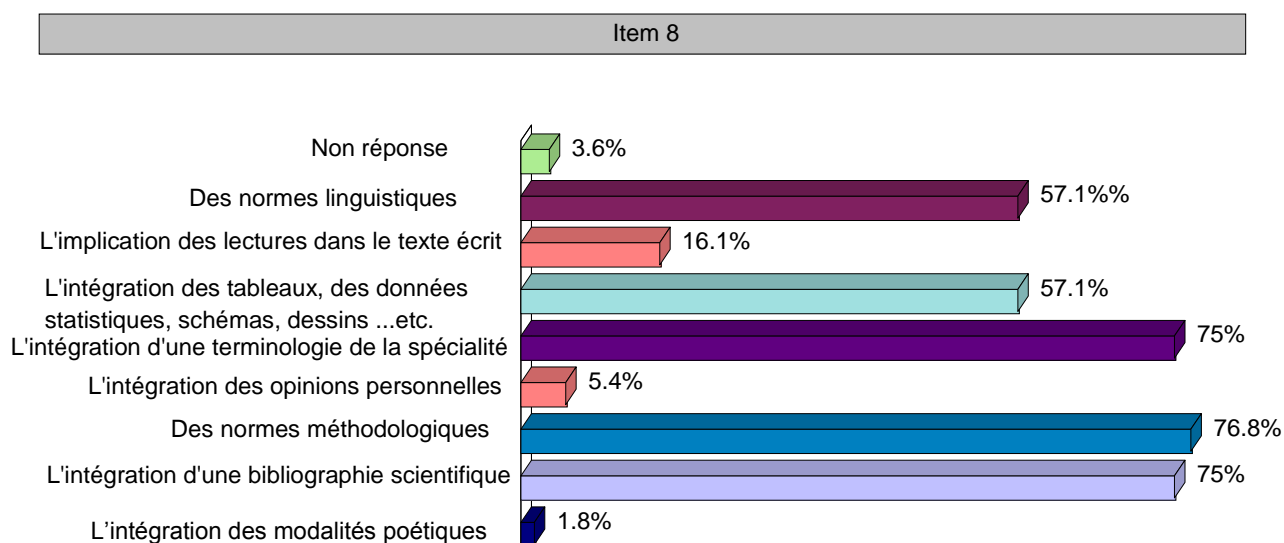
Item 8	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	2	3,6%
Des normes linguistiques	32	57,1%
L'implication des lectures dans le texte écrit	9	16,1%
L'intégration des tableaux, des données statistiques, schémas, dessins, etc.	32	57,1%
L'intégration d'une terminologie de la spécialité	42	75,0%
L'intégration des opinions personnelles	3	5,4%
Des normes méthodologiques	43	76,8%
L'intégration d'une bibliographie scientifique	42	75,0%
l'intégration des modalités poétiques	1	1,8%
TOTAL OBS.	56	

Après le dépouillement des réponses des étudiants à propos de cette question, nous pouvons lire les résultats suivants :

Selon les enquêtés, un écrit scientifique devrait respecter :

- 76.8% des étudiants mettent l'accent sur les normes méthodologiques.
- 75% pour l'intégration d'une bibliographie scientifique et d'une terminologie de la spécialité.
- Un pourcentage de 57.1% enregistré pour les normes linguistiques et l'intégration des tableaux, des données statistiques, schémas, dessins...etc.
- 16.1% au profit de l'implication des lectures dans le texte écrit.
- 5.4% ayant répondu positivement pour l'implication des opinions personnelles.
- Et enfin, 3.6% des non-réponses et 1.8% pour l'intégration des modalités poétiques.

Graphique n°9 : Les caractéristiques d'un écrit scientifique



En réponse à cette question, le taux élevé enregistré affirme qu'un écrit scientifique devrait respecter plus au moins des normes méthodologiques. Cela nous conduit à dire que les chercheurs masterants ont une vision globale sur cet écrit et ses caractéristiques. Nous constatons que plus que la moitié des étudiants orientent aussi leurs réponses vers l'aspect linguistique et l'intégration d'une bibliographie scientifique et ils ignorent que le critère de l'implication des lectures dans le texte écrit joue un rôle important dans toute rédaction scientifique. Il est clair que chez les étudiants, l'écriture scientifique est une pratique scripturale régit par des normes linguistiques et méthodologiques et qui traite un sujet déterminé avec une langue bien recherchée et spécialisée. Le croisement des réponses à cette interrogation avec celles de l'item 6 traduit une vision contradictoire à propos de la rédaction scientifique. Quand nous avons demandé aux étudiants de définir ce qu'est un écrit scientifique, la majorité d'entre eux ne sont pas arrivés à donner une conception correcte et fiable. Mais une fois que nous leurs avons proposé des propositions en matières de l'item 08, certains étudiants ont pu choisir les bons critères. Ce décalage nous semble très significatif et problématique.

Item 9 : Citez les grandes phases (parties) d'une introduction d'un mémoire

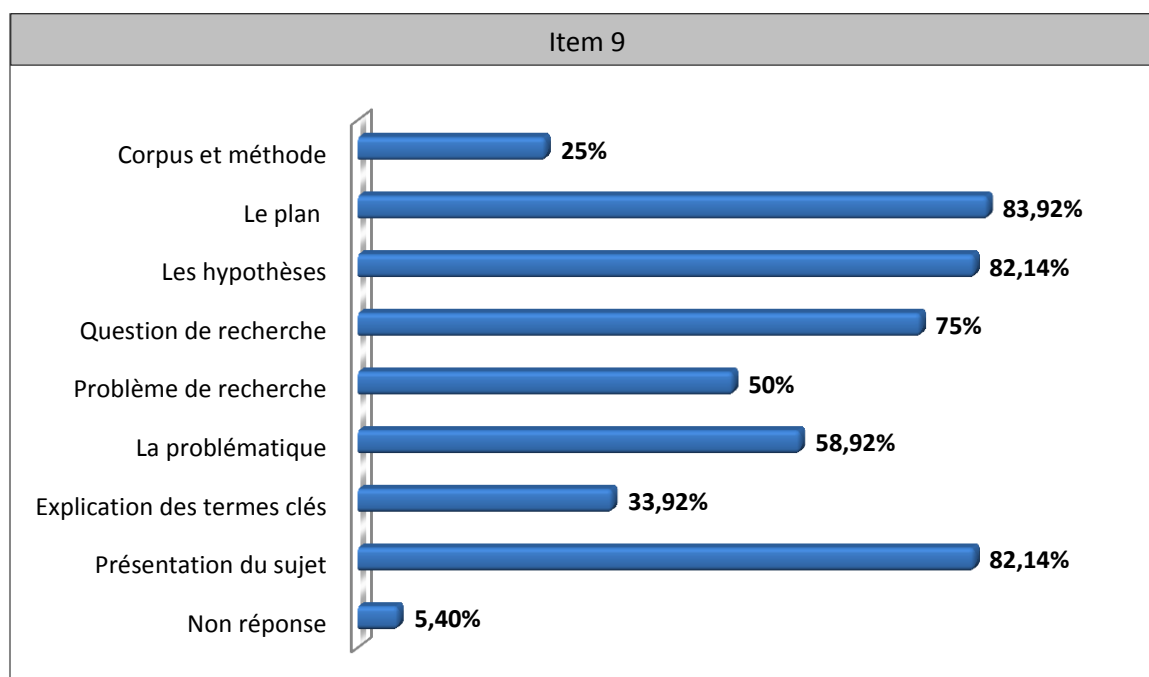
Tableau n°14 : Récapitulatif des différentes phases d'une introduction récurrentes chez les étudiants

Item 9	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	3	5,4%
Présentation du sujet (la thématique)	46	82.14%
Explication des termes clés de la recherche	19	33.92%
La problématique	33	58.92%
Problème de recherche	28	50%
Questions de recherche	42	75%
Les hypothèses	46	82.14%
Le plan du mémoire	47	83.92%
Présentation du corpus et de la méthode	14	25%
TOTAL OBS.	56	

Nous répartissons les résultats obtenus mentionnés dans le tableau ci-dessus comme suit :

47 étudiants (83.92%) s'accordent à dire que le plan du mémoire est l'un des phases importantes d'une introduction. Puis, 82.14% des étudiants supposent que la présentation du sujet et les hypothèses sont aussi essentielles dans une introduction. Nous avons aussi remarqué un pourcentage signifiant de 75% où les répondants mettent l'accent sur la question de recherche. Les données chiffrées concernant le reste des propositions se traduisent de la manière suivante : 58.92% pour la problématique, 50% pour le problème de recherche, 33.12% pour l'explication des termes clés de la recherche, 25% pour la présentation du corpus et la méthode et finalement un pourcentage de 5.4% des non-réponses. Dans ce qui suit, nous traduisons les données chiffrées dans le graphique suivant :

Graphique n°10 : Les phases d'une introduction d'un mémoire



L'introduction d'un mémoire, comme son nom l'indique, est la partie la plus délicate dans tout travail de recherche universitaire. Elle est considérée comme étant une pratique où l'étudiant est amené à respecter les différentes phases qui sont : la présentation du sujet traité, l'explication des termes clés de la recherche, la problématique qui englobe en elle-même le problème de recherche, les questions de recherche et les hypothèses, et le plan qui renferme la présentation du corpus, la méthode utilisée et la structure du mémoire. A ce sujet, Maurice Angers (1996 : 393) avance que :

« C'est par l'introduction qu'on termine la rédaction du rapport de recherche. (...) Dans l'introduction, on invite le public lecteur à lire le rapport et qu'on doit donc s'être assuré de l'avoir écrite de façon à ne pas induire ce dernier en erreur sur ce qu'il va y trouver. L'introduction doit comprendre trois points essentiels :

- *Il y a d'abord la présentation du sujet ou du problème qui sera traité (...)*
- *Ensuite ou parallèlement, il y a une argumentation quant à l'intérêt du sujet.*
- *Enfin, comme toute introduction sert de guide au public lecteur, il faut lui indiquer ce qu'il va trouver en poursuivant sa lecture et lui présenter les éléments du contenu du rapport (...).* »

A partir de ce qui a été dit précédemment en tenant compte des résultats obtenus à cette question, il ressort que :

- la majorité des étudiants masterants connaissent les différentes phases d'une introduction d'un mémoire.
- Un pourcentage significatif des répondants indique que nos étudiants ; lors de la rédaction de l'introduction ; accordent de l'importance aux points suivants : le plan, la présentation du sujet et les hypothèses.
- Certains de nos enquêtés confondent entre : problème de recherche, problématique et question de recherche. Sachant que la problématique elle-même englobe ces derniers.
- Seulement le quart de notre population insiste sur la présentation du corpus et la méthode utilisée.

Dans l'ensemble, les résultats à cette question semblent satisfaisants. En revanche, certains points restent toujours lacunaires et significatifs.

Item 10 : *Lors de la rédaction d'une introduction d'un mémoire, vous est-il plus difficile de :*

Tableau n°15 : Récurrences des réponses de « Item 10 » en nombre et en pourcentage

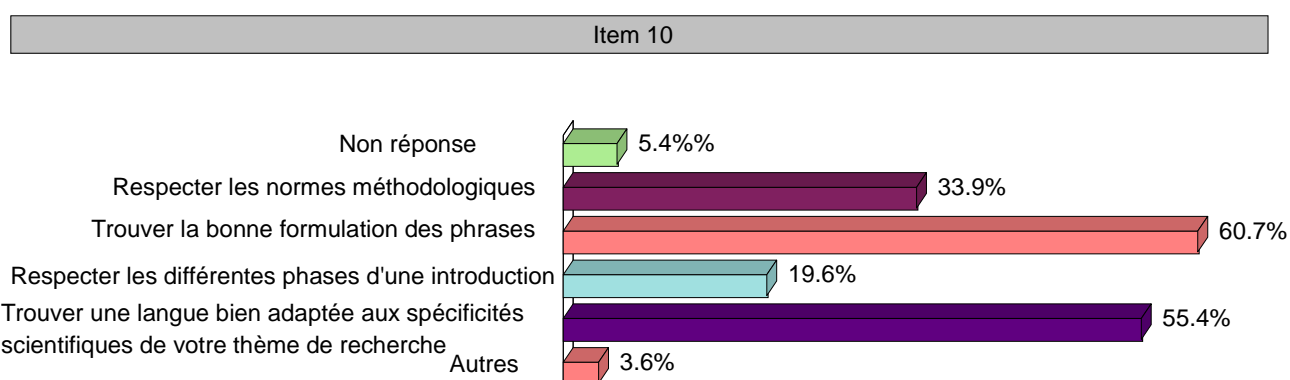
Item 10	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	3	5,4%
Respecter les normes méthodologiques	19	33,9%
Trouver la bonne formulation des phrases	34	60,7%
Respecter les différentes phases d'une introduction	11	19,6%
Trouver une langue bien adaptée aux spécificités scientifiques de votre thème de recherche	31	55,4%
Autres	2	3,6%
TOTAL OBS.	56	

Les réponses des étudiants nous renseignent sur la dixième question portant sur les difficultés que rencontrent ces étudiants lors de la rédaction d'une introduction d'un mémoire. Pour 60.7% des étudiants confirment que l'une des difficultés majeures rencontrées touche majoritairement au niveau phrastique qui est la bonne formulation des phrases. D'autres étudiants (55.4%) rencontrent des difficultés au niveau terminologique c'est-à-dire une langue adaptée aux spécificités scientifique de leurs thèmes de recherche. Pour 33.9% des répondants trouvent qu'il n'est pas facile lors de la rédaction de respecter les normes méthodologiques. Et en minorité sont également les étudiants représentant 19.6% de notre échantillon qui affirment que parmi les difficultés recensées serait de respecter les différentes phases qui

composent une introduction. Deux étudiants seulement (3.6%) mentionnent dans la case « Autres » d'autres difficultés. Nous pouvons lire les commentaires suivants :

- « lors de la rédaction, il nous est un peu difficile de nous éloigner des expressions littéraires ou des expressions utilisées à l'oral »
- « (...) la seule difficulté à laquelle je me suis heurtée c'était par rapport au champ de ma recherche que je devais respecter lors de la rédaction de mon introduction ».

Graphique n°11 : Les difficultés rencontrées lors de la rédaction d'une introduction d'un mémoire.



Le graphique n° 11 nous expose les constatations suivantes :

Les étudiants ne pratiquent pas parfaitement ce genre de rédaction qui demeure l'une des étapes importantes dans leur cursus universitaire. Ils ne sont pas armés d'un bagage langagier assez riche pour pouvoir réaliser l'introduction d'un mémoire. Cette insuffisance langagière comme nous le remarquons dans le graphique nous confirme que la majeure difficulté rencontrée est celle de la bonne formulation des phrases située bien évidemment au niveau phrastique. Or, les étudiants manifestent aussi d'autres lacunes qui peuvent toucher à la langue adaptée aux spécificités scientifique de leurs thèmes, autrement dit, à la terminologie de leur spécialité, au respect des normes méthodologiques et finalement le respect des différentes phases de l'introduction. Nous confirmons de plus que les résultats auxquels nous sommes parvenus montrent des défaillances considérables entre théorie et pratique. Quand il s'agit des questions en relation avec le volet théorique, les étudiants sont performants. Par contre, la pratique pose un grave problème ce qui nous mène à dire que les enseignements dispensés négligent l'aspect pratique durant les séances de cours et de TD.

III.1.2 Analyse du corpus écrit : les introductions

Après avoir analysé et discuté les données issues du questionnaire que nous avons distribué au profit des étudiants inscrits en deuxième année de master, spécialité : didactique des langues étrangères au département de français de l'université d'Ibn Khaldoun de Tiaret, nous analyserons ; ici ; les introductions des mémoires de master présentées dans le chapitre précédent. L'analyse de ces dernières est ; en quelque sorte ; un passage obligé dans cette recherche à travers une grille d'analyse composée essentiellement de trois niveaux d'analyse et conçue en fonction des objectifs de notre recherche. Nous chercherons dans cette analyse de comprendre les stratégies déployées par les étudiants et de recenser et analyser les lacunes auxquelles les étudiants sont confrontés lors de la rédaction d'une introduction d'un mémoire de recherche.

III.1.2.1 Quelques considérations préliminaires à propos des introductions

Avant de procéder à l'analyse proprement dite des introductions, nous discuterons tout d'abord le volume des introductions sélectionnées pour notre analyse ainsi que le contexte et les conditions dans lesquels elles sont produites.

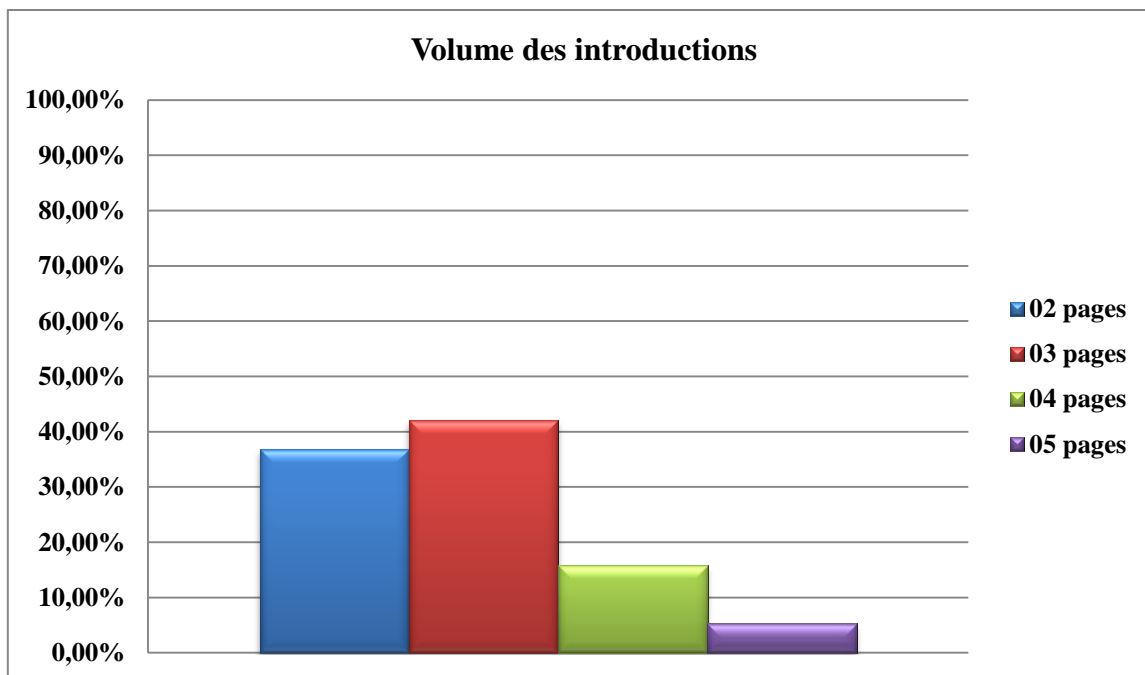
III.1.2.1.1 Le volume des introductions

L'une des premières remarques que nous avons faites en analysant les introductions est celle du nombre de pages qui varie d'une introduction à une autre. Nous avons compté manuellement les pages de chaque introduction, d'où il ressort le tableau suivant :

Volume des introductions	Nb. cit.	Fréq.
02 pages	07	36.84%
03 pages	08	42.10%
04 pages	03	15.78%
05 pages	01	05.26%
TOTAL OBS.	19	100%

Tableau n°16 : Le volume des introductions

Les données ci-dessus montrent que le nombre des pages des introductions analysées est situé entre deux à cinq pages selon les proportions suivantes : huit introductions, soit un pourcentage de 42.10% comportent trois pages, sept introductions avec un pourcentage de 36.84% contiennent deux pages. Quant aux quatre introductions restantes, elles renferment respectivement entre quatre pages (15.78%) et cinq pages (05.26%).



Graphique n°12 : Répartition des introductions par volume de pages

Nous avons affaire, comme le montre la représentation graphique, à un corpus varié en matière de nombre de pages. Les introductions se composent de deux à cinq pages. Cette variation dépend des recommandations qu'exigent les normes méthodologiques adoptées par l'étudiant. Il est à noter que chaque introduction devrait comporter plusieurs éléments en allant de la description générale du sujet jusqu'à la présentation du plan du mémoire. Ainsi, le nombre de pages des introductions joue un rôle très important lors de l'évaluation finale du mémoire, c'est une partie qui nécessite un travail rigoureux afin de permettre aux évaluateurs et aux lecteurs de comprendre le mémoire de manière globale.

III.1.2.1.2 Le contexte et les conditions de productions des introductions

En consultant les réflexions et les travaux fondateurs du domaine de l'analyse du discours tels ceux de P. Charaudeau et Maingueneau (2002), J-J. Courtine (1981) et bien d'autres précurseurs, nous avons pris connaissance que les conditions de production d'un discours jouent un rôle essentiel lors de la constitution d'un corpus discursif. A ce sujet, J-J. Courtine (1981 : 37) a écrit : « *c'est la notion de dominance par des condition de production stables et homogènes qui garantit les opérations de constitution du corpus* ». Dès lors, nous avons jugé important d'expliquer brièvement les conditions dans lesquelles notre corpus discursif a été produit pour démontrer sa représentativité, son homogénéité et stabilité.

Tenant compte des propos de Courtine (1981), nous pouvons qualifier notre corpus d'analyse comme étant de corpus « stable » au niveau des conditions de productions pour les raisons suivantes :

- ❖ Toutes les introductions recueillies sont rédigées par des étudiants de deuxième année de master appartenant au même département et à la même spécialité.
- ❖ Le contexte de production de ces introductions est similaire pour tous les étudiants et répond à deux objectifs : le premier est de contribuer à enrichir les travaux scientifiques menés dans le domaine de la didactique, et le deuxième consiste à l'obtention du diplôme pour marquer la fin des études en cycle de master.
- ❖ Les mémoires ; d'où nous avons extrait les introductions ; sont soutenus et validés par un jury composé d'un président, d'un examinateur et d'un rapporteur.

Toutes ces considérations nous mènent à dire que les conditions de production de notre corpus sont homogènes, représentatives et stables.

III.1.2.2 Analyse du premier axe : Méthodologie et rigueur scientifique

L'analyse que nous effectuons dans un premier temps porte sur l'axe de la méthodologie et la rigueur scientifique et se focalise essentiellement sur huit critères qui sont : présentation générale du sujet choisi , détermination des assises théoriques et mots clés, annonce du constat et motivation du choix du sujet, présentation de la problématique en respectant ses différentes composantes, présentation des hypothèses ,présentation de la démarche et méthodologie scientifique adoptées (outils de recherche) en précisant les objectifs de la recherche., présentation de l'échantillon et annonce du plan de travail. L'objectif majeur à travers cette analyse est de répondre à l'interrogation suivante : les introductions répondent-elles aux exigences méthodologiques de la recherche scientifique ?

Nous avons évalué le degré de la rigueur scientifique par le biais d'une échelle contenant quatre appréciations : satisfaisant, incomplet, mal formulé et absent. Nous exposons les résultats obtenus dans le tableau ci-dessous :

Appréciations Indicateurs	Satisfaisant		Incomplet		Mal formulé		Absent	
	Nb.cit.	Fréq.	Nb.cit.	Fréq.	Nb.cit.	Fréq.	Nb.cit.	Fréq.
Indicateur 1	09	47.36%	05	26.31%	05	26.31%	00	00%
Indicateur 2	07	36.84%	01	05.26%	00	00%	11	57.89%
Indicateur 3	07	36.84%	03	15.78%	01	05.26%	08	42.10%
Indicateur 4	07	36.84%	11	57.89%	01	05.26%	00	00%
Indicateur 5	12	63.15%	02	10.52%	04	21.05%	01	05.26%
Indicateur 6	07	36.84%	06	31.57%	01	05.26%	05	26.31%
Indicateur 7	06	31.57%	00	00%	00	00%	13	68.42%
Indicateur 8	17	89.47%	00	00%	02	10.52%	00	00%
TOTAL OBS.	19 introductions							

Tableau n°17 : Récapitulatif en chiffre obtenu lors de l'analyse des introductions sur le plan méthodologique

Les chiffres présentés dans le tableau nous montrent que :

A propos du premier indicateur, nous avons enregistré un taux de 47.36% des introductions où la présentation générale du sujet est satisfaisante. Néanmoins, dix introductions, soit un pourcentage de 52.62% dont l'indicateur 1 semble incomplet ou mal formulé.

Le deuxième critère relatif à la détermination des assises théoriques et mots clés de la recherche, nous avons remarqué que plus de la moitié des introductions analysées (57.89%) marquent une absence complète de cet indicateur. Seulement sept introductions soit un pourcentage de 36.84% sont satisfaisantes. Ainsi, l'appréciation « incomplet » est située à un pourcentage de 05.26%.

Concernant l'annonce du constat et motivation du choix, l'évaluation des introductions indiquent que cet indicateur est complètement absent dans huit introductions avec une proportion de 42.10%. Les appréciations « satisfaisant », « incomplet » et « mal formulé » de l'échelle évaluative ont enregistré respectivement les pourcentages suivants : 36.84%, 15.78% et 05.26%.

Pour la présentation de la problématique et le respect de ses différentes composantes, le tableau nous informe que 57.89% des problématiques sont incomplètes. Ce qui donne un pourcentage très représentatif et inquiétant. La lecture de certaines introductions qui sont au nombre de sept (36.84) démontre qu'elles sont satisfaisantes et que la problématique et ses

différentes composantes sont respectées. Pour les problématiques qualifiées de « mal formulé », nous avons obtenu un pourcentage de 05.26%.

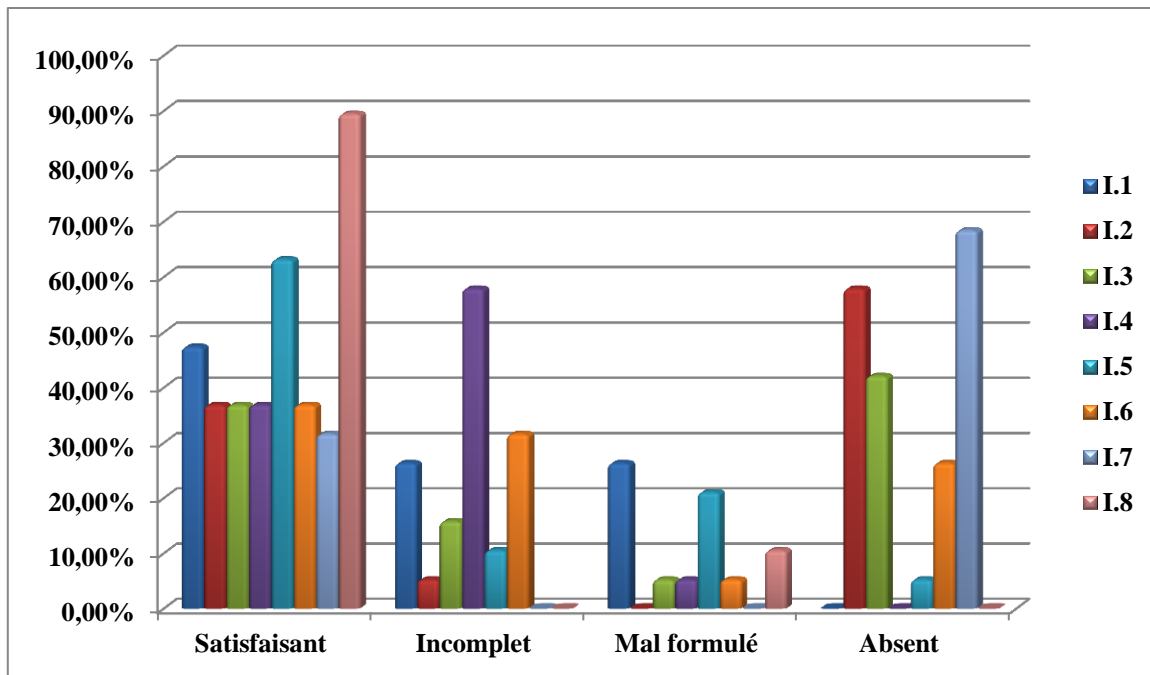
Plus de la moitié des introductions (63.15%) dégagent un degré satisfaisant concernant les hypothèses. Nous avons aussi enregistré entre deux (10.52%) à quatre introductions (21.05%) où les hypothèses sont soit incomplètes ou mal formulées. Une seule introduction (05.26%) manque complètement des hypothèses.

Dans le volet de « présentation de la démarche et méthodologie scientifique adoptées (outils de recherche) en précisant les objectifs de la recherche », l'appréciation « satisfaisant » récolte le plus grand pourcentage (36.84%). Pour les appréciations « incomplet » et « mal formulé », les chiffres obtenus sont différents. Un pourcentage de 31.57% est marqué comme « incomplet » et 05.26% comme « mal formulé ». Quant à la dernière appréciation, nous avons obtenu un pourcentage de 26. 31% des introductions qui ne respectent absolument pas cet indicateur.

En comptant le nombre des introductions ayant présenté l'échantillon, nous étions surpris par le taux obtenu. Treize introductions, soit un pourcentage de 68.42% ne présentent pas l'échantillon de l'étude, ce qui nous mène à dire que ces dernières sont classées dans l'appréciation « absent ». Seulement six introductions (31.57%) sont satisfaisantes en matière de présentation de l'échantillon.

Le dernier indicateur de cet axe, celui de l'annonce du plan, les résultats obtenus sont acceptables. Les pourcentages sont fragmentés entre deux appréciations : 89.47% sous l'étiquette de « satisfaisant » et 10.52% pour « mal formulé ».

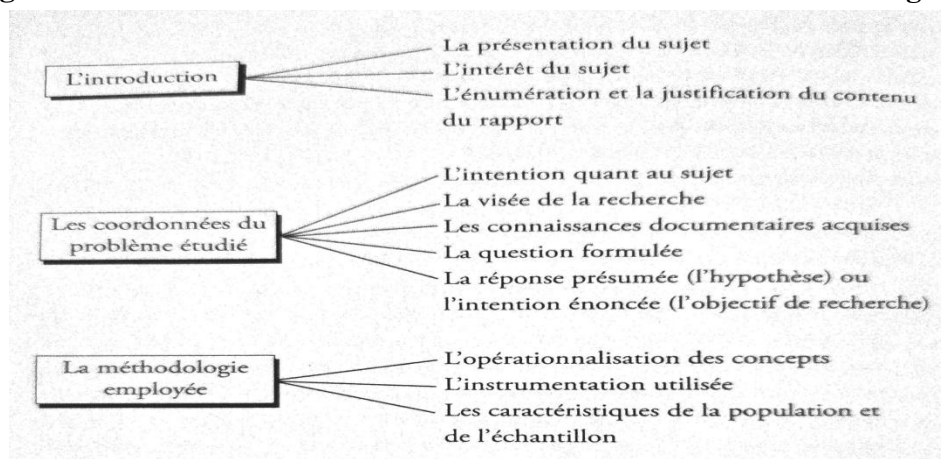
Dans l'objectif de mieux discuter les résultats mentionnés dans le tableau n° 17, nous avons traduit les données chiffrées dans le graphique suivant :



Graphique n°13 : Respect de la Rigueur scientifique et méthodologique des introductions

La rédaction de l'introduction d'un mémoire de fin d'études exige de l'étudiant une compétence scripturale et méthodologique très solide. Lors de la rédaction, l'étudiant devrait passer par plusieurs étapes partant de la présentation globale du sujet jusqu'à la présentation et l'annonce du plan de son mémoire. L'objectif de toute introduction est de donner aux évaluateurs et au public scientifique une vision globale du mémoire. La lecture de l'introduction nous permet de concevoir une première conception sur la recherche en question. L'étudiant est donc amené à respecter les exigences méthodologiques de la recherche propre à son domaine. Ces exigences varient d'un domaine à un autre. Dans le cas qui nous intéresse, celui des sciences humaines et sociales, M. Angers (1996 : 394) schématise les éléments essentiels d'une introduction sous la figure suivante :

Figure n°13 : Les éléments essentiels d'une introduction selon M. Angers (1996)



La lecture du graphique n°13 concernant l'analyse des introductions sur l'axe de méthodologie et la rigueur scientifique nous démontre que les étudiants rencontrent des handicaps lors de la rédaction de leur introduction. Ces handicaps touchent à plusieurs niveaux à savoir : la présentation générale du thème, la détermination de l'état de l'art de la recherche, l'annonce du constat et de la motivation du choix, le respect de la problématique avec toutes ses composantes et finalement la présentation de l'échantillon.

Pour donner plus de scientificité à notre travail, nous allons par la suite interpréter et discuter en détails les lacunes recensées sur le plan méthodologique et rigueur scientifique. .

III.1.2.2.1 Difficultés relatives à la présentation générale du sujet et au positionnement théorique de l'étudiant-chercheur

Les constatations auxquelles nous sommes parvenus lors de l'analyse des introductions nous montrent que parmi les difficultés majeures rencontrées par les étudiants sont relatives à la présentation générale du sujet et au positionnement théorique de l'étudiant-chercheur.

En ce qui est de la présentation générale du sujet traité qui constitue le premier point à aborder dans tout travail de recherche, la majorité des étudiants ont du mal à exposer le thème choisi de la recherche. La présentation du sujet se limite généralement à de simples routines telles que : la définition du champ de recherche dans lequel s'inscrit l'étudiant, le recours à des données théoriques relatives à l'histoire du français dans l'enseignement en Algérie, la définition de quelques concepts clés, etc. Nous argumentons nos propos par les exemples suivants :

Extrait 1 (M16)

Introduction générale

La didactique d'une manière générale est une science qui a pour objet d'étude l'ensemble des méthodes et des techniques adéquates d'enseignement, ainsi que les conditions qui permettent la transmission de cultures propre à une institution et les moyens d'acquisition de connaissances par l'apprenant. Nous, en tant que futurs enseignants de français, nous nous beaucoup plus à la didactique du FLE. Cette dernière n'est pas considérée comme une discipline figée et encore moins comme une science exacte, c'est aux enseignants de se positionner dans un angle où ils parviennent à proposer un enseignement à la fois moderne, efficace et réaliste, mais également adapté aux apprenants, à leurs attentes, leurs besoins et leurs habitudes d'apprentissage. Dans cette perspective chacun sera conduit à construire sa

Nous remarquons donc que l'étudiant ; dans l'extrait 1 tiré de l'introduction du mémoire n°16 ; commence son travail par une définition de la didactique générale pendant que l'intitulé de son thème de recherche est « *l'impact de la vidéo sur l'amélioration de l'écrit chez les apprenants de la 2AM* ». La définition abordée n'est pas en relation avec la thématique traitée. Nous nous demandons quel est l'intérêt de mettre le lecteur dès les premières lignes dans une sphère de généralité et pourquoi les étudiants mémorants s'aventurent dans de telles perspectives ?

Certains scripteurs ont tendance à décrire le statut de la langue française dans l'histoire de l'Algérie depuis la période de la colonisation. Ce procédé est loin d'être scientifique et rend l'introduction lourde à lire. Sachant que les premières lignes de l'introduction sont décisives où le scripteur doit accrocher son lecteur. Nous pensons donc que cette tendance d'exposer les états de lieux historiques n'est pas fiable. Nous illustrons ce point de vue par l'extrait suivant :

Extrait 2 (M11)

Introduction générale

Durant la colonisation, le français en Algérie est considéré comme une langue officielle de la scolarisation et d'acquisition des savoirs donc une langue de la communication dans la vie quotidienne des algériennes.

Après l'indépendance, le français gardait son statut comme la première langue parlée en Algérie à côté de l'arabe sachant que cette dernière est une langue nationale et officielle. En effet, le français durant cette période a préservé un statut très important au sein de la communauté algérienne, « *la langue arabe et la langue française ne sont pas à comparer,*

Dans la même perspective du procédé de définitions, nous avons constaté que certaines introductions débutent par des définitions banales et dénigrées de sens. Les étudiants donnent des définitions étymologiques du genre « *le mot vient du latin* », « *le concept....provient du verbe.....* », « *le concept signifie* ». Il est à signaler que le mémoire est adressé dans un premier temps à un groupe de spécialiste qui sont bien évidemment les jurys et qui vont à leur tour lire le travail. Il serait donc préférable d'éviter ce genre de commencement que nous qualifions de « remplissage ». Ci-joint un autre extrait qui le montre :

Extrait 3 (M10)

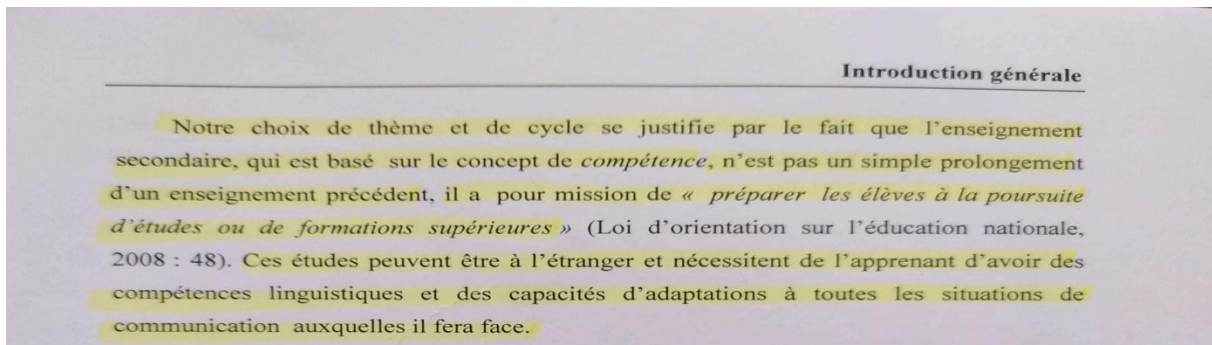


Introduction générale

Le terme « environnement » dans le cadre de l'apprentissage des langues a le sens de « circuit, contour » en français puis le sens « d'action d'environner ». Il provient du verbe environner qui signifie action d'entourer. Il peut prendre le sens de cadre de vie. En effet, l'environnement socioculturel est composé des conditions extérieures à une organisation et relatives aux institutions qui sont susceptibles d'influencer les pensées, les attitudes, les comportements et les valeurs d'une société. En outre, il est un élément indispensable dans le processus de

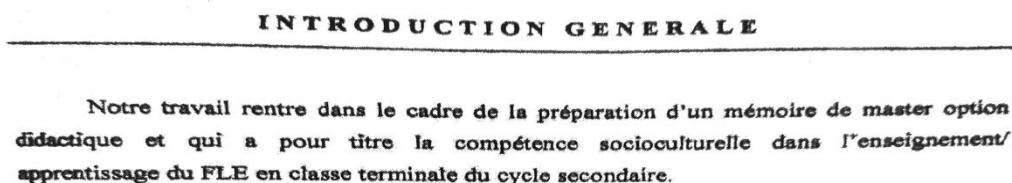
Par ailleurs, certains scripteurs optent pour d'autres stratégies de présentation du thème en deux formes majeures. La première se centre sur la justification du choix de la thématique et du cycle. Nous remarquons l'usage des expressions telles que : « *notre choix de thème...* », « *Le choix de notre thème se justifie...* ». Par exemple dans l'extrait 4, le scripteur commence son introduction par la justification de son choix en disant :

Extrait 4 (M04)



La deuxième forme touche essentiellement à l'inscription du mémoire dans le cadre des objectifs institutionnels (l'obtention du diplôme de fin de cycle de master) et la reprise intégrale de l'intitulé. Nous pensons qu'il n'est pas nécessaire d'avancer de tels propos dès les premières lignes car ils n'ont aucune importance vue que la page de garde comporte déjà l'intitulé du mémoire. L'extrait suivant l'illustre parfaitement :

Extrait 5 (M01)



Continuons avec le positionnement théorique de l'étudiant-chercheur vis-à-vis des recherches précédentes faites dans l'axe de recherche dans lequel il s'inscrit, la majorité des introductions démontrent une absence remarquable de cet indicateur. Les procédés utilisés s'inscrivent généralement dans une optique de remplissage où le scripteur préfère entrer directement dans le vif du sujet sans faire l'état de l'art de sa recherche. Aucune référence n'a été faite dans ce cadre. Sachant qu'avant d'entreprendre une recherche qu'elle soit en didactique, ou en d'autres spécialités, l'étudiant devrait impérativement faire l'état de l'art, autrement dit, consulter et analyser les résultats auxquels les experts scientifiques ont obtenu dans des recherches précédentes. Et ce n'est qu'à partir de ce moment-là que l'étudiant-chercheur pourrait situer son thème de recherche en se référant à des approches théoriques fiables et étayées scientifiquement.

Pour les scripteurs ayant pris l'initiative de se positionner dans un cadrage théorique, la stratégie la plus récurrente dans 36.84% des introductions est celle du référencement direct aux auteurs par le biais des citations. L'usage des citations diffère d'une introduction à une autre. Nous avons examiné la fréquence des citations dans les mémoires et nous avons remarqué deux sortes d'usage. Le premier usage des citations qui nous avons mentionné, c'est la longueur. Certains scripteurs utilisent des citations longues et qui n'ont aucun rôle dans l'introduction qui nécessite par excellence une forte implication argumentative de la part du scripteur. Dans cet ordre d'idées, nous empruntons à M-C. Pollet et V. Piette (2002) l'idée que toute introduction contenant des citations longues donne à l'écrit de recherche une image de « *mosaïques* ». Le passage suivant en est témoin :

Extrait 6 (M18)

« La fonction fondamentale de l'école primaire a été (Chervel, 2008), et est encore aujour d'hui, d'apprendre à tous les enfants à lire et à écrire, puis à devenir des lecteurs experts (Guidoni-Stolz, 2012) et des scripteurs habiles. Hors de l'école, enfants et adolescents écrivent peu, et sous une forme différente de l'écriture scolaire (Barré de Miniac, 2006). La classe est le lieu privilégié où les élèves sont confrontés de manière constante et permanente à l'écriture. Ainsi, les enseignants écrivent au tableau (Nonnon, 2000 ; Bouchard, Parpette, 2012) et ils font écrire leurs élèves dans des cahiers ou des classeurs (Chartier, 1999, Chartier, Renard, 2000), traces de l'activité scolaire qui seront quelquefois conservées bien au-delà du temps de l'école (Hubert, 2012). »

Congrès AREF 2013

Dans cette même optique, quelques scripteurs exagèrent dans l'usage des citations pour se positionner dans un cadrage théorique. Ils manifestent une sorte d'obsession citationnelle, parfois, présente tout au long d'une page. Le scripteur fait donc des citations une sorte d'échappatoire qui a pour but de remplir les pages. Ce procédé reflète selon Y. Reuter (2004) une *insécurité scripturale* chez les scripteurs. L'exemple que nous allons citer montre clairement que l'étudiant évite la rédaction en enchaînant les citations, l'une après l'autre :

Extrait 7 (M14)

Notre recherche s'inscrit dans le champ de la didactique du FLE ; apprendre une langue est un processus comme toute autre activité humaine. «Quand les êtres humains font face à une nouvelle attitude ou idée ,ils font des erreurs linguistiques ainsi que des erreurs de jugement , en apprenant une langue ,soit l'acquisition de la langue première (L1) , seconde (L2) ou étrangère (L3) ;les apprenants font toujours des erreurs »(brown n ,1987) , ces erreurs peuvent apparaître à l'oral ou à l'écrit .

August Guyard (1847) a dit :

" L'aveu d'une faute, d'une erreur, d'une injustice de la part d'un être faillible, n'est point une faiblesse, c'est au contraire une force ; car c'est la reconnaissance et l'acquisition d'une vérité c'est-à-dire un progrès. Le progrès, en effet, est-il autre chose, pour l'homme, que le passage incessant d'une erreur à une vérité ? "

III.1.2.2.2 Difficultés liées à la problématique

La problématique est une composante très importante et qui occupe une place indispensable dans une introduction d'un mémoire. Lors de l'analyse du questionnaire, nous avons confirmé que nos enquêtés confondent entre : problème de recherche, problématique et question de recherche. Sachant que la problématique en elle-même englobe ces derniers. Nous avons vérifié cette variable lors de l'analyse de notre corpus discursif et nous avons été surpris par le pourcentage obtenu (57.89%) des introductions qui ne respectent pas les éléments qui composent une problématique.

Les problématiques analysées montrent que la majorité des scripteurs évoquent seulement la question de recherche sans exposer ni le constat, ni le problème de recherche. Ainsi, certains scripteurs annoncent directement les questions de recherche sans aborder la question centrale. Nous ajoutons à cela la catégorie des étudiants ayant des difficultés remarquables au niveau de la formulation de la problématique.

En croisant ces constatations avec les résultats obtenus au niveau de l'Item 9 du questionnaire, nous pouvons dire qu'il y ait une contradiction entre ce qui a été dit de la part

des étudiants et ce qui a été analysé dans les introductions. Quand il s'agit des questions théoriques, les étudiants se sentent à l'aise et manifestent un degré de connaissance considérable en matière de la problématique mais une fois qu'ils passent à l'acte de l'écriture, beaucoup d'éléments leur s'échappent. Nous supposons que les modules enseignés en cette matière se penchent essentiellement que sur la théorie et ils négligent le côté pratique, c'est-à-dire que l'étudiant-chercheur n'est pas habitué à ce genre de rédaction. Si les enseignements dispensés accordent une importance à l'accompagnement des étudiants lors de la rédaction des introductions par les ateliers d'écriture et de réécriture, les résultats seront certainement excellents. Donc, chose est claire : en dépit de toute la formation universitaire suivie, les étudiants éprouvent toujours des lacunes d'ordre méthodologique et surtout des lacunes liées à la problématisation du sujet de recherche.

L'extrait suivant nous montre l'un des procédés utilisés par les scripteurs lors de la formulation de la problématique. Nous remarquons clairement que l'étudiant-chercheur annonce directement les questions conductrices de sa recherche sans aborder et évoquer le problème de recherche et la question centrale, qui normalement, devrait englober toutes les interrogations secondaires. Ainsi, si nous examinons les questions de recherche de l'extrait 8, nous observons que la longueur de la question est remarquable. S'aventurer avec des questions longues mène le sujet-scripteur à détourner sa problématique et à tomber dans le piège de la mauvaise formulation.

Extrait 8 (M07)

Pour effectuer cette recherche, nous baserons notre travail sur des théoriciens tels que : Jean-Pierre Cuq, Gruca Isabelle, Christian Puren et d'autres en faisant appel à une démarche comparative.

La question que nous posons s'articule comme suit : Quelles sont les difficultés rencontrées par les apprenants de la 1^{ère} année secondaire lors de la réception des textes littéraires issus d'une culture étrangère dans les séances de la compréhension écrite en classe de FLE ? Est-ce que la compréhension sera plus facile en adoptant un texte littéraire d'une culture locale ?

Un autre point a suscité notre attention à propos de la problématique. Il arrive même que certains scripteurs ne savent pas comment formuler une question de recherche. Or, ces étudiants se lancent à proposer un questionnement dépassant les normes méthodologiques et en utilisant un seul adverbe interrogatif qui revient le plus souvent dans toutes les questions. Comme nous le remarquons dans l'extrait 9, ici, le scripteur propose quatre questions ; qui pourront être résumées en deux questions ; avec en parallèle quatre hypothèses. Nous trouvons que cette progression n'est pas logique et il existe un déséquilibre entre les questions et les hypothèses. Un travail de recherche de master en didactique s'articule autour d'une question de recherche et deux hypothèses, ce sont les recommandations émises par nos enseignants durant tout notre cursus universitaire.

Extrait 9 (M16)

et la production des textes en langues étrangères. Pour cela nous allons tenter d'apporter certaines réponses à propos de notre travail de recherche et d'éclaircir ce qui est ambigu pour cet ensemble de questions :

- Quel est l'impact de la vidéo sur l'amélioration de l'écrit ?
- Quels sont les objectifs qu'on cherche à atteindre en utilisant la vidéo ?
- Est-ce que la vidéo est un bon moyen pour motiver les apprenants ?
- Quels genres de documents vidéo peuvent être favorables aux apprentissages des apprenants?

Avant de répondre à toutes ces questions nous allons proposer quelques hypothèses qui peuvent constituer des réponses possibles aux questions énoncées préalablement mais qui restent à vérifier par le biais des éléments pratiques de notre étude. Les hypothèses que nous émettons sont :

- - La vidéo pourrait permettre aux apprenants de progresser à l'écrit.
- La vidéo pourrait être un outil intéressant pouvant motiver les apprenants.
- La compréhension chez les apprenants pourrait être favorisée voir améliorée grâce à la vidéo.
- - Le choix des documents vidéos pourrait impacter l'acquisition des compétences à l'écrit chez les apprenant

Dans l'extrait 10, nous remarquons un manque d'enchaînement d'idées entre les questions posées et l'hypothèse émise. Les méthodologues s'accordent à dire qu'une hypothèse est une réponse provisoire que le chercheur tente de vérifier tout au long de sa recherche en expérimentant plusieurs outils d'investigation. Elle doit aussi répondre à certains critères que M. Angers (1996 :Ibid., 132) énumère comme suit : « *l'hypothèse est une réponse supposée à sa question de recherche. Elle peut se définir suivant trois caractéristiques :*

énoncé, prédiction et un outil de vérification empirique. ». L'hypothèse mentionnée dans l'extrait n'est pas en adéquation avec les questions posées. Ceci n'est qu'un seul exemple repéré dans les introductions qui dégagent d'une manière observable les mêmes lacunes. De plus, lors de la formulation d'une hypothèse, le scripteur devrait respecter l'utilisation des verbes indiquant la probabilité, la possibilité et le doute au conditionnel. Ce que nous remarquons dans l'extrait suivant est tout à fait le contraire. Le scripteur émet une hypothèse sans utiliser un verbe épistémique de supposition. De ce fait, les hypothèses perdent de leur valeur, induisent la recherche en erreur et empêchent le bon déroulement de la recherche tout en mettant le chercheur dans un cadre d'indécision quant aux réponses à la question de départ.

Extrait 10 (M17)

d'accéder aux activités d'appropriation, cette réflexion nous a poussé à nous interroger comme suit :

- Quel est le rôle de la lecture dans l'enseignement/apprentissage du FLE dans la classe de 2^{ème} AS, LV ?
- Quels sont les facteurs de motivation et de démotivation en lecture chez les apprenants de 2^{ème} AS ?

Nous estimons que l'enseignant, la famille ainsi que la société seraient tous en relation avec la motivation de l'apprenant dans son processus en général.

III.1.2.2.3 Difficultés liées à l'aspect de justification des choix méthodologiques

Comme nous pouvons le constater à travers les travaux des spécialistes en méthodologie de la recherche et à travers aussi de notre parcours universitaire, l'introduction n'est pas seulement un discours d'exposition du sujet de recherche et de la problématique, elle est aussi le lieu propice où l'étudiant-chercheur présente et argumente ses choix méthodologiques en expliquant la méthodologie adoptée, les outils d'investigation avec lesquels il procède à la recherche, les objectifs attendus à travers cette recherche et l'échantillon de l'étude sur lequel il applique son protocole de recherche pour affirmer ou infirmer ses hypothèses et de donner par la suite une réponse à sa question de recherche.

En examinant les introductions constitutives de notre corpus d'analyse, ces dernières comportent d'une manière globale une brève présentation des choix méthodologiques. Cette présentation est similaire dans 89.47% des introductions, elle se présente sous forme d'un

paragraphe expliquant brièvement quels sont les outils exploités dans la recherche en question en négligeant les objectifs de la recherche et la présentation de l'échantillon de l'étude. Cette première constatation nous a fortement interpellé du fait qu'aucun scripteur ne prenne l'initiative d'argumenter ses choix méthodologiques en mettant en relation les outils choisis et la problématique de la recherche. Le passage suivant le montre :

Extrait 11 (M13)

Afin d'infirmer ou de confirmer ces hypothèses, notre première tâche a été d'entamer une analyse discursive de deux documents traitant un sujet relatif au domaine du génie civil afin de voir les actes de langage supposés faciliter la compréhension du cours. Puis nous procédons à l'analyse de copies des étudiants de la 3^{ème} année licence en génie civil afin d'élucider les différentes difficultés en production écrite.

Egalement, quelques scripteurs se contentent seulement de nommer l'outil exploité sans expliquer la méthode, ni faire le lien entre la problématique traitée et les objectifs de la recherche. Cette catégorie de scripteurs donne des généralités aux lectorats sur les choix méthodologiques en leur renvoyant aux chapitres qui suivent. Chose que nous avons remarqué dans l'extrait qui suit :

Extrait 12 (M07)

La deuxième partie présentera un cadre pratique où nous allons présenter dans un troisième chapitre, à travers une observation faite sur le terrain dans une classe de 1^{ère} année secondaire, le public visé et les deux dispositifs expérimentaux. Notre travail se base aussi sur un questionnaire destiné aux apprenants.

En restant dans le même angle, il n'est pas rare que certains scripteurs tentent d'argumenter leur choix méthodologiques en respectant dans ordre les points suivants : la démarche, la méthodologie, les outils utilisés et les objectifs. Ainsi, nous remarquons clairement ; même si cette tentative est osée ; l'argumentation mise en place n'est pas conforme aux normes des écrits de recherche universitaire. Voici un exemple concret extrait de l'introduction codifiée sous le code (M18) :

Extrait 13 (M18)

Pour mener à bien notre recherche qualitative nous nous sommes orientées pour la démarche d'observation directe des apprenants dans leur classe. Cette observation nous permet de procéder à la méthode expérimentale et analytique.

Dans ce cadre, nous avons opté pour deux outils méthodologiques : un test destiné aux apprenants et qui a comme objectif de prouver l'existence d'une corrélation entre lecture - écriture et de mettre en relief l'impact de la compréhension de l'écrit sur la production écrite ainsi qu'un questionnaire destiné aux enseignants et qui vise à apporter des éléments de réponses à notre problématique.

III.1.2.2.4 Constatations d'ordre général

En dépit de toutes les constatations que nous avons faites lors de l'analyse des introductions, nous avons été face à d'autres observations qui, à notre humble avis, nous interpellent et nous intéressent. Elles touchent majoritairement à des aspects techniques de la rédaction d'un mémoire de recherche. Même si notre objectif ne se propose pas dans l'objectif de dresser un bilan trop détaillé des difficultés rencontrées mais nous avons trouvé important de citer certaines.

La première constatation est liée directement au protocole de rédaction, c'est-à-dire certains scripteurs ne sont pas conscients du respect des directives rédactionnelles en application des textes du système LMD qui stipulent que tout rapport de recherche soit écrit en caractère « *Times New Roman, taille 12* » pour le corps du texte (B. Abdoulaye, 2013 :17). Nous avons remarqué dans l'extrait ci-joint que le caractère utilisé ainsi que la police ne sont pas adéquates, le scripteur utilise une police et un caractère grand :

Extrait 14 (M10)

d'influencer les pensées, les attitudes, les comportements et les valeurs d'une société. En outre, il **est** un élément indispensable dans le processus de l'apprentissage en FLE sous prétexte qu'il **permet** à l'apprenant de développer son sens de la communication et d'acquérir cette langue étrangère au sein de sa société ou sa communauté.

Des approches en didactique **se sont interrogées** sur la relation environnement/apprentissage, notamment en didactique du FLE. Les approches **visent** à évaluer l'étude systématique des méthodes et des pratiques de

Malgré les recommandations et les orientations données par les enseignants durant les séances de TD et de C.M pendant tout notre cursus universitaire en allant de la licence avec le module de «*Techniques du travail universitaire* » jusqu'au master «*Méthodologie de la recherche et techniques rédactionnelles* », les étudiants éprouvent toujours des maladrotes considérables en matière d'aspect technique.

La deuxième constatation est relative aux normes utilisées lors de la mise en référence des auteurs. Nous savons que la norme suivie actuellement dans tous les travaux de recherche, que cela soit au niveau nationale et/ou international ; est la norme APA³. Plusieurs introductions optent toujours pour les normes dites « classiques », comme le montre le passage suivant :

Extrait 15 (M11)

effet, le français durant cette période a préservé un statut très important au sein de la communauté algérienne, « *la langue arabe et la langue française ne sont pas à comparer, celle-ci n'étant qu'une langue étrangère qui bénéficie d'une situation particulière du fait des considérations historiques et objectives* ¹ ».

¹ KOULAYAN N. : Maghreb : Francophonie et approche sociolinguistique durant les décennies 60-70 et 80-90. Disponible sur le site : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Mondearabe2/nicole.pdf>.



Dans la même introduction, nous avons remarqué une mauvaise manipulation de ces normes où le scripteur s'aventure dans une optique de doublement de référencement. Autrement dit, le scripteur utilise les normes classiques tout en référant la citation à la fois dans le corps du texte et en notes de bas de page. Nous illustrons ces propos comme suit :

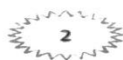
Extrait 16 (M11)

Introduction générale

« *Pour que la langue soit un tout vivant porteur de sens et d'information, elle doit être utilisée en situation de communication*². » (KATHLEEN. Julié, 1998, p. 34).

² KATHLEEN, J. (1998). *Enseigner l'anglais*. Hachette Education ,Paris.

³ BAULIEU, G. De l'oral dans notre enseignement : Pourquoi s'interroger sur l'oral ? Disponible sur le site : http://www.acrennes.fr/pedagogie/hist_geo/ResPeda/Oral/PourquoiOral.htm



³ Ce sont des règles précises élaborées par American Psychological Association pour citer les références bibliographiques utilisées lors de la rédaction scientifique.

III.1.2.3 L'analyse du deuxième axe linguistique

Critère : Le bon usage du français

Nous voudrions consacrer les lignes à suivre à l'analyse linguistique des introductions. Pour cela, nous allons articuler notre analyse autour de cinq critères : la construction des phrases, le lexique de spécialité, normes orthographiques, normes grammaticales et normes de conjugaison. Nous résumons les résultats obtenus dans le tableau suivant :

Appréciations Indicateurs	Satisfaisant		Incomplet		Mal formulé		Absent	
	Nb.cit.	Fréq.	Nb.cit.	Fréq.	Nb.cit.	Fréq.	Nb.cit.	Fréq.
Indicateur 1	14	73.68%	01	05.26%	04	21.05%	00	00%
Indicateur 2	09	47.36%	01	05.26%	06	31.57%	03	15.78%
Indicateur 3	10	52.63%	00	00%	09	47.36%	00	00%
Indicateur 4	11	57.89%	00	00%	08	42.10%	00	00%
Indicateur 5	17	89.47%	00	00%	02	10.52%	00	00%
TOTAL OBS.	19 introductions							

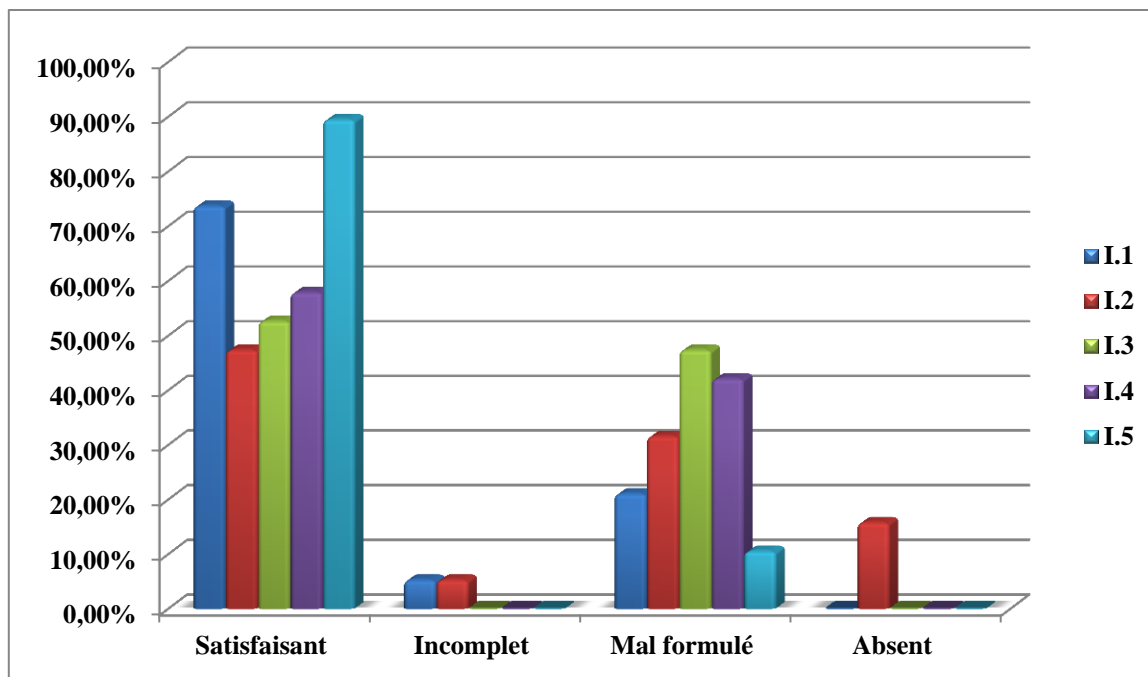
Tableau n° 18: Récapitulatif en chiffre obtenu lors de l'analyse des introductions sur le plan linguistique

Nous pouvons lire clairement les résultats suivants :

Un pourcentage de 73.68% des introductions semblent satisfaire au critère de la construction des phrases. En outre, un pourcentage entre 05.26% à 21.05% des introductions où nous avons détecté une construction des phrases « incomplète » voire « mal formulée ».

Sous le deuxième critère, nous avons enregistré un taux de 47.36% où les introductions marquent l'utilisation d'un lexique de spécialité satisfaisant. D'autres introductions situées entre un nombre de trois (15.78%) à six (31.57%) manifestent un usage « mal formulé » voire « absent » du lexique de spécialité. Seulement une introduction (05.26%) use d'un lexique incomplet.

En ce qui est des normes « orthographiques, grammaticales et de conjugaison », les pourcentages obtenus sont presque similaires. Les introductions respectent plus au moins à ces critères, d'où les chiffres mentionnés dans le tableau sont classés sous l'appréciation « satisfaisant ». Mais, il est à noter que d'autres introductions subissent des défaillances considérables vis-à-vis à ces normes, ce qui explique les pourcentages mentionnées dans la case « mal formulé ».



Graphique n°14 : Le bon usage du français (analyse linguistique des introductions)

En analysant les données chiffrées du tableau n°18 en parallèle avec la représentation graphique n°14, certains résultats se manifestent comme suit :

Tout d'abord, l'utilisation de la langue française en générale reste moyennement cohérente, simple et scientifique. La majorité des introductions sont produites avec un français facile à lire et à comprendre. Nous pouvons dire que les étudiants scripteurs ; dans l'ensemble ; ont un niveau acceptable en matière de langue. Ceci s'explique du fait que le parcours universitaire était bénéfique pour eux et que leur compétence scripturale est en perpétuelle développement. Chose que nous avons confirmé en interrogeant les étudiants durant l'enquête par le questionnaire (Item 5), la majorité des enquêtés ont répondu positivement lorsque nous leurs avons demandé si les matières dispensées ont été avantageux en matière du développement de la compétence scripturale. D'ailleurs, quand nous avons consulté les canevas de formation proposés à l'université de Tiaret, nous avons tout de suite remarqué que l'écrit, avec toutes ses typologies, occupe une place intéressante dans l'acte d'enseignement/apprentissage. En examinant de près la nature des phrases mise en place, les introductions se caractérisent par l'utilisation des phrases simples et parfois complexes. Les scripteurs donc préfèrent utiliser des phrases courtes pour éviter tout type de faute et pour ne pas tomber dans le piège des phrases mal-formulées.

Dans un deuxième temps, même si le niveau des étudiants est plus ou moins acceptable, nous avons recensé certaines défaillances que nous énumérons comme suit :

La première insuffisance touche au lexique de spécialité. Nous avons constaté dans un grand nombre des introductions que les scripteurs n'intègrent pas suffisamment un lexique de spécialité appropriée à leur sujet de recherche. L'utilisation de ce lexique se limite généralement à des mots clés relevant du domaine de recherche du sujet traité comme par exemple : « *interculturalité, texte littéraire, compétence communicative, milieu socioculturel, activités ludiques, erreur lexicale, TICE, etc.* ». Cette insuffisance peut influencer l'écrit de recherche du fait que le vocabulaire de spécialité est important dans chaque travail scientifique. Se limiter à de simples conceptions ne relève pas des normes de la rédaction scientifique et le travail de recherche pourrait perdre de son efficacité, sa pertinence et surtout de son scientificité.

La deuxième insuffisance que nous avons remarquée est celle de l'orthographe et de la grammaire. Certains scripteurs possèdent toujours des difficultés au niveau de l'orthographe et surtout au niveau des accords. Aussi, ils ne font pas la différence entre un « pronom personnel » et un « pronom possessif ». Nous relevons l'extrait suivant où nous remarquons l'absence de l'accord dans l'énoncé « (...) *la dimension visuel.* » et une phrase incorrecte sur le plan grammatical :

Extrait 17 (M09)

Introduction générale

Nous allons focaliser notre étude sur la 3^{ème} AP tout en espérant de pouvoir progresser ce travail avec les autres niveaux primaire dans une future recherche.

[Les enseignants de français bien que nous professionnels de la BD sont amenés à intégrer dans leur enseignement en plus de l'écrit la dimension visuel.] X

La troisième défaillance est celle des répétitions de certaines expressions et énoncés tout au long de l'introduction. Ces répétitions alourdissent la lecture et mettent le public lecteur dans une atmosphère de désagrément, ce qui va influencer d'une manière directe l'évaluation du travail. Comme nous le constatons dans l'extrait 18, le scripteur utilise à plusieurs reprises l'expression « *notamment à la compréhension orale* » plus de trois fois dans une même page :

Extrait 18 (M12)

prentissage pouvant permettre l'obtention d'un résultat satisfaisant sur le plan des compétences de communication, notamment sur celui de la compréhension orale.

aire de suivre des stratégies et des méthodes et d'exploiter des activités qui favorisent ces compétences, notamment la compréhension orale.

remédier ces difficultés .

En l'occurrence, le ludique semble être un élément pouvant fluidifier l'enseignement/apprentissage du FLE, notamment celui de la compréhension orale.

En dernier lieu, les phrases mal-formulées occupent aussi une place remarquable dans notre corpus discursif, celui des introductions. A force d'utiliser des phrases longues et complexes, l'étudiant scripteur finit par mal formuler ses propos et rendre ses phrases vides de sens. Chose que nous avons remarqué dans le passage suivant parmi d'autres :

Extrait 19 (M16)

connaissances par l'apprenant. [Nous, en tant que futurs enseignants de français, nous nous consacrons beaucoup plus à la didactique du FLE.] Cette dernière n'est pas considérée comme une discipline figée et encore moins comme une science exacte, c'est aux enseignants de se

L'analyse faite sur le plan linguistique nous indique donc qu'il existe des défaillances et des maladresses au niveau phrastique (normes orthographiques et grammaticales), ainsi que sur le niveau de la cohérence et du vocabulaire de spécialité. Nous pensons qu'une passerelle d'enseignement intensif linguistique pourrait être bénéfique en termes de remédiation. Nous détaillons ce point dans la dernière partie de ce travail sous la section des « propositions et remédiations didactiques ».

III.1.2.4 L'analyse des stratégies énonciatives et argumentatives

Nous orientons l'analyse dans les lignes qui suivent vers l'étude des stratégies énonciatives et argumentatives utilisées par les scripteurs tout en se basant sur les critères indiqués sur la grille d'analyse dans le chapitre précédent.

III.1.2.4.1 L'analyse des procédés énonciatifs

III.1.2.4.1.1 Les pronoms personnels

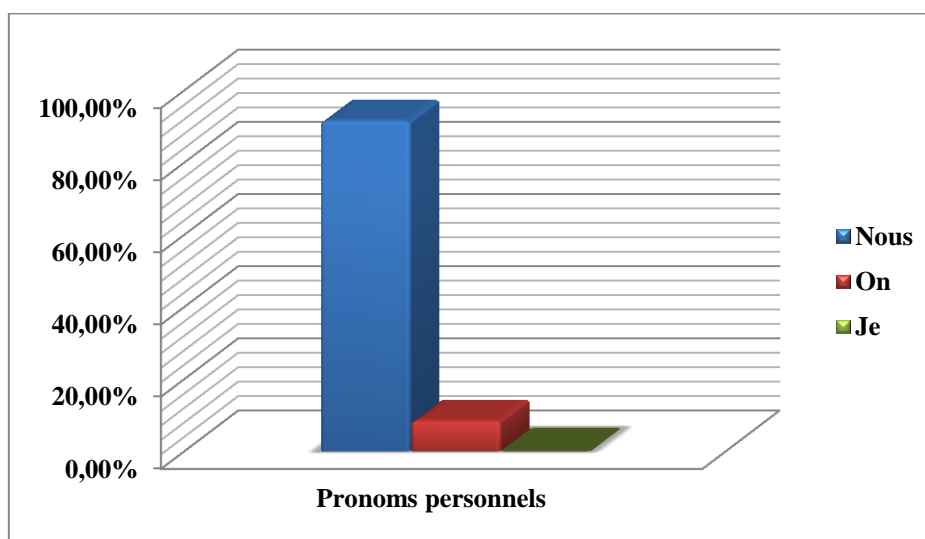
Après avoir calculé les pronoms personnels utilisés dans notre corpus, nous avons obtenu les chiffres indiqués dans le tableau suivant :

Tableau n°19 : Récurrences des pronoms personnels utilisés par les scripteurs en nombre et en pourcentage

Pronoms personnels	Nb. cit.	Fréq.
Nous	184	91.54%
On	17	08.46%
Je	00	00%
TOTAL OBS.	201	100%

Le tableau nous montre que les pronoms personnels les plus récurrents dans le corpus des introductions sont : 91.54% pour le pronom « nous » suivi de 08.46% pour le pronom « on ». Quant au pronom « je », nous avons enregistré une absence totale de ce dernier avec un pourcentage de 00%

Graphique n°15 : Fréquence des pronoms utilisés



Le graphique nous indique que plus de 90% des scripteurs utilisent le pronom personnel « nous » lors de la rédaction d'une introduction. Ce pourcentage élevé nous conduit à s'interroger sur la nature de ce pronom et à quoi renvoie-t-il ?

Avant de passer à l'analyse de ce point, nous tenons à signaler que l'étude énonciative des pronoms personnels dans un discours scientifique nous renvoie directement à mesurer le degré de l'objectivité ou la subjectivité des scripteurs. L'écrit scientifique se caractérise selon la conception traditionnelle du texte scientifique par la neutralité et l'objectivité. Mais, certains théoriciens à l'instar de Catherine Kerbrat-Orecchioni (2006) et Flottum (2004) affirment que ce dernier peut contenir les traces de la subjectivité du scripteur. Plusieurs éléments peuvent influencer l'écrit de recherche universitaire et le positionnement du scripteur lors de la rédaction. Dès lors, adopter une seule posture au sein d'un même écrit de recherche est une activité très complexe. Dès lors, l'usage des pronoms personnels recensé dans les introductions analysées s'explique comme suivant :

Selon la liste de valeurs des pronoms personnels dans le discours scientifique de K. Flottum et E.T Vold (2010), le pronom personnel « nous » englobe une diversité de représentation que nous avons détectées dans les introductions de la manière suivante :

La première valeur attribuée à l'usage du pronom personnel « nous » est celle du remplacement du pronom « je » qui renvoie à un seul auteur. Autrement dit, le scripteur fait appel au pronom « nous » de modestie dans l'objectif de garder une certaine objectivité dans le discours qu'il produit. Chose que nous remarquons dans toutes les productions scientifiques qu'elles soient : mémoires de master, thèses de doctorat ou articles scientifiques. L'exemple suivant illustre parfaitement nos propos où l'accord du participe passé nous montre qu'il s'agit d'un seul auteur:

Extrait 20 (M05)

Suite aux hypothèses susmentionnées, nous nous sommes fixé un certain nombre d'objectifs qui sont à considérer comme autant de balise au présent travail. Nous les formulant comme suite :

Deuxièmement, les pronoms personnels « nous » utilisés dans les introductions analysées peuvent aussi renvoyer à la présence de plusieurs auteurs dans le discours produit. Nous expliquons cette constatation par le fait que la majorité des introductions sont produites par des scripteurs « binômes », c'est-à-dire qu'il s'agit d'un travail rédigé collectivement. Cet usage du pronom « nous » se distingue par le verbe qui le suit par le biais de plusieurs formules telles que : « *nous pensons.... nous procédons.... nous présentons..... nous traitons....nous abordons, etc.* ». A ce propos, le pronom « nous » peut référer à plusieurs valeurs en fonction des verbes qui le suivent comme l'indique Flottum (2004). Nous avons par la suite identifié les valeurs suivantes :

Si le pronom « nous » soit suivi d'un verbe de recherche comme « aborder, traiter, définir, proposer », tel que l'indique l'extrait suivant, il attribue au scripteur le statut d'un chercheur :

Extrait 21 (M11)

Ce mémoire **est divisé** en trois chapitres. Dans le premier chapitre, **nous abordons** dans sapremière partie :la partie théorique de ce mémoire où **nous traitons** essentiellement de la signification de la communication aussi ses théories, la distinction entre la communication orale et écrite, en focalisant sur la communication orale et ses caractéristiques aussi les difficultés qui empêchent cette dernière. La deuxième partie, qui traite principalement la notions de l'orale qui est importantes dans ce travail, intitulée «L'oral dans l'enseignement/apprentissage de FLE », dans laquelle, **nous** définirons l'oral sa priorité et **nous** aborderons ses fonctions puis les compétences visée par cette notion « l'expression orale /production orale ». Puis, **nous proposons** quelques méthodes qui privilégient en classe de français langue étrangère.

Dans l'exemple suivant, nous remarquons que le pronom « nous » est suivi d'un verbe discursif comme «se référer, illustrer, résumer, schématiser, etc. », il représente ici un statut de « scripteur » :

Extrait 22 (M09)

Pour réaliser ce mémoire, nous nous sommes référées à des lectures afin de construire notre cadre théorique et des descriptions ,des questions et des analyses pour établir la partie pratique, en fait, cette recherche sera présenter comme suite :

Dernièrement, le pronom « nous » peut aussi attribuer au scripteur le statut d'un argumentateur s'il est suivi par un verbe de prise de position comme le verbe « constater » que nous remarquons dans l'extrait 23 :

Extrait 23 (M07)

Notre problématique est née à partir de différentes observations dans la classe de 1^{ère} année secondaire. Nous avons constaté que les apprenants trouvent des difficultés lors des séances de la compréhension écrite, plus précisément, au niveau de la réception des textes littéraires écrits par des écrivains étrangers et qui s'ouvrent vers une culture étrangère.

Dans la même lignée, un autre pronom a attiré notre attention, c'est le pronom « on ». Comme nous l'avons vu précédemment en analysant le pronom « nous » en s'inspirant des travaux de Flottum (Ibid.), l'usage du « on » possède aussi des valeurs et des représentations différentes qui se varient d'un discours à un autre. Dans notre corpus, le « on » remplit à une seule et unique fonction, celle du sujet. Il est utilisé pour remplacer le « je » sujet suivi d'un verbe de prise de position :

Extrait 24 (M14)

conjugaison est difficile on peut dire qu'elle est particulière. L'orthographe à l'écrit complètement différente de la prononciation.

Dernièrement, nous avons constaté que certains scripteurs ont du mal à se positionner dans le discours en utilisant à la fois le pronom « nous » et le pronom « on » dans un même paragraphe. Voici un exemple identifié dans l'introduction M16 :

Extrait 25 (M16)

Pour la rédaction de ce mémoire de recherche, nous allons répartir notre travail en trois chapitres. Dans le premier on définira le concept de la vidéo, on citera les méthodologies qui favorisent son utilisation, le choix des bons documents à exploiter et quelques activités autour du visionnement du document.

Nous confirmons donc que les scripteurs manifestent une mauvaise maîtrise concernant les pronoms personnels et que l'aspect objectif du discours pourrait être détourné vers une implication implicite du scripteur et par la suite rendre ce dernier subjectif sans se rendre compte. S'affilier à une seule posture lors de la rédaction scientifique est une tâche très complexe.

III.1.2.4.1.2 Les temps verbaux

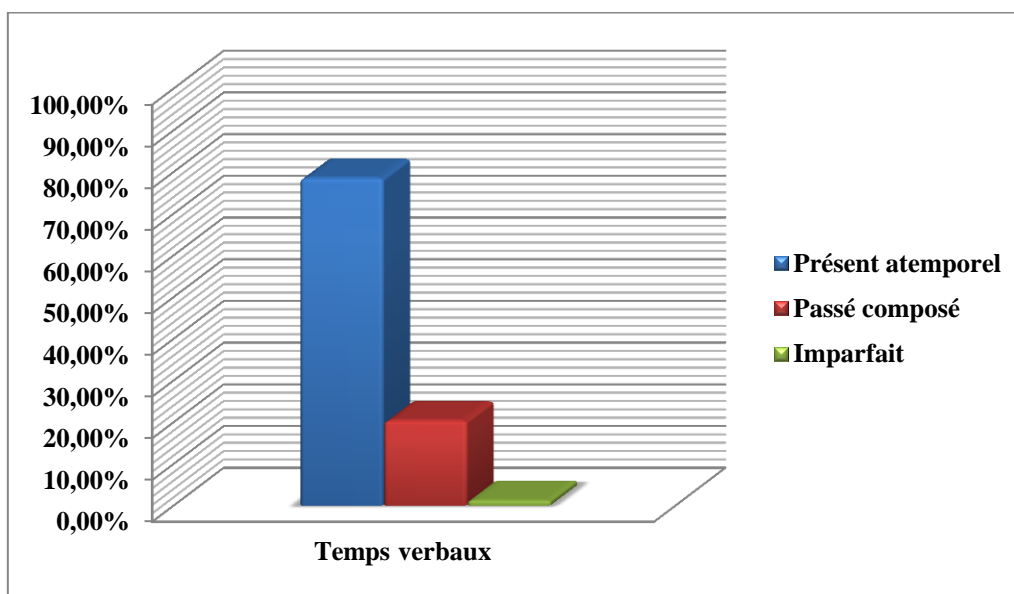
Les temps verbaux utilisés par les scripteurs dans les introductions analysées se présentent comme suit :

Tableau n°20 : Les temps verbaux utilisés par les scripteurs en nombre et en pourcentage

Temps	Nb. cit.	Fréq.
Le présent atemporel	468	78.51%
Le passé composé	126	20.35%
L'imparfait	07	01.13%
TOTAL OBS.	619	100%

Nous pouvons lire à travers ce tableau que les temps verbaux les plus dominants dans les écrits des étudiants sont : le présent atemporel avec un pourcentage de 78.51%, le passé composé avec un taux de 20.35% et finalement un pourcentage de 01.13% pour l'imparfait.

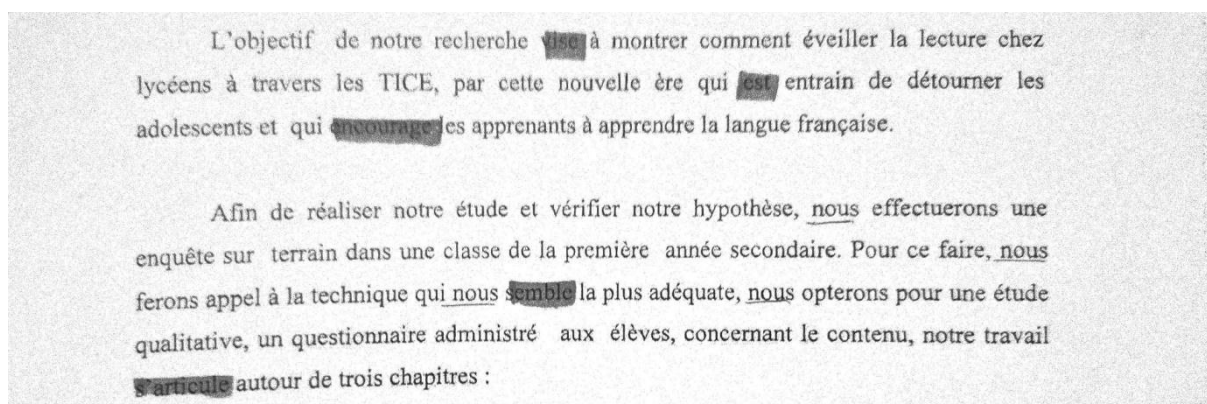
Graphique n°16 : Fréquence des temps verbaux.



Selon le graphique, les temps verbaux les plus dominants dans l'ensemble des introductions sont : le présent atemporel, le passé composé et finalement l'imparfait. Nous signalons toutefois que notre corpus englobe aussi d'autres temps à savoir : le futur simple et le conditionnel présent que nous expliquons ultérieurement. Les recherches menées dans le domaine de l'analyse des écrits scientifiques démontrent que les temps verbaux occupent une place très importante dans ce genre de corpus écrit.

Comme nous l'observons clairement dans la graphique, notre corpus se démarque par un usage remarquable du présent de l'indicatif. Ce temps verbal a plusieurs valeurs en fonction du genre textuel et le contexte dans lequel est-il produit. Dès lors, et en se basant sur les propos de Kocourek (1982), le présent utilisé dans notre corpus renferme une seule valeur qui est le présent de vérité générale. Cette valeur se manifeste dans notre corpus par plusieurs procédés. Généralement, les scripteurs utilisent ce temps pour présenter l'objectif de l'étude comme dans l'extrait suivant :

Extrait 26 (M19)

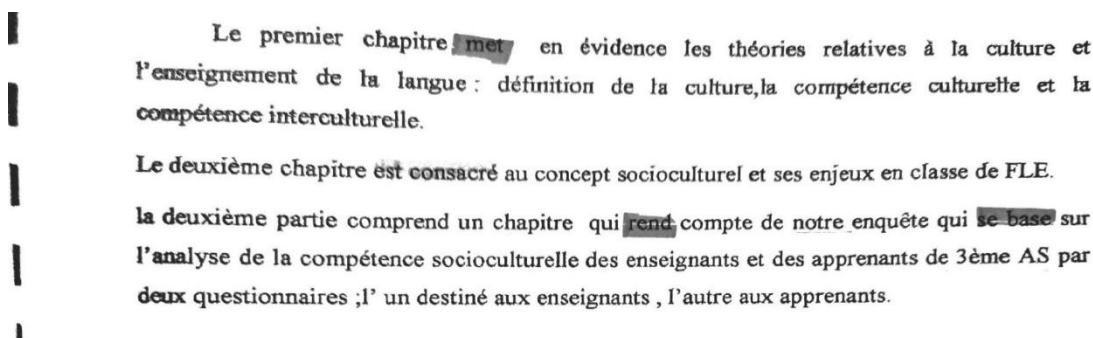


L'objectif de notre recherche vis à montrer comment éveiller la lecture chez lycéens à travers les TICE, par cette nouvelle ère qui est entraîné de détourner les adolescents et qui encourage les apprenants à apprendre la langue française.

Afin de réaliser notre étude et vérifier notre hypothèse, nous effectuerons une enquête sur terrain dans une classe de la première année secondaire. Pour ce faire, nous ferons appel à la technique qui nous semble la plus adéquate, nous opterons pour une étude qualitative, un questionnaire administré aux élèves, concernant le contenu, notre travail s'articule autour de trois chapitres :

Ainsi, il sert parfois les scripteurs dans la partie de la présentation du plan de travail :

Extrait 27 (M01)



Le premier chapitre met en évidence les théories relatives à la culture et l'enseignement de la langue : définition de la culture, la compétence culturelle et la compétence interculturelle.

Le deuxième chapitre est consacré au concept socioculturel et ses enjeux en classe de FLE.

la deuxième partie comprend un chapitre qui rend compte de notre enquête qui se base sur l'analyse de la compétence socioculturelle des enseignants et des apprenants de 3ème AS par deux questionnaires ; l'un destiné aux enseignants, l'autre aux apprenants.

Nous déduisons donc que le présent à valeur atemporelle reste le temps verbal le plus dominant par excellence. Ceci s'explique tout simplement par la spécificité du genre discursif relatif à tout type d'écrit de recherche universitaire.

En ce qui concerne le temps du passé composé, son utilisation est plus ou moins diminuée par rapport au présent. Certains scripteurs à un pourcentage de 20.35% utilisent ce temps dans l'objectif de situer le travail de recherche dans une perspective d'une action accomplie. Enfin, l'imparfait représente selon la graphique un pourcentage très faible. Son utilisation se limite seulement pour évoquer une situation irréaliste du présent et une action non limitée dans le temps.

Revenons maintenant à l'usage du futur simple et du conditionnel présent, le premier est utilisé généralement pour guider le public lectorat lors de l'annonce du plan avec des expressions telles que : « *dans un premier temps..... Dans un deuxième temps, etc.* ». Quant au deuxième temps, son emploi se manifeste dans la partie où le scripteur devrait bâtir ses hypothèses. Formuler une hypothèse impose tout naturellement l'emploi du conditionnel présent du fait que cette dernière exprime une possibilité et une prédiction à vérifier tout au long de la recherche.

A ce stade d'avancement, nous signalons que l'analyse des temps verbaux nous confirme davantage que l'écrit scientifique pourrait contenir plusieurs temps qui se varient d'une intention à une autre. Mais, le présent de l'indicatif reste toujours le temps le plus émergeant dans les introductions.

III.1.2.4.1.3 Les indicateurs spatio-temporels

L'analyse des indicateurs spatio-temporels concerne ; comme son nom l'indique ; l'étude des repères énonciatifs désignant le lieu et le temps. Comme dans toute situation de communication, le lieu et le temps sont des éléments indispensables qui participent à la diffusion d'un message. En considérant l'introduction d'un mémoire de recherche comme étant un ensemble d'énoncés s'inscrivant dans des paramètres communicationnels où le scripteur est « émetteur » et le lecteur est « récepteur », la référence aux indicateurs indiquant le lieu et le temps peut se faire ; dans notre cas ; par la mention du lieu et du moment où se déroule l'enquête. Après une lecture approfondie des introductions analysées, nous avons constaté que ces éléments ne sont pas suffisamment abordés. Seulement deux introductions prennent le soin de le faire en mentionnant seulement lieu de l'expérimentation. Nous

illustrons ces propos par un passage extrait de l'introduction sous le code M08 : « *le questionnaire est élaboré à partir de notre problématique, il comporte douze questions destinées aux apprenants de la première année secondaire des deux filières tronc commun lettres et sciences du lycée KADIRI Khaled à Sougueur.* »

De surcroît, nous avons retrouvé dans notre corpus d'autres repères situant la recherche dans un cadre spatio-temporel. Nous les résumons comme suit :

- ❖ Des repères indiquant la localisation spatiale de nature adverbiale comme : « *ici, là, dans, où, vers, etc.* », des prépositions comme « *auprès de, au sein de, au-delà de, autour de, à côté de, à travers, etc.* », et enfin quelques verbes de mouvements, nous citons à titre d'exemple le verbe « *aller* ».
- ❖ Des repères indiquant la localisation temporelle de nature adverbiale comme : « *maintenant, aujourd'hui, etc.* », des prépositions comme « *depuis, à partir de, etc.* », des adjectifs qualificatifs comme « *actuel, contemporain, traditionnelle, etc.* » et finalement des adverbes « *durant, après, lors, pendant, en même temps, etc.* ».

III.1.2.4.2 L'analyse des procédés argumentatifs

La rédaction de l'introduction d'un mémoire de master exige du scripteur un travail argumentatif très intense et concis. L'argumentation en question se manifeste à travers plusieurs repères et indices tels que : l'usage des termes affectifs et évaluatifs (le vocabulaire péjoratif ou mélioratif) qui servent à qualifier un fait et les modalisateurs qui se présentent à travers les expressions de l'opinion, les verbes de prise de position et les rapports logiques qui marquent l'enchaînement des idées et des arguments. Le scripteur devrait donc véhiculer une intention argumentative lors de la rédaction de son introduction en étayant ses propos par des arguments bien choisis pour défendre une thèse précise ou un fait précis. A ce propos, et à partir de notre corpus d'analyse, nous avons remarqué que les introductions manquent remarquablement d'argumentation. Les scripteurs se limitent à des arguments mal formulés qui ne représentent aucune dimension argumentative fiable. Dans le cas inverse observé dans certaines introductions, quelques scripteurs argumentent parfaitement leurs propos en ayant recours à l'utilisation des verbes de prise de position comme « *nous pensons que..., nous trouvons que... nous estimons.. nous affirmons... nous supposons, etc.* ». En outre, les termes affectifs et évaluatifs sont quasiment absents, aucune introduction ne comporte l'un de ces éléments. Quant à l'enchaînement des arguments, nous avons remarqué la présence de certains rapports logiques pour indiquer une conséquence, une cause, une opposition...etc.

Cette analyse nous met face à un constat très problématique en matière d'argumentation sachant que tous les éléments que nous venons de citer contribuent explicitement à définir la posture, le positionnement et l'image que le scripteur donne de lui-même.

III.2 Bilan récapitulatif

Tout au long de ce chapitre, nous avons procédé à l'analyse et la discussion des résultats auxquels nous sommes parvenus à travers l'enquête par le questionnaire et l'analyse des introductions. Les résultats obtenus sont très significatifs, nous les résumons de la manière suivante :

III.2.1 A propos de l'enquête par le questionnaire

La première enquête par le questionnaire nous a permis d'identifier les différentes conceptions des étudiants inscrits en deuxième année de master quant aux pratiques rédactionnelles et plus particulièrement l'écrit scientifique. A partir de l'analyse des réponses formulées par les étudiants, nous dressons le bilan suivant :

- ❖ En interrogeant les étudiants sur le rapport qu'ils entretiennent à l'écriture et à la place qu'occupe cette dernière, les résultats nous montrent que la majorité des étudiants ne donnent pas de l'importance au processus rédactionnel en dehors des pratiques extra-universitaires. L'écrit est pratiquement présent que pour des besoins institutionnels dans le cadre de la réalisation des différents travaux académiques.
- ❖ Les matières dispensées dans le cadre de la formation universitaire semblent favoriser d'une manière ou d'une autre l'appropriation d'une compétence scripturale chez les étudiants. Chose que nous infirmons lors de l'analyse de notre corpus discursif où nous avons recensé plusieurs lacunes.
- ❖ Les conceptions des étudiants à propos de l'écrit scientifique et ses différentes spécificités changent d'un étudiant à un autre. Leurs représentations se limitent manifestement à des généralités apprises lors des séances de TD à l'université. Les étudiants sont insuffisamment formés à la rédaction scientifique, ils ne sont pas conscients de l'intérêt qu'englobe l'écrit de recherche et pourtant ce sont des étudiants chercheurs appelés à produire un mémoire de recherche, sachant qu'il s'agit d'un genre discursif répondant à des exigences à la fois méthodologiques et discursives.
- ❖ Après un cursus universitaire de cinq années comptant de la licence jusqu'au master, les étudiants éprouvent toujours des défaillances considérables en matière de la rédaction d'une introduction. La majorité des étudiants ne maîtrisent pas les

différentes phases qui composent une introduction d'un mémoire. Ils donnent de l'importance qu'à la présentation du sujet et les hypothèses tandis que l'introduction elle-même devrait respecter plusieurs critères en allant de la présentation générale du thème jusqu'à l'annonce du plan. Cette constatation est confirmée lors de l'analyse des introductions.

III.2.2 A propos de l'analyse des introductions

Avant de présenter le bilan récapitulatif qui ressort de l'analyse des introductions, nous tenons à signaler que l'analyse du discours adoptée ne consiste pas à décrire le fonctionnement discursif interne et externe de notre corpus en tant que spécialiste en sciences du langage. Nous avons opté pour cette analyse pour :

- ❖ Donner à notre modeste travail de recherche une perspective d'interdisciplinarité qui caractérise actuellement toutes les productions scientifiques.
- ❖ Démontrer en quoi l'analyse du discours serait utile dans l'étude des écrits et des discours scientifiques tels que : l'écrit de recherche universitaire.
- ❖ Identifier les différentes difficultés que peuvent rencontrer les scripteurs lors de la rédaction pour aboutir par la suite à des propositions didactiques pouvant remédier à ces lacunes.

Tenant compte de l'analyse faite sur notre corpus des introductions, plusieurs conclusions sont dégagées :

Sur l'axe méthodologique et rigueur scientifique, la majorité des introductions ne répondent pas aux exigences heuristiques de la recherche scientifique. Les stratégies déployées par les scripteurs en ce sens ne sont pas satisfaisantes. Plusieurs handicaps et difficultés entravent le processus rédactionnel. Ces difficultés sont liées à :

- ❖ La présentation générale du sujet et au positionnement théorique de l'étudiant-chercheur où les scripteurs adoptent de simples routines argumentatives telles que : l'inscription du sujet dans un domaine de recherche tout en donnant quelques définitions liées au thème traité.
- ❖ La problématisation où les scripteurs se contentent seulement d'une présentation successive de questionnements mal formulés et des hypothèses.

- ❖ La justification des choix méthodologiques par le biais d'une brève présentation des choix méthodologiques sans expliquer et argumenter de l'importance du choix effectué.
- ❖ L'aspect technique et le référencement des citations : les scripteurs manifestent des maladresses touchant aux normes de référencement ainsi qu'au protocole de rédaction.

Sur l'axe de l'analyse linguistique, le français utilisé dans les introductions reste plus ou moins acceptable. Les scripteurs rencontrent toujours des difficultés touchant essentiellement à la langue utilisée, au lexique de spécialité où nous avons enregistré une insuffisance alarmante de ce dernier, et finalement à quelques normes orthographiques et grammaticales.

En ce qui est des stratégies énonciatives et argumentatives mises en œuvre, les difficultés détectées sont :

- ❖ Le scripteur change inconsciemment de posture, au sein d'un même discours il adopte à la fois la posture d'un scripteur, d'un chercheur et parfois argumentateur et ce par la mauvaise maîtrise des pronoms personnels « nous, on ». D'où l'objectivité et la neutralité du travail de recherche perd de sa valeur.
- ❖ Les introductions dégagent une sorte de chevauchement à propos des temps verbaux, le scripteur s'aventure à varier les temps verbaux (présent de l'indicatif, le passé composé, l'imparfait, le futur et le conditionnel présent) d'un moment à un autre. Ce processus pourrait bien évidemment influencer la scientificité du discours produit.
- ❖ Quant aux stratégies argumentatives, la majorité des introductions manquent de dimension argumentative. Plusieurs procédés argumentatifs sont lacunaires à savoir : l'utilisation des modalisateurs qui joue un rôle très important lors de l'introduction, et l'usage des verbes de prise de position.

Le bilan que nous venons de dresser nous conduit à dire que l'enseignement/apprentissage de l'écrit de recherche en contexte universitaire algérien témoigne d'une situation très problématique. Pour remédier à toutes les lacunes recensées, nous proposons par la suite quelques pistes didactiques et pédagogiques pouvant favoriser l'amélioration de la qualité des écrits scientifiques des étudiants.

III.3 Propositions et remédiations didactiques

Au terme de l'analyse que nous avons faite tout au long de ce chapitre, nous pouvons dire que l'enseignement/apprentissage de l'écrit de recherche en contexte universitaire algérien est un processus qui nécessite une forte implication des étudiants et des enseignants. Produire un écrit de recherche répondant à la fois aux exigences méthodologiques et aux stratégies discursives qui caractérisent le discours scientifique est une tâche très complexe. Le scripteur est donc face à une multitude d'opérations qui touche à plusieurs niveaux. Initier les étudiants-chercheurs inscrits en cycle de master à la rédaction scientifique ne se limite pas à des apprentissages purement théoriques mais en revanche il implique aussi des activités pratiques pour aider et habituer ces étudiants à produire un écrit scientifique cohérent et concis.

Nous tenons à signaler que l'axe de recherche dans lequel s'inscrit ce présent travail scientifique se caractérise par son caractère interdisciplinaire. Nous avons remarqué que les recherches précédentes proposent des discours théoriques interminables tout en négligeant des propositions concrètes pouvant améliorer la situation d'enseignement/apprentissage de l'écrit de recherche. A partir de ces considérations préliminaires, nous avons jugé important de terminer ce travail par proposer quelques pistes pédagogiques qui peuvent d'une manière ou d'une autre remédier aux différentes lacunes que tout étudiant-chercheur pourrait rencontrer lors de la production de son écrit. Dès lors, notre proposition s'articule essentiellement autour des points suivants :

- ❖ Il serait préférable de donner plus d'importance au processus rédactionnel dans le cadre de la rédaction d'un écrit scientifique par le biais des ateliers d'écritures intensives.
- ❖ Favoriser le côté pratique que celui de la théorie vu que l'étudiant depuis sa première année de licence commence déjà à s'initier théoriquement à l'écriture scientifique à travers les matières d'enseignements destinées à cet objectif telles que : « *techniques du travail universitaire* » qui accompagne l'étudiant de la première année jusqu'à la troisième année de licence.
- ❖ Prévoir immédiatement en cycle de master un enseignement basé sur la notion de « genre » du fait que le mémoire de master est considéré comme étant un genre discursif à part entière.

- ❖ Accompagner les étudiants chercheurs à partir de la première année master par le biais des activités scripturales touchant à plusieurs genres à savoir : la pratique du résumé, le compte rendu objectif et critique, l'analyse des discours scientifiques, Etc.
- ❖ Orienter les objectifs généraux des matières de l'écrit vers des objectifs plus précis et spécifiques.
- ❖ Revoir les unités d'enseignements consacrés aux matières de méthodologie tout en réorganisant les contenus selon les besoins des étudiants et ce par les divers rapports des membres de jury lors des soutenances.
- ❖ Constituer des équipes de recherche composées du corps enseignant et étudiantin pour analyser les mémoires soutenus chaque année et dresser par la suite des bilans approfondis signalant toutes les défaillances et les maladroites détectées dans les écrits des étudiants.

Durant notre parcours universitaire en cycle de master, nous avons constaté que les modules réservés à la méthodologie de la recherche et la rédaction scientifique traitent des contenus similaires. En deuxième année de master par exemple, nous avons eu deux modules intitulés respectivement : méthodologie de la recherche et techniques rédactionnelles. Les deux modules dispensent aux étudiants des enseignements théoriques à propos du mémoire de master (qu'est-ce qu'un mémoire ? les parties d'un mémoire, l'introduction, la problématique, la conclusion, etc). Ce constat personnel nous conduit à faire la proposition suivante

Nous penserions qu'il serait préférable de consacrer le module de la « méthodologie de la recherche » aux enseignements normatifs de type théorique, c'est-à-dire amener l'étudiant à bâtir une bonne base théorique sur tous les points pouvant caractériser le mémoire de master. Quant à la matière « Techniques rédactionnelles », comme son nom l'indique, elle devrait se pencher vers les pratiques scripturales proprement dites par des activités et des applications plus motivantes et intéressantes. Pour ce faire, nous proposons une séquence pédagogique à titre d'exemple qui pourrait être constructive et utile dans le parcours de l'étudiant.

La séquence pédagogique proposée ci-dessous est composé essentiellement de quatre séances à titre indicatif. Ces activités sont conçues dans l'objectif d'initier les étudiants à la rédaction scientifique tout en maîtrisant quelques stratégies méthodologiques, énonciatives et argumentatives. La première séance s'intéresse à l'introduction et ses composantes, la deuxième traite du processus de problématisation et ses enjeux, la troisième séance aborde la posture énonciative du scripteur lors de la production d'un discours scientifique et enfin la

quatrième séance met en lumière la dimension argumentative véhiculée par le scripteur. Notre séquence se présente comme suit :

Domaine : Lettres et Langues étrangères.
Filière : Langue Française.
Spécialité : Didactique des Langues étrangères.
Public visé : Etudiants inscrits en deuxième année Master
Module : Techniques rédactionnelles
Objectifs généraux de la séquence <ul style="list-style-type: none">❖ Initier les étudiants à l'écriture scientifique.❖ Accompagner les étudiants-chercheurs.❖ Comprendre les enjeux véhiculés par l'écrit scientifique.❖ Maîtriser les exigences méthodologiques de l'écrit scientifique❖ Maîtriser les stratégies discursives de l'écrit scientifique.
Compétences visées <ul style="list-style-type: none">❖ Développer la compétence rédactionnelle de l'étudiant.❖ Acculturer les étudiants à l'écrit de recherche universitaire.
Séance 1 : Autour de l'introduction et ses composantes <p>Objectif : Amener l'étudiant à découvrir les caractéristiques d'une introduction</p> <p>Scénario possible :</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Faire une évaluation diagnostique autour de la notion de l'écrit scientifique.▪ Proposer aux étudiants une introduction qui manque d'éléments suivi des questions suivantes : Le document proposé est : <input type="checkbox"/> Une conclusion <input type="checkbox"/> une partie théorique <input type="checkbox"/> une introduction Justifiez votre réponse.▪ A partir de la lecture du document, quelle définition donneriez-vous à une introduction d'un mémoire de fin d'études ?▪ En vous appuyant sur les TD déjà vus, identifiez sur le document les différentes parties d'une introduction en justifiant les indices qui vous ont aidés.▪ A votre avis, quel est l'objectif d'une introduction ?

- Pensez-vous que cette introduction est bien structurée ? Si oui, comment ? Si non, citez et discutez les éléments qui manquent.

Travail de rédaction

A votre tour, rédigez un premier jet de votre introduction de votre sujet de recherche en respectant les différentes composantes.

Remarque : L'introduction sera modifiée et évaluée au fur et à mesure de l'avancement des ateliers.

Séance 2 : La problématique de recherche

Objectif : Amener l'étudiant à problématiser correctement son sujet de recherche.

Scénario possible

- Discuter avec les étudiants ce qui a été déjà vu en module de méthodologie de la recherche concernant la problématique et ses composantes.
- Proposer aux étudiants une problématique extraite d'un mémoire de master ou d'une thèse de doctorat.
- Identifier et analyser les différentes composantes d'une problématique à l'aide d'indices.
- Demander aux étudiants d'auto-évaluer leur problématique à travers la grille suivante :

Indicateurs	Présent	Absent
Le constat et la motivation du choix		
Le problème de recherche		
La question de recherche (question centrale et les questions secondaires)		
Les hypothèses		

- Discuter avec les étudiants les éléments qui manquent en leurs donnant des orientations et des recommandations.

Travail de rédaction

Après avoir évalué votre problématique, procédez maintenant aux corrections nécessaires. Rédigez la problématique de votre recherche en respectant toutes ses composantes.

Remarque : ce processus permet à l'étudiant de rédiger son introduction en partie, ce qui va lui permettre par la suite d'avoir une excellente introduction.

Séance 3 : La posture énonciative du scripteur

Objectif : Amener l'étudiant à adopter une posture énonciative neutre à travers les pronoms personnels.

Scénario possible :

- Débuter la séance par des interrogations concernant l'objectivité et la subjectivité :
L'introduction d'un mémoire est-elle objective ou subjective ? Pourquoi ?
Le scripteur peut-il marquer sa présence dans un écrit scientifique ? si oui, comment ?
Quels sont les indices qui nous informent sur l'objectivité et la subjectivité dans un discours ?
- Proposer aux étudiants des extraits (de 05 à 08) d'articles scientifiques ou de mémoires.
- Inviter les étudiants à identifier tous les pronoms personnels utilisés dans ces extraits.
- Classez ces pronoms en deux colonnes : Pronoms indiquant l'objectivité, Pronoms indiquant la subjectivité.
- A qui renvoient ces pronoms dans chaque extrait. Que remarquez-vous ?
- A partir de cette analyse, quelles sont les différentes postures adoptées par les auteurs ?
- Expliquer aux étudiants que l'utilisation des pronoms personnels n'est pas le seul critère à prendre en considération pour maîtriser le degré de l'objectivité et la subjectivité dans un écrit de recherche. Il serait préférable donc d'examiner les verbes qui suivent ces pronoms (Verbes de recherche, verbes discursif et verbes de prise de position).

Travail de rédaction

« Assumer une pluralité langagière et culturelle de tout individu s'accompagne de la nécessité, pour les systèmes éducatifs, d'adopter un point de vue qui envisage toute langue et toute culture comme constitutivement plurielles, hétérogènes et en tension interne. » (p34)

J-C, Beacco & D, Coste. (2017). L'éducation plurilingue et interculturelle : la perspective du conseil de l'Europe. Paris : Didier

Consigne

- ❖ A la lumière de cette citation, commentez et argumentez les propos de BEACCO tout en adoptant une posture de neutralité.

Séance 4 : La dimension argumentative

Objectif : Amener l'étudiant à trouver sa voie de chercheur argumentateur.

Scénario possible

- ❖ Proposer aux étudiants des passages argumentatifs tirés d'un travail scientifique.
- ❖ Inviter les étudiants à lire les passages et puis à répondre aux questions suivantes :
De quel type textuel s'agit-il dans les extraits proposés ?
Comment l'avez-vous reconnu ? Citez quelques indices.
Pensez-vous que ces extraits dégagent une dimension argumentative ? si oui, quels sont les procédés mis en place par les scripteurs ?
- ❖ Inviter les étudiants à recenser et discuter tous les procédés d'argumentation déployés dans les extraits.
- ❖ Pensez-vous que l'argumentation mise en place est en adéquation avec les exigences de l'écrit scientifique ?
- ❖ Comment peut-on argumenter tout en légitimant son sujet de recherche ?

Travail de rédaction

Reprenez vos introductions et argumentez les parties suivantes :

- La présentation générale du sujet.
- La problématique.
- La démarche, la méthode adoptée et les objectifs de votre recherche.

Remarque d'ordre général

A travers ces séances, l'étudiant sera accompagné dès la première tentative de la rédaction de son introduction. Cette dernière sera peaufinée au fur et à mesure de l'avancement des séances où le scripteur devrait écrire et réécrire tout en suivant les recommandations de son enseignant pour avoir au final une introduction correcte sur le plan méthodologique et discursif.

CONCLUSION GÉNÉRALE

La pratique de l'écriture est reconnue actuellement comme une composante incontournable dans l'enseignement/apprentissage du FLE pour accéder et participer aux cultures académiques et professionnelles. Dans le contexte universitaire, le développement de la compétence scripturale constitue un enjeu important dans la mesure où cette dernière nécessite la prise en considération de plusieurs paramètres. La rédaction des différents genres discursifs universitaires exige un accompagnement intensif des étudiants dans l'objectif de produire un écrit scientifique cohérent répondant à des exigences à la fois méthodologiques et discursives. Dans ce cadre, nous avons mené cette recherche dans l'objectif d'analyser les stratégies déployées par les étudiants scripteurs lors de la rédaction d'une introduction d'un mémoire de fin d'études en cycle de master. Pour ce faire, nous avons mis en place un protocole de recherche composé essentiellement de deux outils d'investigation. Ainsi, nous avons voulu répondre principalement à la question : *les stratégies scripturales déployées par les étudiants lors de la rédaction de l'introduction du mémoire répondent-elles aux exigences heuristiques de la recherche et du discours scientifique ?*. A cette question, nous avons avancé deux hypothèses qui doivent être vérifiées tout au long du travail de recherche réalisé.

Au terme de l'analyse des questionnaires et des introductions de notre corpus, nous pouvons affirmer que le long chemin parcouru nous a permis d'atteindre un certain nombre d'objectifs. Nous avons dès lors confirmé nos hypothèses de départ à travers les résultats suivants :

A propos de la première enquête réalisée à travers le questionnaire, les réponses nous ont révélé que la pratique de l'écriture chez les étudiants inscrits en deuxième année master se limite seulement à l'université. Quant à la rédaction scientifique, nous avons distingué plusieurs représentations différentes d'un étudiant à un autre. Leurs représentations se limitent manifestement à des généralités apprises lors des séances de TD à l'université. En dépit de cette formation universitaire et après un cursus de cinq années, les étudiants semblent toujours inconscients de l'intérêt qu'englobe l'écrit de recherche et pourtant ce sont des étudiants chercheurs appelés à produire un mémoire de recherche.

Concernant l'analyse des introductions, il s'avère que la plupart des étudiants éprouvent des difficultés lors de la rédaction de cette dernière. La majorité des introductions analysées ne répondent pas aux exigences heuristiques de la recherche et du discours scientifique. Nous avons recensé plusieurs lacunes qui sont, à notre humble avis, alarmantes et problématiques :

- ❖ Sur le plan méthodologique et rigueur scientifique, les lacunes détectées touchent à l'aspect du positionnement théorique du sujet de recherche et aux éléments constitutifs de la problématique où les scripteurs font recours à des arguments superficiels et très souvent répétés.
- ❖ Sur le plan linguistique, les scripteurs manifestent toujours des insuffisances et des maladresses au niveau de la langue utilisée et du lexique de spécialité.
- ❖ Concernant les stratégies énonciatives et argumentatives, la majorité des introductions marquent une intention argumentative plus ou moins insuffisante. Ceci se manifeste à travers les différentes postures adoptées par les scripteurs où nous avons remarqué des maladresses touchant à la manipulation des pronoms personnels, les temps verbaux et les modalisateurs.

Ce qui nous paraît évident de dire à l'issue de cette recherche, l'enseignement/apprentissage de l'écrit de recherche en contexte universitaire algérien reste toujours une tâche très complexe à réaliser. Nous pensons qu'un enseignement/apprentissage basé sur les pratiques littéraciques universitaires pourrait favoriser l'appropriation d'une compétence rédactionnelle méthodologique et discursive fiable et solide. Pour cela, nous avons proposé très modestement quelques pistes de remédiations didactiques dans la dernière partie de cette recherche tout en ayant l'espoir d'avoir un jour des étudiants scripteurs à la fois compétents et incarnant le sens de la recherche scientifique. Ainsi, nous espérons que les conclusions de cette recherche peuvent renforcer les travaux effectués dans ce domaine.

Nous voudrions souligner que la crise sanitaire actuelle qui touche le monde a influencé le cours et très probablement les résultats de cette recherche du fait que nous avons rencontré des difficultés à accéder à certaines références bibliographiques. Ainsi, nous avons voulu tester certaines activités avec les étudiants pour pouvoir élargir les perspectives de notre recherche et élaborer par la suite tout un programme en matière de rédaction scientifique.

Comme perspectives de recherche, nous comptons exploiter la proposition de la séquence pédagogique que nous avons faite dans de futures contributions. Ainsi, nous pensons qu'il serait intéressant d'élargir le corpus d'étude vers d'autres composantes d'un mémoire telles que : la conclusion générale pour aboutir à des problématiques pouvant innover l'enseignement/apprentissage de l'écriture scientifique à l'université algérienne.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

OUVRAGES THÉORIQUES ET ARTICLES SCIENTIFIQUES

- Adam, J-M. (1999). *Linguistique textuelle : des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan université.
- Angers, M. (2015). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Alger : Casbah-Editions.
- Barré-De-Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Paris : Presses universitaires du Septentrion.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- Berté, A. (2013). *Initiation à la rédaction scientifique suivie de comment étudier une œuvre romanesque en littérature négro-africaine*. Paris : L'Harmattan.
- Bess, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier-Crédif.
- Boch, F. et Rinck, F. (2010). *Pour une approche énonciative de l'écrit scientifique*. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 41, 5-14. Repéré à : <https://journals.openedition.org/lidil/3004> , consulté le 20/01/2020 à 13h.
- Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris: Economica, col. Education.
- Cuq, J-P. et Gruca, I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble.
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles : Boeck université.
- Dabène, M. (1991). *Un modèle didactique de la compétence scripturale*. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 04, 09-22.
- Delcambre, I. (2013). *Le mémoire de master : ruptures et continuités. Points de vue des enseignants, points de vue des étudiants*. *Ling. Discurso*, 3, 569-612. Repéré à : https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1518-76322013000300006&script=sci_arttext, consulté le 21/01/2020 à 17h.
- Deschênes, A-J. (1988). *La compréhension et la production de textes*. Montréal : les presses de l'université du Québec.
- Deschepper, C. et Thyron, F. (2008). *L'entrée dans le supérieur et l'accès aux discours universitaires: opérationnaliser la notion de rapport à l'écrit dans un projet de formation*. Namur: Presses universitaires de Namur.

- Eckenschwiller, M. (1995). *L'écrit universitaire*. Alger : Chihab,
- Favier, C. (1996). *Du processus d'écrit*, in Les actes de Lecture .La revue de l'A.F.L. N°56
- Ferreux, J. (2009). *De l'écrit universitaire au texte lisible : Petit essai sans prétention à l'usage non exclusif des docteurs, doctorants et autres chercheurs*. Paris : Téraèdre.
- Gapaillard, C. (2006). *Maitriser le discours scientifique*. France : Canopé.
- Glorieux, C., Pollet, M.-C., Malengreau, E., Wynsberghe, D., & Delforge, M. (2006). *Elaborer des outils d'aide à la rédaction d'écrits scientifiques : dépasser les lieux communs pour s'ancrer dans des besoins spécifiques*. Promotion de la réussite des nouveaux bacheliers à l'université 98-124. Repéré à : <https://difusion.ulb.ac.be/vufind/Record/ULB-DIPOT:oai:dipot.ulb.ac.be:2013/137321/Details> , consulté le 01/02/2020 à 10h30.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique*. Paris : Edition de Minuit.
- Hébert, M., Lépine, M. (2012). Analyse et synthèse des principales définitions de la notion de littératie en francophonie [en ligne] Lettrure, 2, 88-98. ABLF Asbl. Repéré à : <https://www.ablf.be/lettrure/lettrure-2/analyse-et-synthese-des-principales-definitions-de-la-notion-de-litteratie-en-francophonie>, consulté le 08/02/2020 à 23h.
- Heurley, L. (2006). *La révision de texte : L'approche de la psychologie Cognitive*. Revue Langages, 164, 10-25. Repéré à : https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_2006_num_40_164_2669, consulté le 09/02/2020 à 14h.
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier-Crédif.
- Jacobi, D. (1985). *Sémiotique du discours de vulgarisation scientifique*. Revue de sémio-linguistique des textes et discours, 2. Repéré à : <https://journals.openedition.org/semen/4291>, consulté le 26/02/2020 à 18h.
- Jaffré, J.-P. (2004). *La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept*. Dans C. Barré-De Miniac, C. Brissaud, & M. Rispaïl (éds.), *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (p. 21-41). Paris: L'Harmattan
- Jolibert, J. (1994). *Former des apprenants producteurs de textes*. Paris : Hachette.
- Kocourek, R., (1982). *La langue française de la technique et de la science*. John Benjamins : Publishing Company
- Leclerc, J. (1999). *Le français scientifique : guide de rédaction et de vulgarisation*. Brassard : Linguattech éditeur inc.

- Lindsay, D. (2011). *Guide de rédaction scientifique : L'hypothèse, clé de voûte de l'article scientifique*. Versailles : Quae
- Molinié, M., & Moore, D. (2012). *Les littératies : une Notion en Questions en didactique des langues (NeQ)*. Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle, volume 9(2), 3-14. Repéré à : <https://journals.openedition.org/rdlc/2757>, consulté le 23/03/2020 à 09h.
- N'DA, P. (2015). *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines : réussir sa thèse, son mémoire de master ou professionnel et son article*. Paris : L'Harmattan.
- Oriol-Boyer, C. (1990). *A propos de la lecture, le parti pris de l'écriture*. Collectif : lecture. Paris : SNES/ ADAPT ,69-82.
- Piaget, J. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Pollet, M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires. Etudiants et systèmes de communication à l'université*. Bruxelles: De Boeck.
- Puren, Ch. (2015). *Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures*. Cours en ligne. Repéré à : <https://www.christianpuren.com/cours-m%C3%A9thodologie-de-la-recherche-en-dlc/>, consulté le 24/03/2020 à 22h.
- Rastier, F. (1989). *Sens et textualité*. Paris : Hachette.
- Tauveron, C. et Reuter, Y. (1997). *Enseigner et apprendre à écrire*. Revue française de pédagogie, université de Genève, 120, 189-190. Repéré à : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_120_1_3006_t1_0189_0000_3 , consulté le 01/04/2020 à 09h.
- Vygotsky, Lev. (1933). *Pensée et langage*. Paris : Éditions Sociales.

DICTIONNAIRES DE SPÉCIALITÉ

- Charaudeau, P. et Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. France : Ed. Seuil
- Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*. Paris : Asdifle / Clé international
- Dictionnaire de la langue française, (1997). Larousse.
- Robert, J-P. (2008). *Dictionnaire pratique de la didactique du FLE : nouvelle édition revue et argumentée*. Paris : Ophrys.

THÈSES DE DOCTORAT

- Bellegarde, K. (2015). *Littéracie et appropriation : ruptures et continuités dans les rapports à l'écrit d'adultes en parcours d'insertion/formation*. (Thèse de doctorat, Université de Lille, France). Repérée à : <http://www.theses.fr/2015LIL12012>, consulté le 04/01/2020 à 12h.
- Djaoudi, H. (2015). *La compétence scripturale au supérieur*. (Thèse de doctorat, Université Mouloud Mammeri, Algérie). Repérée à : <https://dl.ummo.dz/handle/ummo/2/browse?value=Djaoudi%2C+Hayat&type=author>, consulté le 10/01/2020 à 22h.
- Khadir, S. (2018). *Techniques rédactionnelles des articles scientifiques : cas des résumés des articles de la revue scientifique Synergies Algérie*. (Thèse de doctorat, Université Kasdi Merbah, Algérie). Repérée à : <https://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/handle/123456789/16528>, consulté le 18/02/2020 à 21h.
- Mroue, M. (2014). *Écrit de recherche universitaire : éléments pour une sensibilisation au positionnement scientifique à travers la phraséologie transdisciplinaire*. (Thèse de doctorat, Université de Grenoble, France). Repérée à : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01321057>, consulté le 17/04/2020 à 17h.

DOCUMENTS OFFICIELS

- Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (2017), *Harmonisation offre de formation master académique spécialité Didactique des langues étrangères*. (Université Ibn Khaldoun, Tiaret).

ANNEXES

Annexe n° 01 : Questionnaire adressé aux étudiants inscrits en Master 2 « Didactique des langues étrangères »

Le présent questionnaire s'inscrit dans le cadre de la réalisation d'un mémoire de fin d'études traitant de la problématique des pratiques scripturales mises en exergue lors de la rédaction de l'introduction d'un mémoire chez les étudiants inscrits en Master 2 « Didactique des langues étrangères ». Nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions suivantes :

<input type="checkbox"/> Homme	<input type="checkbox"/> Femme
Année d'obtention de la licence :	
Profession :	

Item 1 : Pratiquez-vous l'écriture en dehors des travaux exigés à l'université ?

- Oui Non

Item 2 : A quel moment avez-vous besoin de l'écriture à l'université ?

(Plusieurs choix sont possibles)

- Pendant les examens.
- Pendant la réalisation des travaux académiques (exposés, rapports, fiches de lecture...)
- Pour les travaux en séances de TD.
- Autres (**Précisez**):

.....

.....

.....

.....

Item 3 : Dans votre cursus universitaire, la maîtrise de l'écriture est-elle :

- Peu importante. Importante. Très importante.

Item 4 : Citez les matières pouvant favoriser la compétence rédactionnelle à l'université.

.....

.....

.....

Item 5 : Selon vous, avez-vous pu améliorer votre compétence rédactionnelle grâce aux matières destinées à cet objectif ?

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

Item 6 : Définissez ce que l'on entend par la rédaction scientifique.

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

Item 7 : Pensez-vous avoir été suffisamment formé à la rédaction scientifique ?

- Oui Non

Item 8 : à votre avis, un écrit scientifique devrait respecter :

(Plusieurs choix sont possibles)

- Des normes linguistiques.
- L'implication des lectures dans le texte écrit.
- L'intégration des tableaux, des données statistiques, schémas, dessins ...
- L'intégration d'une terminologie de la spécialité.
- L'intégration des opinions personnelles
- Des normes méthodologiques.
- L'intégration d'une bibliographie scientifique.
- L'intégration des modalités poétiques.

Item 9 : Citez les grandes phases (parties) d'une introduction d'un mémoire.

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

Item 10 : Lors de la rédaction d'une introduction d'un mémoire, vous est-il plus difficile de ?

(Plusieurs choix sont possibles)

- Respecter les normes méthodologiques.
- Trouver la bonne formulation des phrases.
- Respecter les différentes phases d'une introduction.
- Trouver une langue bien adaptée aux spécificités scientifiques de votre thème de recherche
- Autres (**Précisez**) :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Annexe n° 02 : La grille d'analyse des introductions

Critères	Indicateurs	Appréciations			
AXE 1 : METHODOLOGIE ET RIGUEUR SCIENTIFIQUE					
		S.	Inc.	M.F	Abs.
C1 : Exigences méthodologiques.	I1 : Présentation générale du sujet choisi I2 : Détermination des assises théoriques et mots clés. I3 : Annonce du constat et motivation du choix du sujet I4 : Présentation de la problématique en respectant ses différentes composantes I5 : Présentation des hypothèses I6 : Présentation de la démarche et méthodologie scientifique adoptées (outils de recherche) en précisant les objectifs de la recherche. I7 : Présentation de l'échantillon I8 : Annonce du plan de travail				
AXE 2 : ANALYSE LINGUISTIQUE					
C1 : Le bon usage du français.	I1 : Construction des phrases I2 : Lexique de spécialité I3 : Normes orthographiques I4 : Normes grammaticales I5 : Normes de conjugaison				
AXE 3 : STRATEGIES ENONCIATIVES ET ARGUMENTATIVES					
C1 : Procédés énonciatifs.	I1 : Pronoms personnels (nous : forme objective, je : forme objective s'agissant d'une seule personne, on : P. indéfini). I2 : Indicateurs spatio-temporels de la recherche menée. I3 : Usage du présent atemporel I4 : Usage des temps passifs (P.C, Imparfait)				
C2 : Procédés argumentatifs	I5 : termes affectifs (subjectivité) I6 : usage de termes évaluatifs (adjectifs qualificatifs, termes valorisant ou dévalorisant...) I7 : modélisateurs, l'expression de l'opinion (verbes : croire, penser ; la négation : jamais, guère ; le conditionnel : il serait, il semblerait ; les adverbes : sans doute, vraisemblablement)				

Annexe n°03 : Quelques questionnaires complétés

Questionnaire adressé aux étudiants inscrits en Master 2 « Didactique des langues étrangères »

Le présent questionnaire s'inscrit dans le cadre de la réalisation d'un mémoire de fin d'études traitant de la problématique des pratiques scripturales mises en exergue lors de la rédaction de l'introduction d'un mémoire chez les étudiants inscrits en Master 2 « Didactique des langues étrangères ». Nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions suivantes :

<input checked="" type="checkbox"/> Homme	<input type="checkbox"/> Femme
Année d'obtention de la licence : 2018	
Profession : Fonctionnaire	

Item 1 : Pratiquez-vous l'écriture en dehors des travaux exigés à l'université ?

Oui Non

Item 2 : A quel moment avez-vous besoin de l'écriture à l'université ?

(Plusieurs choix sont possibles)

- Pendant les examens.
- Pendant la réalisation des travaux académiques (exposés, rapports, fiches de lecture...)
- Pour les travaux en séances de TD.
- Autres (Précisez):

Item 3 : Dans votre cursus universitaire, la maîtrise de l'écriture est-elle :

Peu importante. Importante. Très importante.

Item 4 : Citez les matières pouvant favoriser la compétence rédactionnelle à l'université.

Tous les matières favorisent la compétence rédactionnelle, car généralement aux examens de tous les matières, il y a des questions de réflexion sur la compétence rédactionnelle est très importante et puis ces questions ou lutes de réflexion qui demandent une bonne maîtrise de l'écriture sont au moins sur 05/20 points dans les examens.

Item 5 : Selon vous, avez-vous pu améliorer votre compétence rédactionnelle grâce aux matières destinées à cet objectif ?

Je dirais que non, car il n'y avait pas vraiment beaucoup de temps pour pouvoir le faire. Ce que l'on a pu améliorer c'est les techniques et les règles de rédaction, mais c'est beaucoup plus les lectures personnelles qui ont mieux contribué à l'amélioration de cette compétence.

Item 6 : Définissez ce que l'on entend par la rédaction scientifique.

On entend par rédaction scientifique tout type de rédaction objectif, précise avec une langue simple en utilisant une terminologie ou un jargon qui relève d'un domaine scientifique donné.

Item 7 : Pensez-vous avoir été suffisamment formé à la rédaction scientifique ?

Oui Non

Item 8 : à votre avis, un écrit scientifique devrait respecter :

(Plusieurs choix sont possibles)

- Des normes linguistiques.
- L'implication des lectures dans le texte écrit.
- L'intégration des tableaux, des données statistiques, schémas, dessins ...
- L'intégration d'une terminologie de la spécialité.
- L'intégration des opinions personnelles
- Des normes méthodologiques.
- L'intégration d'une bibliographie scientifique.
- L'intégration des modalités poétiques.

Item 9 : Citez les grandes phases (parties) d'une introduction d'un mémoire.

- La présentation du thème - le constat - le problème
- La (les) question(s) de recherche - les hypothèses - la méthode -
- le plan de travail

Item 10 : Lors de la rédaction d'une introduction d'un mémoire, vous est-il plus difficile de ?

(Plusieurs choix sont possibles)

- Respecter les normes méthodologiques.
- Trouver la bonne formulation des phrases.
- Respecter les différentes phases d'une introduction.
- Trouver une langue bien adaptée aux spécificités scientifiques de votre thème de recherche
- Autres (**Précisez**) :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Questionnaire adressé aux étudiants inscrits en Master 2
« Didactique des langues étrangères »**

Le présent questionnaire s'inscrit dans le cadre de la réalisation d'un mémoire de fin d'études traitant de la problématique des pratiques scripturales mises en exergue lors de la rédaction de l'introduction d'un mémoire chez les étudiants inscrits en Master 2 « Didactique des langues étrangères ». Nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions suivantes :

<input type="checkbox"/> Homme	<input checked="" type="checkbox"/> Femme
Année d'obtention de la licence : 2017 2018	
Profession : Enseignante	

Item 1 : Pratiquez-vous l'écriture en dehors des travaux exigés à l'université ?

- Oui Non

Item 2 : A quel moment avez-vous besoin de l'écriture à l'université ?

(Plusieurs choix sont possibles)

- Pendant les examens.
 Pendant la réalisation des travaux académiques (exposés, rapports, fiches de lecture...)
 Pour les travaux en séances de TD.
 Autres (**Précisez**):

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

Item 3 : Dans votre cursus universitaire, la maîtrise de l'écriture est-elle :

- Peu importante. Importante. Très importante.

Item 4 : Citez les matières pouvant favoriser la compétence rédactionnelle à l'université.

..... Technique rédactionnelle

..... Compréhension de l'écrit

.....

.....

Item 5 : Selon vous, avez-vous pu améliorer votre compétence rédactionnelle grâce aux matières destinées à cet objectif ?

La compétence rédactionnelle peut être acquise grâce à des efforts qui sont fournis dans une nouvelle horre d'université par exemple rédiger des petites chroniques, paragraphes par rapport à un thème donné. Si non d'université elle se renforce cette compétence ou te donne le champ pour mieux exprimer et exercer cet compétence.

La rédaction scientifique, c'est une rédaction par rapport à un thème de recherche sci ou domaine de recherche, c'est à dire réaliser ou rédiger

Item 7 : Pensez-vous avoir été suffisamment formé à la rédaction scientifique ?

Oui Non

Item 8 : à votre avis, un écrit scientifique devrait respecter :

(Plusieurs choix sont possibles)

- Des normes linguistiques.
- L'implication des lectures dans le texte écrit.
- L'intégration des tableaux, des données statistiques, schémas, dessins ...
- L'intégration d'une terminologie de la spécialité.
- L'intégration des opinions personnelles
- Des normes méthodologiques.
- L'intégration d'une bibliographie scientifique
- L'intégration des modalités poétiques.

Item 9 : Citez les grandes phases (parties) d'une introduction d'un mémoire.

1. La problématique du thème
2. Constat
3. Problématique
4. Le plan du travail

Item 10 : Lors de la rédaction d'une introduction d'un mémoire, vous est-il plus difficile de ?

(Plusieurs choix sont possibles)

- Respecter les normes méthodologiques.
- Trouver la bonne formulation des phrases.
- Respecter les différentes phases d'une introduction.
- Trouver une langue bien adaptée aux spécificités scientifiques de votre thème de recherche
- Autres (**Précisez**) :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Questionnaire adressé aux étudiants inscrits en Master 2
« Didactique des langues étrangères »**

Le présent questionnaire s'inscrit dans le cadre de la réalisation d'un mémoire de fin d'études traitant de la problématique des pratiques scripturales mises en exergue lors de la rédaction de l'introduction d'un mémoire chez les étudiants inscrits en Master 2 « Didactique des langues étrangères ». Nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions suivantes :

<input checked="" type="checkbox"/> Homme	<input type="checkbox"/> Femme
Année d'obtention de la licence : 2018	
Profession : Etudiant	

Item 1 : Pratiquez-vous l'écriture en dehors des travaux exigés à l'université ?

- Oui Non

Item 2 : A quel moment avez-vous besoin de l'écriture à l'université ?

(Plusieurs choix sont possibles)

- Pendant les examens.
- Pendant la réalisation des travaux académiques (exposés, rapports, fiches de lecture...)
- Pour les travaux en séances de TD.
- Autres (Précisez):

..... Lors de mes propres rédactions aca-
..... démiqes
.....
.....

Item 3 : Dans votre cursus universitaire, la maîtrise de l'écriture est-elle :

- Peu importante. Importante. Très importante.

Item 4 : Citez les matières pouvant favoriser la compétence rédactionnelle à l'université.

* Compréhension et production de l'écrit
* méthodologie de recherche
* techniques rédactionnelles
* enseignement de français (Grammaire)

Item 5 : Selon vous, avez-vous pu améliorer votre compétence rédactionnelle grâce aux matières destinées à cet objectif ?

Oui, j'ai beaucoup appris en compréhension et production de l'écrit, dès la première année jusqu'au profil de sortie, également dans d'autres modules. On peut le justifier déjà par la rédaction de mon premier essai.

Item 6 : Définissez ce que l'on entend par la rédaction scientifique.

On entend par une rédaction dite scientifique, un écrit synthétique, objectif en termes de la position de l'auteur, scientifique, en ce sens qu'il s'agit d'une science relative à la terminologie. C'est-à-dire sans l'usage des mots de spécialité.

Item 7 : Pensez-vous avoir été suffisamment formé à la rédaction scientifique ?

Oui Non

Item 8 : à votre avis, un écrit scientifique devrait respecter :

(Plusieurs choix sont possibles)

- Des normes linguistiques.
- L'implication des lectures dans le texte écrit.
- L'intégration des tableaux, des données statistiques, schémas, dessins ...
- L'intégration d'une terminologie de la spécialité.
- L'intégration des opinions personnelles
- Des normes méthodologiques.
- L'intégration d'une bibliographie scientifique.
- L'intégration des modalités poétiques.

Item 9 : Citez les grandes phases (parties) d'une introduction d'un mémoire.

Présentation de l'auteur ; définition succincte des mots clés ; Poser le problème (contexte) ; Question de recherche ; hypothèses ; objectif de travail de recherche ; motivation ; éventuellement la ou les questions ; plan de travail ; méthode ou démarche scientifique choisie ;

Item 10 : Lors de la rédaction d'une introduction d'un mémoire, vous est-il plus difficile de ?

(Plusieurs choix sont possibles)

- Respecter les normes méthodologiques.
- Trouver la bonne formulation des phrases.
- Respecter les différentes phases d'une introduction.
- Trouver une langue bien adaptée aux spécificités scientifiques de votre thème de recherche
- Autres (**Précisez**) :

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

**Questionnaire adressé aux étudiants inscrits en Master 2
« Didactique des langues étrangères »**

Le présent questionnaire s'inscrit dans le cadre de la réalisation d'un mémoire de fin d'études traitant de la problématique des pratiques scripturales mises en exergue lors de la rédaction de l'introduction d'un mémoire chez les étudiants inscrits en Master 2 « Didactique des langues étrangères ». Nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions suivantes :

<input type="checkbox"/> Homme	<input checked="" type="checkbox"/> Femme
Année d'obtention de la licence : ... 2017	
Profession : Etudiante en master 2	

Item 1 : Pratiquez-vous l'écriture en dehors des travaux exigés à l'université ?

- Oui Non

Item 2 : A quel moment avez-vous besoin de l'écriture à l'université ?

(Plusieurs choix sont possibles)

- Pendant les examens.
 Pendant la réalisation des travaux académiques (exposés, rapports, fiches de lecture...)
 Pour les travaux en séances de TD.

Autres (**Précisez**):

..... pour la révision, pour préparer mes examens et
 résumer mes cours

Item 3 : Dans votre cursus universitaire, la maîtrise de l'écriture est-elle :

- Peu importante. Importante. Très importante.

Item 4 : Citez les matières pouvant favoriser la compétence rédactionnelle à l'université.

..... expression / production de l'écrit

..... techniques rédactionnelles

..... méthodologie de recherche

Item 5 : Selon vous, avez-vous pu améliorer votre compétence rédactionnelle grâce aux matières destinées à cet objectif ?

Oui, j'ai pu améliorer ma compétence rédactionnelle grâce aux matières destinées à cet objectif.

Item 6 : Définissez ce que l'on entend par la rédaction scientifique.

La rédaction scientifique est une manière de rédiger un écrit qui consiste à développer un sujet en s'affiliant à un certain nombre de caractéristiques de la communauté scientifique pour l'orienter sur le plan méthodologique et scientifique tout en étant objectif et en rapportant la réalité sans porter de jugement.

Item 7 : Pensez-vous avoir été suffisamment formé à la rédaction scientifique ?

Oui

Non

Item 8 : à votre avis, un écrit scientifique devrait respecter :

(Plusieurs choix sont possibles)

Des normes linguistiques.

L'implication des lectures dans le texte écrit.

L'intégration des tableaux, des données statistiques, schémas, dessins ...

L'intégration d'une terminologie de la spécialité.

L'intégration des opinions personnelles

Des normes méthodologiques.

L'intégration d'une bibliographie scientifique.

L'intégration des modalités poétiques.

Item 9 : Citez les grandes phases (parties) d'une introduction d'un mémoire.

1. Présentation générale du thème de recherche 2. Définition des concepts clés 3. La problématique : constat, motivation du choix problème (s) de recherche, question de recherche, hypothèse 4. le plan de travail et (la méthode préconisée) qui devra être citée dans le plan de travail.

Item 10 : Lors de la rédaction d'une introduction d'un mémoire, vous est-il plus difficile de ?

(Plusieurs choix sont possibles)

- Respecter les normes méthodologiques.
- Trouver la bonne formulation des phrases.
- Respecter les différentes phases d'une introduction.
- Trouver une langue bien adaptée aux spécificités scientifiques de votre thème de recherche
- Autres (**Précisez**) :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Item 5 : Selon vous, avez-vous pu améliorer votre compétence rédactionnelle grâce aux matières destinées à cet objectif ?

..... Oui

Item 6 : Définissez ce que l'on entend par la rédaction scientifique.

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

Item 7 : Pensez-vous avoir été suffisamment formé à la rédaction scientifique ?

Oui Non

Item 8 : à votre avis, un écrit scientifique devrait respecter :

(Plusieurs choix sont possibles)

- Des normes linguistiques.
- L'implication des lectures dans le texte écrit.
- L'intégration des tableaux, des données statistiques, schémas, dessins ...
- L'intégration d'une terminologie de la spécialité.
- L'intégration des opinions personnelles
- Des normes méthodologiques.
- L'intégration d'une bibliographie scientifique.
- L'intégration des modalités poétiques.

Item 9 : Citez les grandes phases (parties) d'une introduction d'un mémoire.

..... 1. Présentation du thème

..... 2. Constat

..... 3. Problématique

..... 4. Plan de travail

Item 10 : Lors de la rédaction d'une introduction d'un mémoire, vous est-il plus difficile de ?

(Plusieurs choix sont possibles)

- Respecter les normes méthodologiques.
- Trouver la bonne formulation des phrases.
- Respecter les différentes phases d'une introduction.
- Trouver une langue bien adaptée aux spécificités scientifiques de votre thème de recherche
- Autres (**Précisez**) :

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

Annexe n°04 : Quelques introductions à partir de l'échantillon étudié

Introduction générale

Introduction générale

La langue est un système formel de la construction du sens, sa maîtrise est devenue une nécessité communicative inégalable. Sa valeur ne se limite pas au simple échange verbal mais elle le dépasse à la communicabilité culturelle.

En Algérie, les réformes engagées par l'instruction scolaire visent à faciliter l'apprentissage du français et à s'ouvrir sur le monde dans ses diverses couleurs. Selon les instructions officielles de 2008, « l'enseignement du français en Algérie doit contribuer à :

- l'acquisition d'un moyen de communication permettant à l'apprenant d'accéder au savoir.
- la familiarisation avec la culture de l'autre et la compréhension mutuelle entre les peuples.
- l'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement pour produire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix. »

L'ouverture sur le monde oblige la nécessité de former « un citoyen du monde » nait d'un vouloir-communiquer avec l'autre. L'émergence d'une approche interculturelle dans l'enseignement des langues étrangère vise à former un apprenant défenseur de sa partie et apte à relativiser sa vision du monde et à ajuster ses représentations.

A cet effet, l'apprenant va développer un esprit de communication, d'ouverture, de respect, et de tolérance, l'enseignement –apprentissage de la culture est devenu un élément indispensable dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Notre recherche s'inscrit dans le champ de la didactique de FLE d'où l'objectif est de déterminer la place du conte dans l'enseignement apprentissage du FLE en classe de 2ème année moyenne.

A partir de cela, nous pouvons poser la problématique suivante :

Enseigner une langue étrangère à travers le conte, nécessite certains aspects culturels de la langue cible. Pourquoi ?

Des questions de recherches sont à poser :

- Le conte permet-il - de développer chez l'apprenant de 2ème année moyenne la compétence interculturelle ?
- Quelle est la valeur de l'enseignement du conte en classe de FLE ?

- Le conte suscite-t-il le désir d'apprendre le FLE chez l'apprenant ?

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

1-Le conte permettrait de développer chez les apprenants du cycle moyen des compétences interculturelles.

2-L'enseignement du conte serait d'une valeur humaine et universelle dans l'enseignement-apprentissage du FLE.

Notre travail se compose de deux parties réparties comme suit :

Nous exposons dans la première partie le cadre théorique qui se compose de deux chapitres dont le premier traite le conte comme genre littéraire : le tissu définitoire du conte, ses types, ses genres et place institutionnelle.

Quant au deuxième chapitre, il est consacré à l'interculturel : la culture, la civilisation, le culturel, l'interculturel, la place de l'interculturel dans le conte.

La deuxième partie est pratique, elle comprend deux chapitres : le premier est réservé à l'enquête menée par l'expérimentation et à la présentation du questionnaire destiné aux enseignants. Le deuxième chapitre est consacré à l'analyse et à l'interprétation des résultats.

Introduction générale

Introduction générale

Ces dernières années, les chercheurs dans l'Enseignement -apprentissage du français langue étrangère ont connu une avancée considérable avec la mise en place de l'approche par compétence. Cette dernière vise l'installation, chez l'apprenant, de la compétence de communication.

Le français langue étrangère en Algérie a pour but de développer, chez l'apprenant, la capacité de communiquer aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. La littérature est tout autant un instrument de communication puisqu'elle prend forme avec la langue : l'œuvre littéraire est un message qui transmet des informations aux lecteurs. Le texte littéraire, longtemps considéré comme un système clos « le texte pour le texte » chez les structuralistes,¹ retrouve une dimension interactive entre l'auteur et ses lecteurs qui peuvent modifier le sens et les intentions de l'auteur à travers une interprétation personnelle. J.P Sartre dans " Qu'est ce que la littérature ?" Réhabilite le statut de lecteur et lui confère un rôle des plus importants.

Le lecteur, cet individu dont la réaction changera en raison de multiples facteurs comme son âge, ses connaissances du monde, l'époque et l'environnement dans lesquels il vit, devient un élément majeur pour décoder et inférer du sens à un texte littéraire en faisant un usage particulier de la langue. Cet aspect rejoint celui de l'apprenant qui devient le centre de l'enseignement /apprentissage en classe de FLE. C'est un participant actif dans sa propre formation, ici, dans l'enseignement /apprentissage de la littérature « ou désormais le regard portera sur lui comme lecteur, ce que signifie qu'en littérature, à l'instar de ce qui se passe dans d'autres didactiques, ledit apprenant sera bel et bien au centre de la démarche » cet apprentissage aura pour but l'acquisition de compétences à la fois communicationnelles et interprétatives.

La littérature laisse libre champ à l'imaginaire de l'apprenant. Elle développe chez lui son esprit critique et sa façon de voir le monde.

Pour l'apprenant, l'œuvre littéraire est également un lieu de rencontre privilégiée avec l'autre auquel il oppose sa culture et sa langue. Il entre en contact avec d'autres visions du monde et par la même occasion, porte un regard critique sur sa propre culture. La littérature pourrait donc être vue comme un moyen qui permettrait de transmettre à travers lui, la maîtrise de la langue et la connaissance de la culture, aussi bien celle de la langue source que celle de la

¹ Structuralisme, courant de pensée initié par Saussure en linguistique. Il a été repris en critique littéraire : ils étudient le texte fermé dans sa valeur formelle en dehors de tous contextes

Introduction générale

langue cible. Le texte littéraire représente, dans ce sens, un support bien choisi pour atteindre les finalités de l'enseignement du FLE en Algérie.

Si l'on considère que le texte littéraire présente des vertus linguistiques, esthétiques, fonctionnelles et culturelles. Pourquoi enseigner un texte littéraire? Comment doit-on l'aborder? Ces deux questions sont de plus en plus présentes sur la scène pédagogique.

Les hypothèses émises sont donc:

- ▀ Le texte littéraire favoriserait l'acquisition des outils de la langue.
- ▀ Le texte littéraire serait un support privilégié à la naissance des activités d'écriture ou de réécriture.

Le texte littéraire jouit d'une place de choix dans le programme de la deuxième année moyenne. L'apprenant fait connaissance de la fable, du conte et de la légende, c'est derniers regorgent d'imaginaire et de fiction. Or, nous constatons en permanence des lacunes et des insuffisances, ce qui demeure normal, car dans l'apprentissage, l'erreur est permise voire souhaitée pour les manifestations de carence qu'elle révèle.

Il est primordial de montrer l'objectif de cette recherche qui est effectivement de montrer comment l'approche du texte littéraire en classe de 2^e année moyenne peut amener l'apprenant à développer des compétences linguistiques. Pour ce faire, nous avons dans un premier temps, fait une approche expérimentale dans une classe de deuxième année moyenne en donnant à l'apprenant l'étude d'un texte littéraire. Dans un second temps, nous avons distribué un questionnaire destiné aux enseignants du FLE au collège dans le but de récolter des données concrètes sur l'usage du texte littéraire en classe.

Nous avons organisé notre travail en trois chapitres dont le premier est théorique, il est consacré à la définition de l'objet de notre recherche qui est le texte littéraire et à la place du texte littéraire dans la didactique.

Le deuxième chapitre est consacré à la méthodologie du travail et le troisième aborde l'analyse des résultats de l'expérimentation et de ceux du questionnaire et leurs interprétations.

L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle « chapitre 1, article 2, la loi d'orientation sur l'éducation nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008) »¹.

L'enseignement du français au primaire a pour but de développer chez le jeune apprenant des compétences de communication à l'écrit (lire /écrire). Dans le 2^{ème} palier de l'école primaire ou palier d'approfondissement, l'élève, ayant déjà eu 2 ans de scolarité en langue arabe, sera initié à la langue étrangère. Il sera amené progressivement à communiquer à l'oral dans des situations scolaires adaptées cognitivement, la classe constituant le contexte d'immersion privilégié :

- Sur le plan communicatif, l'élève va s'inscrire dans des situations de communication où il prendra sa place pour s'exprimer de façon appropriée dans le cadre de l'échange ;
- Sur le plan cognitif, il est amené à développer des démarches pour construire ses apprentissages par la verbalisation et par l'interaction ;
- Sur le plan linguistique, il prendra progressivement conscience du système phonologique, grammatical et lexical de la langue française.

Notre recherche s'intéresse donc au support visuel utilisé à l'école primaire : la bande dessinée comme outil pédagogique en classe du FLE cas de la 3^{ème} année primaire.

L'appareil pédagogique de la 3^{ème} AP est constitué d'un manuel scolaire très structuré destiné à l'élève intitulé : « Mon premier livre de français ». Ce manuel regroupe une série importante d'activités orales pour les apprenants afin d'apprendre l'oral et notamment la communication verbale en s'appuyant sur le dialogue dans les bandes dessinées introduisant chaque projet didactique.

Notre objectif est de voir comment les enseignants de français langue étrangère utilisent la BD dans la séance de la compréhension orale et de voir à quel point le support BD peut contribuer à l'appropriation de la compétence de la compréhension orale.

¹ Chapitre 1, article 2, la loi d'orientation sur l'éducation nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008).

Introduction générale

Nous allons focaliser notre étude sur la 3^{ème} AP tout en espérant de pouvoir progresser ce travail avec les autres niveaux primaire dans une future recherche.

Les enseignants de français bien que nous professionnels de la BD sont amenés à intégrer dans leur enseignement en plus de l'écrit la dimension visuel.

Cela nous incite à poser la problématique suivante :

Les bandes dessinées : pourraient-elles être un outil didactique efficace dans l'enseignement du français langue étrangère pour la classe de la 3^{ème} AP ??

Pour cette question principale il nous ~~est~~ impératif de proposer les hypothèses aux quelle nous devrions répondre:

- *La bande dessinée –peut –être un moyen de motivation pour les jeunes apprenants ?
- *Le manuel scolaire accorde t-il une importance à la BD ?
- * L'utilisation de BD mène à une véritable maîtrise de l'oral ?

Pour réaliser ce mémoire, nous nous sommes référées à des lectures afin de construire notre cadrage théorique et des descriptions ,des questions et des analyses pour établir la partie pratique, en fait, cette recherche sera présenter comme suite :

Premièrement nous proposerons un développement théorique dans lequel nous aborderons les principaux concepts nécessaires au déroulement de notre enquête. Dans la quelle nous parlerons de l'apprentissage d'une langue étrangère et le but de son acquisition en mettant l'accent beaucoup plus sur l'oral.

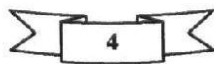
Après avoir donné quelque définitions de « l'oral » et du mot « BD » nous prendrons les concepts de mode de : Christelle Day tout en essayant de les transcrire dans le domaine de didactique.

Ensuite nous allons aborder les stratégies d'écoute.

[Le deuxième chapitre sera nous procédons d'abord à un éclairage sur la BD afin de montrer son importance à travers l'avis des spécialistes du domaine.] Ensuite nous faisons un bref rappel sur la nouvelle approche maintenue aujourd'hui dite, l'approche par compétence et qui se réalise dans la pédagogie de projet.

La seconde partie sera consacrée au développement de l'enquête proprement dite, dans un but de confirmer ou d'infirmier nos hypothèses de départ.

Ensuite elle sera consacré à l'analyse d'un questionnaire destiné aux enseignants de la 3^{ème} AP afin d'avoir un aperçu pratique de la bande dessinée dans le manuel ainsi qu'à la classe de langue.



Introduction générale

Le terme « environnement » dans le cadre de l'apprentissage des langues a le sens de « circuit, contour » en français puis le sens « d'action d'environner ». Il provient du verbe environner qui signifie action d'entourer. Il peut prendre le sens de cadre de vie. En effet, l'environnement socioculturel est composé des conditions extérieures à une organisation et relatives aux institutions qui sont susceptibles d'influencer les pensées, les attitudes, les comportements et les valeurs d'une société. En outre, il est un élément indispensable dans le processus de l'apprentissage en FLE sous prétexte qu'il permet à l'apprenant de développer son sens de la communication et d'acquérir cette langue étrangère au sein de sa société ou sa communauté.

Des approches en didactique se sont interrogées sur la relation environnement/apprentissage, notamment en didactique du FLE. Les approches visent à évaluer l'étude systématique des méthodes et des pratiques de l'enseignement en général, ou de l'enseignement d'une discipline ou d'une matière particulière.

En réalité, la langue française en Algérie est considérée comme la première langue étrangère enseignée dans les établissements. L'apprenant algérien est mis en contact avec cette langue dès l'école primaire et avant, dans certaines crèches, associations, mais elle est présentée aussi dans son environnement tel que : la télévision, la radio, milieu familiale, ainsi que dans les institutions publiques comme les administrations, les hôpitaux, les entreprises...etc. (QUEFELEC, A, 2002)

Dans cette acception, la problématique que nous pouvons concevoir tourne autour de l'impact du milieu socioculturel sur l'apprentissage de l'expression orale chez les apprenants de la 3^{ème}. A.M.

Ce qui nous conduit à émettre la question de recherche suivante :

Les facteurs socioculturels influencent-ils l'apprentissage de la composante orale en dehors de l'école ? Si c'est le cas, quel est le facteur le plus déterminant ?

Afin de soutenir cette proposition, nous formulons les deux hypothèses qui prédisent que : - le milieu socioculturel est un auxiliaire d'apprentissage en FLE.

-le niveau culturel des parents et le milieu géographique influent d'une manière ou d'une autre sur le processus d'enseignement/ apprentissage du FLE.

Introduction générale

En ce qui **concerne** les objectifs de cette recherche, il serait, d'une part, un objectif linguistique qui permettrait aux apprenants d'acquérir la langue française comme moyen de communication. D'autre part, un objectif qui mettrait en évidence l'influence de l'appartenance socioculturel sur l'expression orale en classe de FLE.

Notre recherche **est motivée** par la curiosité scientifique afin d'exploiter le domaine didactique et social. De même, **nous** découvrons le degré d'acquisition de la langue chez les apprenants dans des situations d'apprentissage différentes.

Pour les besoins de notre recherche, **nous** avons opté pour une méthode théorique qui **consiste** à présenter quelques concepts de l'approche didactique notamment de l'expression orale. Aussi une méthode expérimentale qui **se base** essentiellement sur l'observation des apprenants en classe pendant le déroulement des séances de TEO « technique d'expression orale ».

Notre corpus de travail **est composé** des apprenants de **la 3eme A.M de l'école, BOURICHA DJILALI, à Sougueur.**

Pour pouvoir réaliser cette étude, **nous concevons** un plan qui se scinde en 4 chapitres.

Le premier chapitre évoquera l'oral en classe de FLE. En effet, la compréhension d'un message oral, **exige** de l'apprenant un recours à des connaissances diverses qui sont à la fois : sémantiques, phonologiques, lexicales, et d'autres.

Le second chapitre sera consacré à l'appropriation du FLE et le milieu socioculturel de l'apprenant.

Dans les deux derniers chapitres, pour mener à bien notre recherche, parvenir à des résultats tangibles et palpables, notre travail comportera une interprétation et analyse du questionnaire adressé aux enseignants et entretien réalisé auprès des apprenants.

Introduction générale

L'apprentissage du français dans le contexte algérien a pour finalité de permettre aux apprenants d'acquérir les compétences communicatives, dans le domaine d'apprentissage l'étude de FLE demande une forme variée de méthodes nécessaires pour aboutir aux besoins des apprenants d'une part et aux objectifs de l'enseignant d'une autre part. Il est donc indispensable que l'on vise à rentabiliser l'enseignement du FLE en ciblant des stratégies d'apprentissage pouvant permettre l'obtention d'un résultat satisfaisant sur le plan des quatre compétences de communication, notamment sur celui de la compréhension orale.

Dans cette perspective, les praticiens et les enseignants sont toujours à la recherche de nouvelles méthodes susceptibles de rendre la classe plus vivante, d'impliquer les apprenants dans leur apprentissage et d'amener ces derniers à utiliser la langue étrangère de manière aussi naturelle et authentique que possible.

Faut-il rappeler que le jeu reste trop relativement peu utilisé à des fins pédagogiques, bien que son utilité soit reconnue et ce dans de nombreux domaines, de la pédagogie aux sciences cognitives. Il est souvent décrit comme une pratique capitale pour le développement intellectuel, social et psychologique.

En effet, dans le secteur éducatif, l'avantage premier du jeu, c'est évidemment sa capacité à placer l'apprenant au centre de son apprentissage et au cœur de l'action, il est nécessaire de suivre des stratégies et des méthodes et d'exploiter des activités qui favorisent les quatre compétences, notamment la compréhension orale.

Dans ce sens, on a constaté qu'il ya des difficultés rencontrées par les apprenants de la 1^{ère} AM lors d'une séance de la compréhension orale.

Ainsi, suite à l'observation que nous avons faite nous même comme apprenants sur le manque d'intérêt des apprenants du moyen pour l'apprentissage du français, notre choix porte sur cette axe de recherche qui nous semble intéressant en vue de montrer les causes et les éléments qui influencent ce désengagement pour le français comme langue étrangère et pour remédier ces difficultés .

En l'occurrence, le ludique semble être un élément pouvant fluidifier l'enseignement/apprentissage du FLE, notamment celui de la compréhension orale.

Notre recherche vise à éclairer le rôle du ludique comme étant une stratégie visant à remédier aux problèmes se manifestant lors une séance de la compréhension orale dans l'apprentissage du FLE au moyen.

Nous proposons donc d'aborder la problématique de *l'incidence des activités ludiques dans l'enseignement/apprentissage du FLE de la compréhension de l'oral chez des apprenants de 1^{ère} AM* tant sur le plan de la motivation des apprenants que sur celui de la

Introduction générale

remédiation à leurs difficultés par le recours à la chanson et à la vidéo que nous supposons préalablement ayant un impact positif sur la compréhension de l'oral au cycle Moyen

Nous proposons donc de formuler notre problématique de recherche sous forme de la question de recherche suivante :

Quelle est l'incidence des activités ludiques dans l'enseignement /apprentissage du FLE de la compréhension de l'oral chez des apprenants de 1^{ère} AM ?

Cette question principale est en relation avec d'autres sous questions auxquelles nous devrions répondre :

- Le recours à l'activité ludique a-t-il un impact positif sur la motivation des apprenants dans l'enseignement /apprentissage du FLE chez les apprenants de 1^{ère} AM ?
- La chanson et la vidéo comme activités ludiques peuvent-elles remédier aux difficultés de la compréhension orale chez les apprenants de la 1^{ère}AM?

En vue de mieux répondre à notre question de recherche, il serait intéressant de formuler les hypothèses de recherche suivantes :

- ✓ -Les activités ludiques relanceraient l'intérêt des apprenants pour la compréhension orale.
- La vidéo et la chanson seraient des éléments facilitateurs de la compréhension orale.

Nous tentons à travers cette recherche d'atteindre les objectifs suivants :

- La mise en œuvre d'une étude axée sur l'expérimentation de quelques activités ludiques dans l'apprentissage de la compréhension oral au moyen.
- Analyser l'efficacité d'une pratique et proposer un dispositif d'amélioration de compétences de la compréhension orale.

Notre mémoire est ainsi articulé sur trois chapitres :

- Un premier chapitre qui aborde l'enseignement- apprentissage de la compréhension orale en contexte algérien, notamment au cycle moyen, en jetant une lumière crue sur les modèles, les compétences, les difficultés, et les étapes de la compréhension orale ;

- Le deuxième qui met en relief le rôle, la diversité et la typologie des activités ludiques en classe de FLE;

- Un troisième chapitre, traitant du volet expérimental de notre recherche où l'on vise à rendre compte des résultats d'une investigation ciblant les enseignants du moyen par le biais d'un questionnaire ainsi que l'expérimentation des activités ludiques sur les apprenants en vue d'en analyser l'impact sur l'amélioration de leur compétence de la compréhension orale.

RÉSUMÉ

Résumé

Considéré comme étant un discours scientifique à part entière, l'écrit de recherche universitaire représente un objet d'étude incontournable en didactique des langues. Nous tentons à travers cette recherche, qui se veut interdisciplinaire, d'étudier et d'analyser les stratégies déployées par les étudiants en master de didactique du FLE lors de la rédaction des introductions. Après avoir expliqué certains concepts clés de notre recherche, nous scrutons, en premier lieu, les différentes conceptions des étudiants par rapport à l'écrit et à la rédaction scientifique par le biais d'un questionnaire. En deuxième lieu, nous analysons les stratégies méthodologiques et discursives de notre corpus constitué essentiellement des introductions extraites des mémoires déjà soutenus à travers une grille d'analyse. En dernier lieu, nous concluons cette recherche avec quelques propositions didactiques pouvant favoriser l'apprentissage de l'écriture scientifique.

Mots clés : Ecrit de recherche – FLE – Exigences méthodologiques – stratégies discursives – compétence scripturale.

Abstract

Writing-related research at university is considered as an academic discourse which is represented as a crucial object of study in language teaching. Thus, the current interdisciplinary research study investigates and analyses the strategies disposed by the master students in didactics of French as a foreign language while writing the introductions. After explaining some key concepts of the present study, first of all, we examine the student's different conception of writing and scientific writing by using a quantitative questionnaire as a tool. Furthermore, we analyze the methodological and discursive strategies of our corpus consisting basically of introductions extracted from previous dissertations through an analytical framework. Finally, we tend to lead this research to a few didactic proposals that can subserve learning the scientific writing.

Keywords: Research writing- French as a foreign language – methodological requirements- discursive strategies- scriptural skill.

ملخص

تعد كتابة البحوث الجامعية، بصفتها خطابًا علميًا في حد ذاتها، موضوعًا أساسيًا للدراسة في تدريس تعليمات اللغات. من خلال هذا البحث المتعدد التخصصات، نحاول دراسة وتحليل الاستراتيجيات المستخدمة من طرف الطلاب المسجلين في السنة الثانية ماستر تخصص تعليمية اللغة الفرنسية عند كتابة مقدمات مذكرات الماستر. بعد شرح بعض المفاهيم الأساسية المتعلقة ببحثنا هذا، نقوم أولاً بفحص المفاهيم المتعددة للطلاب للكتابة والكتابة العلمية عن طريق استبيان. ثانيًا، نقوم بتحليل الاستراتيجيات المنهجية والخطابية المستعملة في المقدمات المستخرجة من المذكرات الجامعية من خلال شبكة تحليلية. أخيرًا، نقود هذا البحث إلى بعض من المقترحات التعليمية التي يمكن أن تعزز تعلم الكتابة العلمية في الطور الجامعي.

الكلمات المفتاحية: كتابة البحث العلمي - الفرنسية كلغة أجنبية – المتطلبات المنهجية – الاستراتيجيات الخطابية – الكفاءة الكتابية.