

Contenus LMD et écriture de recherche en formation : entre continuités et ruptures

Wahiba BENABOURA et Nadja BENABOURA.

Université Hassiba Benbouali de Chlef

Résumé : L'écriture de recherche de formation, un genre souvent rencontré à l'université Algérienne, depuis la réforme 2004, est programmée différemment dans les curricula de formation. Cependant, son enseignement/apprentissage manifeste de nombreuses difficultés (Berthiaume et Rege-Colet, 2013). Alors, il advient d'identifier les dysfonctionnements dans lecurricula de formation des langues et leur impact sur la qualité des productions écrites des étudiants. Pour cela, nous nous attelons à décrire les contenus de formation proposés en master didactique FLE et à déterminer le degré de leur cohésion. Puis, nous mesurons leur impact dans les écrits d'étudiants. Pour atteindre ces objectifs, nous avons analysé les contenus de deux matières, « atelier d'écriture » et « rédaction scientifique », ainsi que les introductions des projets de fin d'étude. Les résultats dévoilent des dysfonctionnements des contenus et des écrits. Aussi, avons-nous catégorisé ces lacunes dans l'objectif de proposer une piste de remédiation. **Mots clés :** Littéracie - Contenus de formation universitaire- Ecrit de recherche en formation-- Projet de fin d'études- Remédiations- Didactique du FLE.

Abstract

Training research writing, a genre often encountered at Algerian universities since the 2004 reform, is programmed differently in training curricula. However, its teaching / learning manifests many difficulties (Berthiaume and Rege-Colet, 2013). So, we have to identify the dysfunctions in the language training curriculum and their impact on the quality of the students's written productions.

To do this, we are working to describe the training content offered in the FLE didactic master's degree and to determine the degree of their cohesion. Then, we measure their impact in student writing.

To achieve these objectives, we analyzed the contents of two subjects, "writing workshop" and "scientific writing", as well as the introductions of the end of study projects.

The results reveal dysfunctions of content and writing. We have therefore categorized these shortcomings with the aim of proposing a remedy.

Keywords: Literacy - University training content - Research writing in training - End of studies project - Remediation - Didactic of FLE.

Introduction

La réforme de l'université algérienne, entamée en 2004, a touché en particulier l'organisation des enseignements afin d'offrir une meilleure lisibilité des diplômes sur le marché du travail (Ministère de l'enseignement supérieur) et aussi de répondre aux besoins réels et spécifiques du secteur socio-économique de chaque région. Ces besoins sous entendent d'autres besoins plus spécifiques tels que le développement des capacités des étudiants à la littéracie (Delecambre et Lahnier-Reuter, 2012).

En effet, le développement des capacités des étudiants à la littéracie « met en œuvre des habilités complexes que sont la lecture et l'écriture » (Reuter, 2012). Ce qui nécessite le développement des savoirs liés à l'écrit dans des situations simples et complexes. Mis en contexte universitaire, ce développement de savoirs liés à l'écrit a une finalité émancipatrice de l'étudiant (Hébert et Lépine, 2012 ; Lafontaine, Bruneau et Guay, 2015).

C'est dans ce champ de la littéracie universitaire que nous nous intéressons aux difficultés liées à la rédaction de mémoires de fin d'études. En effet, l'étudiant inscrit en deuxième année master est confronté à de nouvelles dimensions discursives spécifiques de cet écrit sur les plans longueurs et enjeux (Ait Moula et al, 2018). Cette écriture de recherche en formation manifeste de nombreuses difficultés (Reuter, 2004). Pour notre part, c'est plutôt au niveau didactique que nous questionnons les moyens qui contribuent à initier et à accompagner l'étudiant dans l'écriture de son mémoire. Il advient alors de se poser la question suivante: dans quelle mesure les contenus de formation proposés en master sont-ils au service de la rédaction du mémoire de fin d'étude?

Pour répondre à cette problématique, nous supposons que d'une part les unités d'enseignements ne seraient pas au service de la rédaction du mémoire de fin d'études et que d'autre part, le genre académique qui est un écrit de formation¹ constituerait des difficultés d'apprentissage et d'appropriation. Tout en spécifiant les particularités de l'écriture de recherche en formation et les outils méthodologiques, nous éprouverons ces hypothèses et présenterons les principaux niveaux d'incohérences des curricula et les types d'obstacles afin de pouvoir y remédier.

¹ Reuter parle d'écriture de recherche en formation (2004).

1. L'écriture de recherche en formation et littéracie universitaire

Les littéracies universitaires, un champ de recherche, a pour objet la « *description des pratiques et des genres d'écrit en contexte universitaire en s'appuyant sur les apports de la didactique du français et des sciences du langage* (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010 : 9). Plusieurs pratiques langagières universitaires sont inscrites dans ce champ de recherche telle que la rédaction de mémoires, de thèses, de dissertations et de citations.

Le mémoire de master est un genre de discours scientifique (Glorieux, 2016) que l'étudiant découvre à la fin de son parcours. Il relève d'une écriture de recherche en formation, située au carrefour de deux sphères socio-institutionnelles d'activités, celle de la formation et celle de la recherche (Reuter, 2004)². C'est une forme d'écriture intermédiaire qui « *se caractérise par une tension interne, structurée par sa position intermédiaire entre champ de la recherche (nécessitant une position de chercheur) et champ de la formation (impliquant une position de formé, en l'occurrence d'apprenti-chercheur* » (Reuter, 2004, p : 10). Sans la présentation et la soutenance du mémoire de fin d'études, l'étudiant ne pourra pas acquérir le statut de diplômé.

L'élaboration du mémoire de master est considérée alors comme une pratique littéracique qui nécessite différents savoirs : scientifique, méthodologique, terminologique (Cavalla, 2010). La question est alors de savoir si les cours prévus dans les canevas prennent en charge ces savoirs pour accompagner l'étudiant vers la rédaction d'un mémoire organisé et structuré afin de répondre à des exigences méthodologiques et rédactionnelles.

2. Méthodologie et recueil des données

Pour apporter des éléments de réponse à nos questionnements posés plus haut, nous avons opté pour une démarche à deux phases : une analyse des contenus de la formation proposée en master didactique FLE et une analyse des écrits d'étudiants.

L'analyse des contenus du canevas a pour objectif de déterminer la qualité de ces contenus en termes de cohésion et de cohérence et de vérifier s'ils visent le développement de compétences rédactionnelles. Autrement-dit de vérifier le type d'approche adopté lors de

² Nous retenons la distinction faite par Reuter à propos de l'écriture de formation et de l'écriture de recherche en écrivant « *je désigne sous l'expression « écriture de recherche en formation » l'ensemble des pratiques d'écriture articulées autour de la production de genres d'écrits, tels maîtrises DEA ou thèses, qui se situent à l'intersection entre deux sphères socio-institutionnelles d'activités : celle de formation où l'enjeu principal est de manifester que l'on a acquis les savoirs et savoir-faire posés comme des objectifs pour obtenir tel diplôme ou tel grade dans des formes et des normes reconnues par la communauté universitaire régissant la discipline concernée et celle de la recherche où l'enjeu principal consiste plutôt à produire des connaissances dans des formes et des normes reconnues par la communauté scientifique régissant le domaine concerné.* » (Reuter, 2004, p : 10)

l'élaboration de ces contenus et d'identifier si l'approche-programme domine par rapport à l'approche-cours.

Selon Chirat et Berthiaume, l'approche programme propose une façon de coordonner et de gérer le programme d'études de manière systémique et continue à l'intérieur d'un cadre où les enseignants participent de manière concertée aux opérations de conception, de mise en œuvre, d'évaluation et de suivi de la qualité du programme (Dorais, 1992). Elle exige une concertation départementale (arrimage intercycles) entre les professeurs, les chargés de cours et les étudiants. Par ailleurs, elle peut faire appel à l'interdisciplinarité, car les enseignants de différents départements sont invités à se concerter sur les buts de la formation et les moyens de les atteindre (Dorais, 1992 ; Goulet, 1994). Par contre dans l'approche-cours, l'enseignant élabore les objectifs de ses cours sans concertation avec les autres collègues. Elle ne l'incite pas à s'interroger sur la pertinence de sa matière dans le développement des compétences ciblées, à chercher de liens entre sa matière et les autres matières du canevas et, également, à vérifier l'adéquation des méthodes d'enseignement et d'évaluation choisies au regard des apprentissages à réaliser par les étudiants.

En se référant aux critères distinctifs de l'approche cours de ceux de l'approche-programme, nous pouvons vérifier si les matières du canevas didactique master, proposé auprès des comités pédagogiques nationales des domaines (Dorénavant CNPD), sont-elles cohérentes horizontalement et verticalement. Pour cela, nous avons choisi d'analyser cinq matières du programme master didactique FLE. Les objectifs et les contenus de chaque matière sont alors décortiqués pour déterminer leur degré de cohésion et leur convergence dans le développement de compétences rédactionnelles et méthodologiques nécessaires pour réussir la rédaction du mémoire de fin d'études.

L'analyse des extraits de mémoire permet de vérifier si les enseignements et les apprentissages sont conduits efficacement afin d'installer chez les étudiants en master 2 (M2) des capacités leur permettant de s'approprier les normes de productions des connaissances régissant le domaine concerné. A cette fin, nous avons choisi d'analyser des parties introductives de mémoires.

Les exigences rédactionnelles de l'introduction d'un mémoire ou d'une thèse sont connues. L'introduction est normée et structurée. La thématique de la recherche doit y être définie puis le sujet y doit être précisé tout en annonçant le plan. Aussi, elle doit comporter plusieurs éléments. Tout d'abord, l'accroche, destinée à retenir l'attention du lecteur, permet d'entrer

rapidement au contact avec le mémoire. Ensuite, l'exposé de l'objet d'étude doit y paraître pour permettre au lecteur de comprendre le sujet que l'étudiant a choisi de traiter. Puis, l'annonce de la problématique ; c'est-à-dire les questions précises que cet étudiant se pose dans son mémoire et auxquelles il doit répondre. Enfin, la présentation du plan adopté doit répondre au mieux au problème posé. Ce sont ces critères méthodologiques et génériques associés aux aspects linguistiques qui sont pris en compte pour l'analyse des dix écrits de dix mastérants.

3. Résultats et interprétations

Les données collectées à partir du canevas présenté auprès du CNDP et les introductions de mémoires produites par les étudiants ont permis d'obtenir des résultats que nous regroupons à deux niveaux essentiels qui sont : des incohérences dans le programme et des difficultés rédactionnelles dans les écrits de formation.

1. Des incohérences dans les programmes

L'enseignement de la formation Licence français est régi, au sein de la faculté des Lettres et des Langues Etrangères, à Chlef, par l'arrêté n° 500 du 28 juillet 2013, émanant du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. Cet arrêté a pour objet de fixer le programme des enseignements du socle commun de licences du domaine « Lettres et Langues Etrangères ». L'objectif principal est d'harmoniser la formation académique dispensée en tronc commun au niveau de tous les départements de français en Algérie. Le programme de français en question recouvre quatre semestres et remplace celui qui a été mis en place le 13 janvier 2010. Seules les unités d'enseignement des semestres 5 et 6, élaborées au niveau de la faculté, sont spécifiques à la formation proposée à l'université de Chlef. Cette formation Licence de trois ans offre la possibilité d'avoir accès au parcours « master ». Actuellement cinq spécialités sont dispensées au département : « Didactique Français Langue Etrangère »³, « Didactique Langues Appliquées », « Sciences du langage », « Littérature et Civilisation » et « Traduction ». Aussi, c'est à ce niveau que nous pouvons parler d'autonomie de l'université et où se manifeste la pluralité d'offres de formation avec l'intention de répondre aux besoins spécifiques du secteur socio-économique de la région chélifienne.

L'objectif général du master académique « Didactique FLE », à l'université de Hassiba BENBOUALI, est de former au plan théorique et au plan pratique les enseignants ou futurs

³ Didactique FLE.

enseignants de français langue étrangère. Les titulaires de master en cette spécialité pourront exercer dans des établissements scolaires publics ou privés⁴. Ils pourront également poursuivre des recherches en doctorat dans la didactique du texte littéraire, la psychologie cognitive et les sciences de l'éducation.

Il est à noter que toutes les matières du canevas contribuent au développement de compétences orales et écrites. Elles sont organisées en unités d'enseignement qui sont :

- Unité d'enseignement « fondamentale » (constitués de 10 matières en M1 et 5 matières en M2),
- Unité d'enseignement « méthodologie » (dont 6 matières sont programmées en M1 et 3 autres en M1),
- Unité d'enseignement « découverte » (six matières dans les trois semestres),

Parmi les unités d'enseignement « fondamental » et de « méthodologie », certaines matières contribuent au développement des compétences scripturales et à l'entraînement de l'écriture en formation. Nous avons identifié essentiellement cinq matières : « méthodologie de la recherche », « recherche documentaire », « rédaction scientifique », « préparation du mémoire » et « ateliers d'écriture » (Cf. tableau n°1).

Tableau n° 1 : Les matières préparant directement le mémoire de master

/Matière/Semestre	V.H. Semestriel	V.H. Hebdomadaire	Coefficient	Crédits	Evaluation
Méthodologie de la recherche/ S1	45H	3H	2	4	Continu/examen
Recherche documentaire/ S2	45H	3H	2	4	Continu/examen
Rédaction scientifique/ S2	45H	3H	2	4	Continu/examen
Préparation du mémoire/S3	45H	3H	2	4	Continu
Ateliers d'écriture/S3	45H	3H	2	4	Continu

En analysant les contenus de ces matières sur le plan interne, en termes d'objectifs et de contenus, nous avons décelé des incohérences, essentiellement au niveau de trois matières⁵ :

⁴ Le canevas : Harmonisation offre de formation master académique, 2016/2017 est mis en ligne sur le site de l'université. <http://www.univ-chlef.dz/>.

⁵ Analyser la cohérence interne, c'est vérifier si les objectifs d'apprentissage, les contenus, les méthodes d'enseignement et les méthodes d'évaluation sont en adéquation les uns avec les autres de façon à favoriser l'apprentissage des étudiants.

- En premier lieu, l'objectif de la matière « recherche documentaire » formulé « *Amener l'étudiant à connaître et à élaborer un travail de recherche sur différents supports* » se révèle incohérent avec le contenu proposé « *Présentation du module, la recherche documentaire (qu'est-ce qu'une bibliographie ? Le rôle de la bibliothèque dans la recherche scientifique ; les différents types de bibliothèques)* ». L'objectif ainsi formulé manque de précision.
- Puis en deuxième lieu, le contenu de la matière « rédaction scientifique » est constitué de « *Présentation du module, les caractéristiques linguistiques du discours académique* ». Ce contenu est incomplet et ne répond pas à l'objectif assigné « *Amener l'étudiant à connaître et à rédiger un texte scientifique en respectant les caractéristique de ce type d'écrit* ».
- Enfin, l'objectif de la matière « *la préparation du mémoire* » est d'« *Amener l'étudiant à mobiliser les outils méthodologiques dont il a été doté pour réaliser son mémoire* » est inadéquat avec un contenu qui comporte des modalités d'évaluation inappropriées tel que « *Suivi du stage tout au long de l'année, problèmes divers à résoudre, constitution d'une notice individuelle de stage et d'une fiche descriptive synthétique de toutes les activités menées sur le terrain de stage* ».

Concernant les résultats des analyses des cinq matières sur les plans horizontale et verticale, nous avons observé que les matières décèlent les incohérences suivantes⁶ :

- la matière « recherche documentaire » devrait être placée avant la matière « *Méthodologie de la recherche* », lors du premier semestre. Nous pensons qu'il serait plus opérationnel d'amener, en premier lieu, l'étudiant « *à connaître et à élaborer un travail de recherche sur les différents supports* » puis « *amener l'étudiant à acquérir une compétence méthodologique lui permettant de bien gérer un travail de recherche en didactique* ».
- les objectifs des matières « rédaction scientifique » et « ateliers d'écriture » ne sont pas directement au service de l'atteinte des objectifs de la matière « *préparation du mémoire* » (Cf. Tableau 2).

Tableau 2 : analyse des incohérences verticales et horizontales des matières⁷

⁶ Analyser la cohérence horizontale, c'est mettre en lumière la dépendance de certaines matières d'enseignement et de s'assurer qu'il n'y pas de manque ou au contraire de redondance entre deux ou plusieurs matières. Par contre analyser la cohérence verticale, c'est chercher si toutes les unités d'enseignement visent les compétences du programme.

Matières	Méthodologie de la recherche	Recherche documentaire	Rédaction scientifique	Ateliers d'écriture
Objectifs	Amener l'étudiant à acquérir <u>une compétence méthodologie</u> lui permettant de bien gérer un travail de recherche en didactique.	Amener l'étudiant à connaître et à élaborer un travail de recherche sur différents supports.	Amener l'étudiant à connaître et à rédiger un texte scientifique en respectant les caractéristiques de ce type d'écrit	Amener l'étudiant à <u>mobiliser les outils méthodologiques</u> et linguistiques dont il a été doté pour produire des écrits scientifiques.
Matières	Préparation du mémoire			
Objectifs	Amener l'étudiant à mobiliser <u>les outils méthodologiques</u> dont il a été doté pour réaliser son mémoire			

Par conséquent, ces incohérences signalées laissent voir la tendance du canevas vers l'approche cours malgré l'existence d'une certaine cohérence horizontale entre les trois matières « méthodologie de la recherche », « recherche documentaire » et « préparation du mémoire ». Ceci-dit, nous vérifions l'impact des incohérences interne et verticale décelées au niveau des cinq matières sur les pratiques rédactionnelles des étudiants. Ce qui nous conduit à la présentation des résultats du deuxième volet de l'analyse.

2. Des difficultés rédactionnelles dans les écrits de formation

Le dépouillement des introductions a été opéré en suivant une grille qui prend en compte les critères méthodologiques et génériques associés à la rédaction de l'introduction d'un mémoire de fin d'études. Plusieurs dysfonctionnements ont été repérés sur les plans discursif et linguistique et que nous avons regroupé en trois points essentiels.

a- Des accroches n'introduisant pas l'objet de recherche

Des difficultés à cerner l'objet d'étude ont été relevées. L'objet d'étude se trouve diluer dans des accroches longues qui accumulant souvent des états de lieux de recherche non étayés, des observations de terrain d'ordre général, des constats et des définitions non référencées. En voici un extrait :

⁷ Les lignes sans flèches indiquent des cohérences alors que les lignes avec flèches signalent des incohérences.

Extrait n°1

« L'enseignement des langues étrangères offre une vision plus ouverte du monde qui est devenu inéluctable, celui du français en Algérie a pour objectif de faire de l'élève : « un utilisateur autonome du français ». Il s'agit d'installer chez les apprenants des compétences communicatives à l'oral et à l'écrit. Dans l'enseignement/apprentissage de la langue française, la production écrite constitue une compétence scripturale non négligeable à développer chez les apprenants.

La production de l'écrit fournit des bases pour le réinvestissement des connaissances acquises dans le processus d'apprentissage, ce qui donne l'apprenant la possibilité d'intégrer ce qu'il a vu durant son apprentissage pour écrire son texte. Ecrire est une activité complexe qui exige de l'apprenant l'utilisation des moyens appropriés permettant de résoudre une situation problème proposée par l'enseignant.

Pour faciliter la compréhension et l'interprétation des textes produits, les chercheurs s'entendent pour créer un système de ponctuation qui n'entraîne pas l'apprenant à l'erreur et à l'incohérence.

Personne ne peut nier l'importance de la ponctuation dans l'enseignement de français parce qu'elle est considérée comme étant un élément essentiel dans la compréhension et l'induction du message transmis. L'acte d'écrire n'est pas une tâche aisée, il ne suffit pas de maîtriser les techniques de ponctuation mais d'analyser et s'appropriier le sens profond à travers ses signes.

En dépit de son importance, la production écrite reste un obstacle à franchir par les élèves.

Voilà pourquoi nous avons choisis ce thème, qui est un outil de construction de sens et signification pour en but d'épargner l'apprenant de tomber dans l'erreur et dans la perturbation ».

L'absence ou le manque d'informations référenciées dans les accroches analysées est souvent accompagné d'imprécisions terminologiques et des digressions thématiques (cf. l'extrait2).

Extrait 2

Dans n'importe quel établissement scolaire, le niveau des élèves est hétérogène à l'oral et à l'écrit. Ce dernier, « l'acte d'écriture », représente un acte de communication par excellence. C'est un savoir qui consiste à construire une phrase écrite bien structurée, des paragraphes bien enchaînés, et produire un texte cohérent. En usant des connecteurs logiques exprimant un raisonnement logique, la cohérence textuelle est une condition pour réussir son écrit.

La maîtrise de la langue à l'oral et à l'écrit est un objectif primordial de l'enseignement du français, au cycle secondaire, afin de développer les compétences en écriture et en interaction orale des élèves. La continuité d'un raisonnement logique et l'efficacité de la transmission de l'information suppose chez l'apprenant la connaissance et la maîtrise des connecteurs logiques, leurs valeurs, qui marquent les différentes relations ainsi que l'organisation textuelle. De ce fait, l'écrit présente un respect au niveau des normes.

L'une des quatre compétences langagières, c'est-à-dire la production écrite ou « la compétence scripturale » est celle qui favorise à l'élève d'apprendre « À rédiger de manière autonome un texte court » (CHATEL, p 42).

En écrivant, l'élève va s'approprier son monde et son langage ainsi que ce savoir-faire doit faire l'objet d'une évaluation qui permet de « Connaître le niveau de connaissance d'un élève, ou son avancement dans une compétence définie ». (Hadji, 1997, p 119).

En évaluant les productions écrites à travers la séance du compte-rendu, nous allons juger de l'écart entre les objectifs visés (attendus) et les rédactions présentées dans les copies des élèves. Pour Hadji, le fait d'évaluer ce n'est pas obligatoirement de faire recours à la note ; l'évaluation est « une opération d'attribution de valeur » tandis que la note (chiffres) « n'est qu'une façon parmi d'autres de dire la valeur ». (Hadji, 1997, p 39-40). Cela nous dirige vers l'évaluation formative qui sert à contrôler le déroulement du processus d'apprentissage dans le but de rectifier les erreurs éventuelles, de trouver des solutions pour les lacunes rencontrées par les élèves plutôt d'assurer l'auto-évaluation (à travers l'auto-correction).

Nous avons choisi de travailler sur le thème de « l'évaluation au service de la cohérence d'un texte argumentatifs chez les bacheliers (3 AS L) ».

Dans cet extrait 2, nous pouvons relever la difficulté de l'informateur à présenter l'objet d'étude de manière logique par rapport aux informations introduites dans les premières lignes de l'accroche. L'informateur effectue des va-et-vient entre des connaissances générales sur les compétences orales et écrites, les activités de production écrite, l'évaluation formative et la cohérence textuelle. L'objet d'étude est alors apposé à la fin de l'accroche.

b- Ruptures entre objet de recherche et problématique

Il est admis dans le cadre d'un travail de recherche de faire montre d'une capacité à transformer l'objet de recherche en une question de recherche. Celle-ci est le point central de toute problématique qui est « *le résultat d'un point de vue qui est appliquée au sujet d'étude. [...]. Elle est définie dans l'introduction du travail de recherche car elle permet de poser des jalons, de fixer objectifs et attirer l'attention du lecteur* » (Cislaru et al, 2009, p : 43).

La formulation syntaxique de la question de recherche est alors cruciale dans la mesure où elle contribue à préciser l'objet de recherche et faire transparaître les objectifs. Le recours à des questions de type fermé est souvent déconseillé. Or, certains informateurs recourent à des questions fermées. En voici, un exemple :

Extrait 3

Notre recherche se déploie autour de la problématique suivante :

Est-ce que les élèves de 5AP prennent connaissance de l'importance du système de ponctuation dans leur production ? Comment les enseignants enseignent-ils cette composante grammaticale ?

Par ailleurs, d'autres informateurs confondent thème de recherche et question de recherche. Ce que nous illustrons avec les deux extraits suivants :

Extrait 4

Le sujet de ce mémoire concerne les difficultés de compréhension d'un texte argumentatif. [...] Cette préoccupation nous pousse à interroger sur la question en posant la problématique suivante : Quelles sont les difficultés qui empêchent les élèves à comprendre un texte argumentatif ?

Extrait 5

Dans ce travail, qui s'intitule « les difficultés liées à la production écrite d'un texte argumentatif, cas de la quatrième année moyenne [...] De ce fait, notre travail tentera de répondre à la problématique suivante : Quelles sont les difficultés que les élèves de la 4^{ème} A.M rencontrent lors de la production écrite d'un texte argumentatif ?

Nous pouvons observer comment chaque étudiant construit sa question de recherche. Ici dans les deux extraits ci-dessus, les informateurs procèdent de la même manière : ils transforment le thème présenté au début de l'introduction, en réécrivant la phrase déclarative en une phrase

interrogative, en ajoutant le pronom interrogatif « Quelles ». Cette stratégie d'écriture pourrait être due à d'une documentation insuffisante sur le sujet. La source de difficultés ne serait pas alors uniquement d'ordre linguistique mais également d'ordre cognitif. La difficulté est alors d'élaborer une problématique acceptable. En effet, pour qu'une problématique soit reconnue acceptable ou opérationnelle « *elle doit être compatible avec l'état des savoirs, les outils d'analyse en usage, les données disponibles, les questions reconnues comme légitimes dans une discipline à un moment donné de son développement* ». (Nannon, 2002, p : 32).

Aussi, l'acculturation des étudiants à l'écrit de recherche en formation passe par le développement de positionnement dans les recherches antérieures dans le même domaine. Les questionnements posés doivent être structurés et cohérents. Un tel objectif, rappelons-le, devrait être ciblé par le canevas analysé. Or, certaines introductions montrent des écarts sur ce point. Ce que révèle l'extrait ci-dessous :

Extrait 6

A la suite d'une pré enquête, nous sommes arrivés à la conclusion que les élèves de la 2^{ème} AM sont confrontés à de véritables problèmes de conjugaison. Ceci a été confirmé par les enseignants enquêtés qui ont déclaré qu'ils trouvent rarement un élève qui emploie correctement les temps du récit. Ils ajoutent aussi, que le niveau est en baisse constante à celui des élèves provenant des grandes villes. Notre problématique est la suivante :

- pourquoi les élèves n'ont pas la maîtrise correcte des temps de récit (imparfait et simple) ?
- ont-ils une connaissance suffisante vis-à-vis les valeurs d'emploi de chaque modalité ?
- ont-ils une connaissance de la façon dont on conjugue les verbes du troisième groupe ?
- Les pratiques enseignantes mettent-elles le point sur les valeurs de chaque modalité ?

Les questionnements dans cet extrait sont incohérents et ils ne peuvent pas constituer une problématique acceptable car problématiser « *requiert tout à la fois d'énoncer et hiérarchiser des questions de recherche* » (Scheepers, 2016, p : 2).

Par ailleurs, la formulation de la problématique nécessite d'articuler les questions de recherche avec les hypothèses et les choix méthodologiques. En analysant les dix introductions, nous avons repéré des difficultés à émettre des hypothèses et à annoncer leur choix d'outils méthodologiques. En voici un exemple :

Extrait n° 7

En guise de réponse à ces questions, nous avons émis ces hypothèses. Nous supposons que :

- Les élèves de 5AP ne seraient pas assez conscients de la pertinence de la ponctuation dans leur production écrite.

- Les élèves de 5AP ne connaîtraient pas la fonction (valeur) des signes principaux de la ponctuation ce qui les amènerait à l'emploi confus ou à l'évitement.
- Les enseignants n'insisteraient pas c'est-à-dire ils ne prendraient pas en charge ce système en dépit de son importance dans la jonction des phrases.

Il est, alors, nécessaire d'apprendre aux étudiants à réfléchir sur les choix d'outils méthodologiques, de s'entraîner à identifier et à sélectionner les instruments d'analyse de corpus en adéquation avec les hypothèses émises dans le cadre des unités d'enseignement.

c- Des plans de rédaction canoniques

Le plan de rédaction est la troisième partie importante de l'introduction. L'ensemble des introductions comporte des plans de rédaction. Cette partie semble alors facilement appropriée par les informateurs. Cependant, c'est une appropriation d'une seule forme canonique de plan de rédaction. En voici un extrait :

Extrait 8

Nous avons décidé de répartir notre travail de recherche en deux principales parties : théorique et pratique.

Dans la partie théorique, nous comptons définir la compréhension de l'écrit de manière générale et ses différents modèles. Ensuite, nous allons définir la lecture et les différentes stratégies. Enfin, nous aborderons la définition du texte argumentatif et ses caractéristiques.

Dans la partie pratique, nous allons décrire la méthodologie de la recherche, la description du public et les résultats obtenus.

La présence de manière récurrente de ce type de rédaction de plan reflète une mémorisation du modèle canonique par la majorité des étudiants. Une telle attitude a été observée par Herman en écrivant « 45% des articles présentent un plan clair et bien défini avec des signaux d'amorce, des marques linguistiques à venir » (Herman, 2017, p : 104).

Finalement, il ressort de l'analyse des introductions la présence de nombreuses digressions et des écarts. Ces écarts sont essentiellement situés par rapport aux normes du genre académique, ici le mémoire de fin d'études. Ils sont le reflet sans doute d'un non transfert des savoirs et savoir-faire dispensés par les matières liées directement à la rédaction de ce genre d'écrits. Il est indispensable de revisiter ces matières afin d'assurer leurs cohésions effectives aux différents plans interne, verticale et horizontale.

4. Pistes de remédiation

De ces analyses des contenus et des introductions des projets de fin d'études, il advient de proposer quelques directives visant à didactiser les écarts identifiés et que nous regroupons en deux points essentiels :

1. Réorganiser les matières du canevas Master afin d'écartier les incohérences internes, verticales et horizontales⁸ que nous avons soulevées dans la partie analyse. Il est nécessaire de procéder à des réaménagements. Nous proposons alors d'agir en premier lieu sur les contenus des matières et notamment celles de « la recherche documentaire », de « la méthodologie de la recherche » et de « la préparation au mémoire ». En effet, ces matières devraient être mieux sélectionnées et organisées afin de répondre au mieux aux objectifs assignés, et que ceux-ci devraient être adaptés aux méthodes d'évaluation choisies. Puis, en deuxième lieu, nous proposons de programmer « la recherche documentaire en premier semestre et « la méthodologie de recherche » lors du deuxième semestre. Ce réaménagement facilitera la cohésion horizontale entre les objectifs des matières. Ceci-dit, la mise en œuvre de ces propositions par les enseignants, pour une cohésion verticale souhaitée, exige un travail collaboratif.

2. Acculturer l'étudiant à l'écriture de recherche en formation : il s'agit de rendre les réaménagements des matières au service de l'écriture de recherche en formation. Aussi, cette acculturation est à réaliser dans le cadre d'une approche-programme. Elle est programmée en vue de remédier aux difficultés les plus récurrentes et ayant trait aux normes scripturales académiques telles que la capacité à présenter des accroches contextualisées, cohérentes et en rapport avec l'objet de recherche choisi, la capacité d'émettre des hypothèses vérifiables et également la capacité à sélectionner des outils méthodologiques permettant de vérifier les hypothèses émises.

Conclusion

L'écriture de recherche en formation est programmée différemment dans les curricula de formation. L'objectif principal est d'acculturer l'étudiant à cette forme d'écriture. Cependant, son enseignement/apprentissage manifeste de nombreuses difficultés. Nous nous sommes intéressées à ces obstacles afin de les identifier.

La démarche méthodologique adoptée a révélé des incohérences dans les contenus de formation proposée en master didactique FLE. L'ensemble de ces dysfonctionnements ont un impact sur l'apprentissage et l'appropriation des normes de l'écrit de formation. Les écarts enregistrés dans ce type d'écrits peuvent être regroupés en trois niveaux. En premier, lors de la rédaction de l'accroche et la présentation de l'objet de la recherche. Vient, ensuite, les écarts qui se manifestent lors de l'élaboration de la problématique de la recherche. Celle-ci est

⁸ Notamment des incohérences interne et verticale

réduite par la majorité des étudiants en une série de questionnements qui sont juxtaposés et, dans certaines situations, présentant des incohérences. Les hypothèses formulées sont émises sans s'apprêter si elles sont vérifiables. Aussi, les choix méthodologiques sont inexistantes ou à l'état d'ébauche. Enfin, un type de plan (scientifique) de rédaction est approprié par la majorité.

Ces difficultés rédactionnelles récurrentes dans les écrits de formation peuvent être surmontées si on intègre l'approche programme dans le canevas proposé. La mise en place de l'approche programme contribuera sans doute à l'acculturation des étudiants aux écrits académiques.

Références bibliographiques

1. AGULHON Catherine, 2007, « La professionnalisation à l'Université, une réponse à la demande sociale ? », *Recherche et formation*, [En ligne] : rechercheformation.revues.org/928.
2. AIT MOULA Zakia, AMMOUDENM'Hand et CORTIER Claude, 2018, « L'acculturation des étudiants aux écrits universitaires », *Lettres et langues*, 7, n°1, pp.101-130. (halshs-02023289).
3. AMMOUDENM'Hand et CORTIER Claude, 2016, « Faciliter l'acculturation à l'écriture universitaire des étudiants de licence de français en Algérie : genres discursifs et rapport à l'écrit », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, [En ligne], 13-1 | 2016, mis en ligne le 12 octobre 2016.
4. BEN YAOUMadjid, 2013, « Les réformes en Algérie : formation professionnelle, enseignement supérieur, insertion professionnelle », [En ligne] : www.ummo.dz/IMG/pdf/Benyaou.pdf.
5. BERTHIAUME Denis et REGE-COLET Nicole, 2013, *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques : Enseigner au supérieur*, Berne, Peter Lang.
6. CISLARU Georgeta, CLAUDEL Chantal et VLAD Monica, 2000, *L'écrit universitaire en pratique*, Deboeck, Bruxelles.
7. DELCAMBRE Isabelle et LAHANIER-REUTER Dominique, 2010, « Les littéracies universitaires : Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit », [En ligne], www.leseforum.ch/FR/myUploadData/files/2010_3_Delcambre_Lahanier.pdf.
8. DELCAMBRE Isabelle et LAHANIER-REUTER Dominique, 2012, « Littéracies universitaires : présentation », *Pratiques* [En ligne], 153-154 | 2012, mis en ligne le 16 juin 2014, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://pratiques.revues.org/1905>.
9. DORAIS Sophie, 1992, « Dossier : Pour l'animation et le perfectionnement dans une perspective d'approche-programme. « Dans une perspective d'approche-programme des concepts et des conceptions », *PERFORMA*, Juin 1992.
10. GLORIEUX Caroline (2016), *Mémoires professionnels, mémoires d'application et autres travaux de fin d'études : concepts utiles et dispositifs didactiques*, Presses universitaires de Namur.

11. GOULET Jean-Pierre, (1994), « Pour en finir avec « la réforme » ne jetez pas vos vieilles choses, elles pourraient toujours servir », *Pédagogie collégiale*, 8 (2), p. 18-25.
12. HEBERT, M. et LEPINE, M. (2012), Analyse et synthèse des principales définitions de la notion de littératie en francophonie, *Lecture*, n°2, pp : 88-98. <https://www.erudit.org › revues › globe › 2013-v16-n1-globe0796>.
13. HERMAN Thierry, 2017, « De la captation à la partitio : rhétorique de l'introduction de l'article de recherche », In *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 65, pp : 89-111.
14. LAFONTAINE Lizanne, EMERY-BRUNEAU Judith et GUAY Amélie, 2015 « Dispositifs didactiques en littératie universitaire : le cas du Centre d'aide en français écrit à l'Université du Québec en Outaouais », *Linx* [En ligne], 72 | 2015, URL : <http://journals.openedition.org/linx/1590> ; DOI : 10.4000/linx.1590.
15. Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique : « La réforme LMD », [En ligne] : <https://www.mesrs.dz/le-systeme-lmd>.
16. NANNON Elisabeth, 2002, « Formation de problématique et mouvements de problématique dans les textes réflexifs : un point aveugle pour l'enseignant ? », In *Spirale, Revue de Recherches en éducation*, n°2, pp : 29-74.
17. REUTER Yves, 2004, « Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation », In *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°121-122, Normes et pratiques de l'écrit dans le supérieur. pp. 9-27.
18. SCHEEPERS Caroline, (2015), « De la note de la lecture à la formulation d'une problématique ». In *Linx*, 72, pp : 189-212.