

**Soufiane MAIZI\***, [es.maizi@univ-blida2.dz](mailto:es.maizi@univ-blida2.dz)

Université Lounici Ali Blida 2, Laboratoire RIDILCA

**Aissa MAHDEB**, [em.aissa@univ-blida2.dz](mailto:em.aissa@univ-blida2.dz)

Université Lounici Ali Blida 2, Laboratoire RIDILCA

## Les représentations de l'écriture académique dans le contexte universitaire algérien chez les étudiants en master de FLE

Article reçu le : 28.02.2023 /

Accepté le : 30.07.2023 /

Publié le : 29.01.2024

### Résumé

La présente contribution s'inscrit dans le cadre d'une recherche transversale qui se penche sur les représentations qu'entretiennent des étudiants en fin de formation universitaire de l'écriture académique. Cette étude a pour point de départ notre constat que les étudiants en master 2 éprouvent un sentiment d'insécurité linguistique pour rédiger des écrits académiques. Nous supposons que cette insécurité pourrait être liée à de possibles difficultés dans l'acquisition des compétences rédactionnelles et/ou à un déficit en lecture de publications académiques. Un questionnaire composé de questions semi-fermées et ouvertes a été soumis à un échantillon de 50 étudiants des deux universités de M'sila et Oran 2. Nous avons mené également des entretiens semi-directifs avec les participants. La quasi-totalité des participants développent un syndrome de l'imposteur, qui risque de subsister dans leurs vies actives après l'obtention de leurs diplômes. Cette étude nous a convaincu de l'urgence d'aider les étudiants en difficultés à assimiler les spécificités de l'écriture académique et, de l'autre, les accompagner dans la construction d'une compétence scripturale.

**Mots clés :** écriture académique, représentation, insécurité linguistique, syndrome de l'imposteur.

### The representations of academic writing in the Algerian university context in French as a foreign language master's students

#### Abstract

This contribution is part of transversal research of a descriptive nature that examines the representations of students at the end of university training of writing. The starting point of this study is that students in the master's degree in language sciences and language didactics experienced a feeling of linguistic insecurity to write academic writings in French. We suspected that this insecurity could be linked to possible difficulties in the acquisition of the necessary writing and scientific skills and/or a reading deficit of academic publications. A structured questionnaire composed of semi-closed and open-ended questions was submitted to a sample of 50 students from the two universities of M'sila and Oran 2. In order to guarantee the reliability of our study, we also conducted semi-structured interviews with the participants, which allowed us to identify representations of academic writing among university students. Almost all participants develop impostor syndrome, which is likely to persist in their working lives after graduation. This study convinced us of the urgency of helping students in difficulty to assimilate the specificities of academic writing and, on the other hand, to support them in the construction of a scriptural skill.

**Keywords:** academic writing, linguistic insecurity, representation, impostor syndrome.

#### Pour citer cet article :

MAIZI Soufiane et MAHDEB Aissa (2023). Les représentations de l'écriture académique dans le contexte universitaire algérien chez les étudiants en master de FLE. *Action Didactique*, [En ligne], 6 (Hors-série 1), 225-239. Url. Ajoutez l'adresse URL de l'article.

#### Pour citer le numéro :

Benhouhou, Nabila et Moussaoui, Nassima (dir). (2023). La didactique professionnelle au service de l'enseignement supérieur. *Action Didactique* [En ligne], vol. 6 (Hors-série 1). <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>

\* Auteur correspondant



Cet article est sous licence Creative Commons : Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International **CC BY-NC-ND 4.0**  
[https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr\\_CA](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr_CA)

## Introduction

Cette contribution a pour objet d'étude les difficultés observées chez des étudiants en fin de formation universitaire pour rédiger en langue française des écrits académiques et notamment le mémoire de fin d'études. Notons d'emblée que le choix de ce thème n'est pas fortuit, mais il est justifié par notre constat en tant qu'enseignants universitaires que les étudiants en master sciences du langage et en didactique des langues éprouvent un sentiment d'insécurité linguistique (Bourdieu, 2001 ; Bretegnier & Ledegen, 2002 ; Calvet, 1993 ; Labov, 1976) pour rédiger des écrits académiques en langue française. De ce constat découle la problématique de cet article exprimée à travers la question suivante et celles qui figurent ci-dessous : Pourquoi ces étudiants en fin de formation universitaire, qui ont passé cinq ans à étudier la langue française et des écrits académiques et qui devraient disposer, selon leur parcours, de compétences rédactionnelles et scientifiques pour rédiger un écrit universitaire « recevable », ressentent un sentiment d'« *insécurité linguistique* » (Dabène, 1987, p. 215, 1991) ? L'insécurité linguistique est selon Michèle Dabène : « l'angoisse liée à l'absence de possibilité de contrôle de la réception et au jugement social qui peut en découler » ou « la peur que provoque la prise de conscience de la non-transparence du langage, aggravée par l'absence du destinataire » (Dabène, 1991, p. 12).

Cette gêne linguistique, si on peut la qualifier ainsi, serait-elle liée à de possibles dysfonctionnements dans l'acquisition des compétences rédactionnelles et scientifiques nécessaires ? Les difficultés à rédiger des écrits scientifiques de la part des étudiants en fin de formation universitaire à rédiger des écrits scientifiques seraient-elles causées par un déficit en lecture de publications académiques ou seraient-elles liées à des facteurs émotionnels ?

Après avoir observé les constats, nous avons émis l'hypothèse que cette insécurité scripturale pouvait être liée à de possibles dysfonctionnements dans l'acquisition des compétences rédactionnelles et scientifiques nécessaires (Ammouden & Cortier, 2016 ; Sebane, 2011) et/ou un déficit en lecture de publications académiques (Ramdani & Sadouni, 2016). Afin de recueillir des informations complémentaires et de répondre à nos questions de départ, nous avons remis un questionnaire structuré composé de questions semi-fermées et ouvertes à un échantillon de 50 étudiants des deux universités de M'sila et Oran 2. Dans un souci de garantir la fiabilité de notre étude, nous avons mené également des entretiens semi-directifs avec tous les participants avec pour objectif d'identifier les représentations de l'écriture académique chez les étudiants universitaires. Les interrogés sont

des jeunes étudiants des deux sexes âgés de 19 à 23 ans avec une prédominance de la gent féminine (70% des interrogés sont des étudiantes). Ils sont majoritairement des étudiants originaires des deux régions d'Oran et de M'sila. La plupart des interrogés ne sont pas des redoublants et ils ont suivi tous leurs cursus scolaires dans les deux villes susmentionnées. Les interrogés proviennent essentiellement de familles issues de la couche moyenne. Les parents des étudiants sont majoritairement des fonctionnaires ou des petits commerçants. Nous estimons que notre échantillon représente le plus fidèlement possible la population cible. Ce travail de recherche ambitionne de mettre l'accent sur les difficultés rédactionnelles soulevées par les étudiants en master 2 pour rédiger des écrits académiques (mémoire de fin d'études) tout en proposant des solutions concrètes pour améliorer l'encadrement scientifique des étudiants en fin de formation universitaire.

### **1. Démarche méthodologique**

La présente contribution s'inscrit dans le cadre d'une recherche transversale à caractère descriptif. Elle se penche sur les représentations que se font des étudiants en fin de formation universitaire de l'écriture académique. Rappelons, une fois de plus, que cette étude a pour point de départ notre constat que la rédaction des écrits académiques en langue française génère chez les étudiants en master 2 sciences du langage et en didactique des langues un sentiment d'insécurité linguistique (Moreau, 1991, p. 170) pour rédiger en langue française des écrits académiques. En effet, Jean Darbelnet, qui a été parmi les premiers linguistes à définir ce concept, estime que l'insécurité linguistique est « le flottement, l'hésitation entre un mode d'expression et un autre » (Darbelnet, 1970, p. 118). Philippe Blanchet, Stéphanie Clerc et Marielle Rispail dans un article commun définissent, quant à eux, l'insécurité linguistique comme

la prise de conscience, par les locuteurs, d'une distance entre ce qu'ils parlent et une langue (ou variété de langue) légitimée socialement parce qu'elle est celle de la classe dominante, parce qu'elle est perçue comme « pure » (supposée sans interférences avec un autre idiome non légitime), ou encore parce qu'elle est perçue comme celle de locuteurs fictifs détenteurs de La norme véhiculée par l'institution scolaire (Blanchet, Clerc, & Rispail, 2014, p. 293).

Stephen Krashen (1982) soutient également que plusieurs facteurs, essentiellement émotionnels, doivent être pris en considération dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Il affirme que les représentations négatives sur une langue peuvent créer un « filtre affectif ». Ce « filtre affectif » peut entraver l'acquisition des connaissances et/ou des compétences langagières et scripturales.

Pour aborder la question de manière approfondie, nous avons remis un questionnaire composé de six questions semi-directives à un échantillon constitué de 50 étudiants en master 2 des deux universités de M'sila et Oran 2. La première question porte sur les spécificités de l'écriture académique : « *Comment vous percevez l'écriture académique et quelles sont, selon vous, ses spécificités ?* ». Dans la deuxième question, nous avons interrogé les étudiants sur leurs pratiques en matière de lecture d'écrits universitaires : « *est-ce que vous avez lu ou consulté des écrits académiques (articles, mémoires de master, thèses de doctorat) et combien ?* », alors que pour la troisième question il s'agissait de savoir si les étudiants en fin de cursus universitaire ont déjà essayé de rédiger un travail de recherche : « *Avez-vous déjà rédigé un article ou un écrit de type académique ?* ».

La quatrième question impliquait l'interrogation des étudiants sur les entraves rencontrées pour la rédaction d'un travail de recherche : « *Avez-vous rencontré des difficultés à rédiger des écrits académiques ou autres en langue française ? Si oui, quelles sont ces difficultés ? Pourquoi pensez-vous que vous avez des difficultés à écrire des documents scientifiques ?* ». Quant à la cinquième qui concerne les appréhensions qu'éprouvent les étudiants en fin de cursus universitaire à rédiger un écrit universitaire, il était nécessaire de repérer la manifestation d'insécurité linguistique à travers la question : « *est-ce que vous avez peur d'écrire un document scientifique ? Si oui pourquoi ?* ». La sixième et dernière question « *Est-ce que vous estimez que le temps consacré à l'enseignement de la méthodologie est suffisant pour vous initier aux techniques rédactionnelles des écrits académiques ?* » vise à avoir un retour d'informations sur la qualité de l'enseignement de la méthodologie pour proposer finalement des solutions adaptées aux besoins spécifiques des étudiants en fin de formation universitaire.

Pour l'analyse des discours épilinguistiques (oraux et écrits), produits par les étudiants interrogés, nous nous inspirons des travaux de Zeiter Anne-Christel cités dans le chapitre « Analyser des (autos) biographies langagières réflexives » (Zeiter, 2018) publié dans l'ouvrage *Dans la langue de l'autre : Se construire en couple mixte plurilingue*. Cette chercheuse considère l'(auto)biographie langagière comme une « *démarche réflexive et abductive* ». Cette démarche s'intéresse essentiellement à la subjectivité des interrogés dans le but de « *comprendre les articulations que fait la personne entre son appropriation langagière, ses expériences de socialisation et ses positionnements identitaires et sociaux* » (Zeiter, 2018).

Nous sommes partis du postulat que les représentations linguistiques qui subsistent en chaque apprenant déterminent nécessairement son rapport à la langue étudiée. Nous partageons ainsi le positionnement de Véronique

Castellotti et de Danièle Moore qui soutiennent que les « représentations que les locuteurs se font des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques, ou de leurs statuts au regard d'autres langues, influencent les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser » (Castellotti & Moore, 2002, p. 7). Bourkaib Saci Naoual, dans son article l'impact du plurilinguisme sur les représentations et les identités linguistiques (Bourkaib Saci, 2022), insiste également sur la « nécessité de tenir compte des représentations sociales du sujet enseignant ou apprenant parce qu'elles apportent des réponses à certains comportements qui peuvent être de prime abord flous et incompréhensibles » (Bourkaib Saci, 2022, p. 75).

## 2. Les représentations de l'écriture académique chez les étudiants en fin de formation universitaire

Nous nous intéresserons dans cette partie aux perceptions que se font les étudiants de l'écriture académique. Il convient de noter tout d'abord que l'analyse des réponses révèle que 92% des étudiants interrogés considèrent l'écriture académique comme une « *écriture formelle, objective et impersonnelle* » rédigée dans un style « *soutenu, cohérent, concis, clair et précis* » et nécessiterait des « *compétences rédactionnelles et scientifiques particulières* ». Les étudiants questionnés disent aussi presque à l'unanimité (92% des interrogés) avoir un sentiment diffus de gêne à rédiger des écrits académiques en langue française. Ils justifient leurs difficultés à rédiger des écrits académiques par des « *dysfonctionnements dans les contenus de formations assurées à l'université (48%)* », et leur « *manque de confiance dans leurs compétences scientifiques et rédactionnelles (36%)* ». Il a été constaté également que le tiers des étudiants interrogés se plaint d'une « *maitrise approximative de la langue française (32%)* » ce qui les empêcherait de rédiger des écrits scientifiques.

Concernant la question 2 « *Est-ce que vous avez lu ou consulté des écrits académiques (articles, mémoires de master, thèses de doctorat) et combien ?* », il a été identifié que 20% des interrogés affirment n'avoir jamais consulté durant leur cursus universitaire des écrits académiques, alors que 80% des étudiants questionnés ont lu au moins un ou deux écrit(s) académique(s).

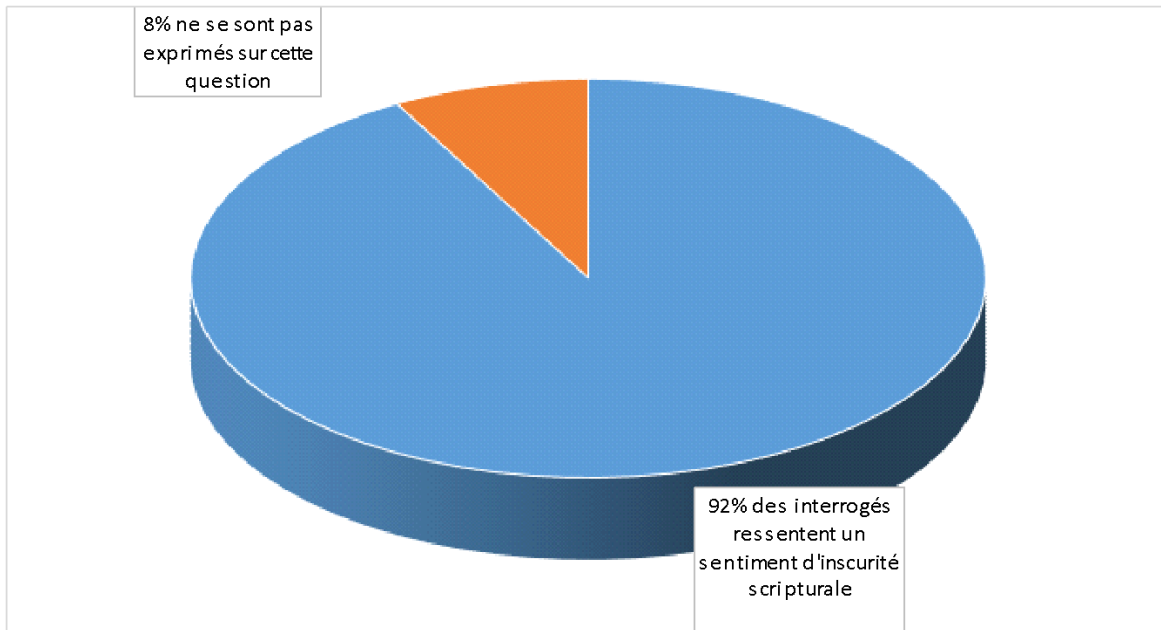
Par ailleurs, les différentes réponses à la question « *Est-ce que vous avez peur d'écrire un document scientifique* », montrent que près des deux tiers des étudiants interrogés (64%) affirment qu'ils éprouvent un sentiment de peur à soumettre leurs écrits à l'évaluation des professeurs, alors que 12% des étudiants craignent de produire des écrits « *médiocres* » à cause de leur manque d'expérience et leur maitrise approximative du langage académique. Enfin pour la dernière question de ce questionnaire « *est-ce que vous estimez que le temps consacré à l'enseignement de la méthodologie est suffisant pour*

vous initier aux techniques rédactionnelles des écrits académiques ?», il y a lieu de noter que la majorité des étudiants (84% contre 16%) affirment que le temps consacré à l'enseignement de la méthodologie est insuffisant.

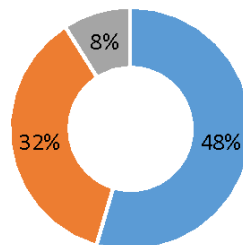
**Tableau 1 : Résultats du questionnaire sur les représentations de l'écriture académique chez les étudiants en master 2 en FLE**

Questions		
Q1 : Selon vous, quelles sont les spécificités de l'écriture académiques ?	92% des interrogés considèrent l'écriture académique comme étant une « écriture formelle, objective et impersonnelle » qui nécessiterait des « compétences rédactionnelles et scientifiques particulières ».	8% ne se sont pas exprimés sur cette question
Q2 : Est-ce que vous avez lu ou consulté des écrits académiques (articles, mémoires de master, thèses de doctorat) et combien ?	80% des étudiants questionnés ont consulté au moins un ou deux écrits académiques durant leur cursus universitaire	20% des interrogés n'ont jamais lu des écrits académiques
Q3 : Avez-vous déjà rédigé un article ou un écrit de type académique ?	74% des étudiants interrogés affirment avoir écrit ou tenté de rédiger un écrit scientifique.	26% des interrogés disent n'avoir jamais rédigé un écrit académique <sup>1</sup>
Q4 : Avez-vous rencontré des difficultés à rédiger des écrits académiques ou autres en langue française ? Si oui, quelles sont ces difficultés ? Pourquoi pensez-vous que vous avez des difficultés à écrire des documents scientifiques ?	90% des étudiants trouvent de grandes difficultés à rédiger des écrits académiques	4% des mastérants déclarent ne pas avoir de difficultés à produire un écrit scientifique. 6% des interrogés ne se sont pas exprimés sur cette question
Q5 : est-ce que vous avez peur d'écrire un document scientifique ? Si oui pourquoi ?	64% des étudiants questionnés affirment éprouver un sentiment de peur à soumettre leurs écrits à l'évaluation des professeurs	12% des étudiants craignent de produire des écrits « médiocres »
Q6 : Est-ce que vous estimez que le temps consacré à l'enseignement de la méthodologie est suffisant pour vous initier aux techniques rédactionnelles des écrits académiques ?	84% des questionnés affirment que le temps consacré à l'enseignement de la méthodologie est insuffisant	16% des mastérants estiment que le temps est suffisant

<sup>1</sup> Ces étudiants en master 2 semblent confondre entre écrit académique et publication académique. Ils ne considèrent pas ainsi le mémoire de licence comme un écrit scientifique.



### Les justifications des mastérants interrogés concernant leurs difficultés à rédiger des écrits académiques



- dysfonctionnements dans les contenus de formations assurées à l'université
- maîtrise approximative de la langue française
- blocage psychologique

Il ressort de l'analyse des réponses de ces étudiants en fin de formation universitaire que leurs difficultés à rédiger des écrits académiques sont liées essentiellement à des facteurs psychologiques et méthodologiques. Cette situation révèle que la majorité des étudiants interrogés ressentent un sentiment d'insécurité scripturale « formelle » (Calvet, 1999) à l'évocation de l'obligation de rédiger un mémoire de master. Nous croyons donc qu'il est pertinent de mettre l'accent sur le phénomène du syndrome de l'imposteur, un aspect psychologique qui peut intensifier cette appréhension chez les étudiants en master de FLE.

### 3. Le syndrome de l'imposteur chez les étudiants en master de FLE

De prime abord, nous estimons qu'une telle tendance psychologique à la peur et à la remise en question explique probablement pourquoi ces étudiants en fin de formation universitaire, qui ont passé cinq ans à étudier la langue française et les écrits académiques et qui disposent a priori de compétences rédactionnelles et scientifiques pour rédiger un écrit universitaire manifestent un sentiment d'« *insécurité scripturale* » *formelle ou normative* (Dabène, 1987, p. 215, 1991). En fait, Michel Dabène explique dans son article « Un modèle didactique de la compétence scripturale » que

(...) l'ordre du scriptural consacre la suprématie absolue du signe verbal graphique et impose la verbalisation, la mise en mots, de tout ce qui n'est pas verbal dans l'ordre de l'oral : rythmes, intonations, gestualité, proxémie, etc. Cette propriété pose de grands problèmes à l'utilisateur de l'écrit qui doit acquérir la capacité à reconstruire dans la successivité linéaire les relations de simultanéité et de globalité qui caractérisent, à l'oral, la coexistence du verbal et du non verbal, du segmental et du supra-segmental (Dabène, 1991, p. 11).

Stephen Krashen précise, quant à lui, dans son hypothèse du filtre affectif (The Affective Filter Hypothesis) que les facteurs affectifs influencent le processus d'acquisition d'une langue seconde. Il résume ces facteurs affectifs dans trois variables : la motivation, la confiance en soi et l'anxiété.

Research over the last decade has confirmed that a variety of affective variables relate to success in second language acquisition (reviewed in Krashen, 1981). Most of those studied can be placed into one of these three categories: (1) Motivation. Performers with high motivation generally do better in second language acquisition (usually, but not always, "integrative"<sup>13</sup>). (2) Self-confidence. Performers with self-confidence and a good self-image tend to do better in second language acquisition. (3) Anxiety. Low anxiety appears to be conducive to second language acquisition, whether measured as personal or classroom anxiety (Krashen, 1982, p. 30)

Dans le même ordre d'idée, Reuter Yves insiste sur le fait que l'écrit ne peut être restreint à un simple support ou canal de communication, mais que les facteurs psychologiques et culturels sont décisifs pour comprendre ce monde particulier.

Ainsi envisagée l'écriture n'est pas réductible à un canal de communication et la distinction avec l'oral se comprend comme une différenciation d'ordres culturels incluant donc non seulement la mise en œuvre lexicale, syntaxique ou discursive... mais encore les catégories de situations, les pratiques, les modalités d'interaction, les fonctions... Entrer dans l'écrit signifie donc, au niveau sociétal comme au niveau



ontogénétique, entrer dans un autre univers, dans une culture de l'écrit qui modifie, ou du moins est susceptible de modifier, le rapport à la parole et à la langue, voire au monde (Reuter, 2006, p. 132).

Lors des entretiens, nous avons constaté que les étudiants interrogés souffrent du syndrome ou du phénomène de l'imposteur (Chassangre & Callahan, 2017, 2021; Clance, 1992; Senk, 2019) c'est-à-dire qu'ils remettent en question tous leurs cursus universitaires et leurs compétences rédactionnelles et scientifiques. Ils craignent ainsi de soumettre leurs écrits universitaires à l'évaluation de peur d'être démasqués ou de décevoir les attentes de leurs professeurs. Il semble ainsi que les étudiants en fin de formation universitaire croient qu'ils ne méritent pas d'être en master 2, ce qui explique ce sentiment d'incompétence et de doute en leurs compétences scripturales.

En lien avec cela, Chassangre Kevin et Callahan Stacey expliquent dans leur ouvrage ayant pour titre *Traiter la dépréciation de soi le syndrome de l'imposteur* que ce syndrome concerne toute

personne qui se voit comme incompétente malgré sa réussite tangible dans différents domaines de la vie (professionnelle, social, relationnel...) :  
- elle a l'impression de tromper son entourage, de ne pas être à la hauteur (au regard de son statut, sa réputation, son discours, ses résultats) et se voit comme incompétente ; elle a tendance à attribuer ses réussites à des causes externes (chance, hasard, coïncidence, relations) ; elle craint et panique d'être un jour démasquée. Les personnes présentant un SI ne s'estiment pas intelligentes et ont sans cesse l'impression de tromper leur entourage ou d'être surestimées. Elles doutent constamment de leurs capacités et se révèlent peu sûres d'elles dans leurs réalisations. Il s'agit pour elle de nier toute évidence extérieure démontrant leurs capacités et de discréditer les affirmations positives d'autrui, de peur de pouvoir être accusée d' « imposteur » (Chassangre & Callahan, 2015, p. 12).

Cette remise en question ou cette peur persistante pourrait avoir des effets négatifs à long terme sur la qualité des écrits universitaires produits par ces jeunes étudiants et de ce fait il est urgent de sensibiliser le personnel enseignant sur ce phénomène pour assurer un accompagnement psychologique adapté. À cet égard, il importe de souligner que les entretiens menés avec les étudiants en master 2 démontrent que ce phénomène de l'imposteur a pour origine des égos rudoyés durant le cursus scolaire et de ce fait des études plus approfondies de ce syndrome et de ses causes semblent plus que nécessaires. En outre, l'analyse des réponses des interrogés révèle également que ces étudiants ont de sérieuses difficultés méthodologiques, syntaxiques et des lacunes lexicales (terminologie académique) en langue française (Baggar & Eddamnati, 2022, p. 212) ce qui semble les bloquer dans

la production d'écrits scientifiques cohérents et « recevables ». L'analyse des réponses montrent que plus de 90% des étudiants interrogés ressentent un manque de confiance dans leurs compétences rédactionnelles : « *Je manque terriblement de confiance dans mes compétences rédactionnelles* », « *J'ai peur de soumettre mon écrit médiocre à l'évaluation de mes professeurs* », et « *J'ai une maîtrise approximative de la langue française et de ce fait je ne pense pas que je pourrais rédiger, un jour, un écrit académique sans fautes orthographiques et/ou syntaxiques* ». Un autre étudiant affirme « *Je suis angoissé à l'idée de rédiger un écrit académique. J'ai des lacunes terminologiques et j'éprouve des difficultés à assimiler les règles strictes pour produire un écrit académique* ». En lien avec toutes ces constatations, penchons-nous maintenant sur la question de la motivation et sur les bonnes pratiques concernant la manière d'optimiser des solutions visant à améliorer l'encadrement des étudiants à la fin de leur cursus universitaire.

#### **4. Quelles solutions pour un meilleur encadrement des étudiants en difficulté ?**

En tenant compte de données précédentes, il est apparu clairement que les résultats de cette étude nous permettent de tirer des conclusions sur les perceptions que se font les étudiants de leurs compétences rédactionnelles en français. En effet, 76% des étudiants interrogés ressentent un profond sentiment d'angoisse à l'évocation de l'obligation de la rédaction du mémoire de master. Ils expliquent ce sentiment par leur crainte de soumettre un écrit, qualifié de médiocre, à l'évaluation de leurs professeurs. L'enquête révèle également que 36% des participants expriment leur manque de confiance dans leurs compétences scientifiques et rédactionnelles, alors que 32% confient qu'ils souffrent de lacunes dans la maîtrise de la langue française. Cela veut dire que la quasi-totalité des participants développent un syndrome de l'imposteur (Chassangre & Callahan, 2017), qui risque de subsister dans leurs vies actives après l'obtention de leurs diplômes.

Il convient de souligner à nouveau que le sentiment d'« *insécurité scripturale* » formelle ou normative, étudié par d'éminents chercheurs en didactique de l'écriture et en littéracies universitaires à l'exemple de Philippe Blanchet, Stéphanie Clerc et Marielle Rispaïl (Blanchet et al., 2014) Jacqueline Lafont-Terranova (Lafont-Terranova, 2018; Lafont-Terranova & Niwese, 2012), Michel Dabène (Dabène, 1987, 1991), Christine Barré-De Miniac (Barré-De Miniac, 2015) et Frédérique Prot (Frédérique, 2016), ne concerne pas uniquement les étudiants en fin de formation universitaire en Algérie, mais les recherches académiques démontrent qu'il s'agit d'un phénomène universel signalé même dans des universités prestigieuses. Dans ces universités cependant ce phénomène est pris au sérieux, en témoigne les recherches académiques menées à ce jour que ce soit dans la sphère

francophone (Rispaïl, 2000) ou celle anglo-saxonne (Murray, 1972) où des expérimentations avaient été menées pour « *dépasser la façon traditionnelle* d'aborder les difficultés des étudiants dans le domaine de l'écrit (ure), en termes de maîtrise insuffisante de (...) la langue (...), de l'orthographe » (Lafont-Terranova & Niwese, 2016, p. 312). Ces expérimentations prennent en charge aussi bien le « sujet-écrivain » que le « processus d'écriture » (Lafont-Terranova, 2009).

C'est ainsi que naît le souhait de remédier à cette situation. Jacqueline Lafont-Terranova, par exemple, propose des ateliers d'écriture créative ayant pour visée de « *réfléchir l'écriture de manière singulière* » (Lafont-Terranova, 2018, p. 11).

« D'une part, l'atelier modifie les relations que les participants entretiennent avec l'écriture en les aidant à surmonter l'« insécurité scripturale » (...) tout en les incitant à verbaliser leurs conceptions de l'écriture et leurs procédures scripturales (...) D'autre part, particulièrement lorsqu'il inclut un temps de réécriture, l'atelier favorise la mise au jour et le développement de savoir-faire linguistiques et pragmatiques (Lafont-Terranova, 2009). Ces évolutions sont liées si l'on se réfère à un « modèle didactique de la compétence scripturale » qui intègre, outre les savoirs et savoir-faire en jeu dans toute pratique scripturale, les représentations individuelles (Dabène, 1991) et plus largement le rapport à l'écriture (Barré-De Miniac, 2000) ». (Lafont-Terranova, 2018, p. 13).

### **En guise de conclusion**

Pour récapituler, l'analyse des réponses des interrogés montre que les interrogés ont de sérieuses difficultés méthodologiques, syntaxiques et des lacunes lexicales (terminologie académique) en langue française ce qui les bloque dans la production d'écrits scientifiques cohérents et « recevables ». L'exploitation des résultats des questionnaires et les entretiens semi-directifs menés auprès des étudiants des deux universités d'Oran 2 et Msila, nous permet de conclure à la nécessité et l'urgence de programmer des ateliers de lectures critiques de textes académiques : articles, mémoires de master et thèses de doctorat (Gentilhomme, 1982) pour, d'un côté, aider les étudiants en difficultés à assimiler les spécificités de l'écriture académique et, de l'autre, les accompagner dans la construction d'une compétence scripturale (Blanchet et al., 2014; Ledegen, 2001; Moreau, 1991). Ces ateliers de lecture/écriture/réécriture nécessitent un accompagnement psychologique spécifique et un encadrement au cas par cas pour les étudiants en situation d'« insécurité scripturale » formelle pour leur permettre d'écrire pour, d'abord, se rassurer et ensuite construire une compétence linguistique scripturale (Rispaïl, 2000). Ces ateliers de lecture critique de publications

scientifiques à des fins académiques ont pour objectif de consolider les compétences langagières (enrichir la terminologie), méthodologiques et scientifiques des étudiants et par ricochet les aider à devenir autonomes et actifs. Ces ateliers de lecture/écriture/réécriture devront soutenir les étudiants dans la construction d'une compétence scripturale leur permettant de rédiger leurs mémoires de fin d'études. Une telle démarche s'inspire de la méthode d'Esther Boucher expliquée dans son article *Lecture de textes à des fins académiques en L2. Il s'agit d'une série d'action à quatre étapes hiérarchisées et indivisibles* : la pré-lecture du document académique (clarification des concepts théoriques et opérationnels, balayage et explication du titre et intertitres), la première lecture (lecture rapide et contextualisée), la seconde lecture (lecture soutenue) et la post-lecture (rédaction d'un résumé du document et retour sur les questions de compréhension).

La démarche de lecture présentée ici vise à inculquer aux apprenants de nouvelles habitudes de lecture. Plutôt que d'aborder le texte de façon linéaire et de se voir déroutés par un lexique rébarbatif, ils sont amenés à procéder par étapes successives qui les guident dans leur compréhension aussi bien du contenu du texte que de sa structure. Au fil des pratiques, les étudiants sont amenés à interagir davantage avec le texte : petit à petit, ils deviennent des lecteurs actifs, mieux outillés face aux obstacles que leur posent le lexique spécialisé et la structure des textes plus scientifiques. Puisqu'ils ont recours à leur sens critique pour parvenir à sélectionner les informations importantes et à les hiérarchiser ensuite dans la carte sémantique, leur compréhension du texte n'en est que meilleure, tout comme leur rétention. (Boucher, 2002, p. 65).

### Références bibliographiques

- Ammouden, M., & Cortier, C. (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*, 13(1), 0-18. <https://doi.org/10.4000/rdlc.900>
- Baggar, Y., & Eddamnati, R. (2022). Le module Langue et Terminologie en question(s): contenus disciplinaires. Le cas des étudiants de département « études anglaises » de la FLSH - Marrakech. *ALTRALANG Journal*, 4(01), 202-214. <https://doi.org/10.52919/altralang.v4i01.189>
- Barré-De Miniac, C. (2015). *Le rapport à l'écriture Aspects théoriques et didactiques* (Presses un). Villeneuve d'Ascq : (s.n.).
- Blanchet, P., Clerc, S., & Rispaïl, M. (2014). Reduce the linguistic insecurity of students by a didactic transposition of sociolinguistic diversity. For new sociodidactic perspectives with the example of Maghreb. *Ela*, 175(3), 283-302. <https://doi.org/10.3917/ela.175.0283>

- Boucher, E. (2002). Lecture de textes à des fins académiques en L2. *La revue de l'AQEFLS*, 58-68. Repéré à [http://www.aqefls.org/ressources/Article\\_Boucher.PDF](http://www.aqefls.org/ressources/Article_Boucher.PDF)
- Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique* (Seuil). Paris : (s.n.).
- Bourkaib Saci, N. (2022). L'impact du plurilinguisme sur les représentations et les identités linguistiques. *Studii de gramatică contrastivă*, 38, 72-83. Repéré à <http://studiidegramaticacontrastiva.info/wp-content/uploads/2022/12/SGC-38-2022-1.pdf>
- Bretegnier, A., & Ledegen, G. (2002). *Sécurité/insécurité linguistique : terrains et approches diversifiés* (L'Harmatta). Paris : (s.n.).
- Calvet, L.-J. (1993). *la sociolinguistique* (Presses un). Paris : (s.n.).
- Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde* (Plon). Paris : (s.n.).
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques ....* Strasbourg. Repéré à <http://www.coe.int/T/DG4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf>
- Chassangre, K., & Callahan, S. (2015). *Traiter la dépréciation de soi Le syndrome de l'imposteur* (Dunod). Paris : (s.n.). Repéré à <https://www-cairn-info.snd11.arn.dz/traiter-la-depreciation-de-soi--9782100728558-page-12.htm>
- Chassangre, K., & Callahan, S. (2017). «J'ai réussi, j'ai de la chance... je serai démasqué»: revue de littérature du syndrome de l'imposteur. *Pratiques psychologiques*, 23(2), 97-110. Repéré à <https://www.em-consulte.com/article/1123550/article/j-ai-reussi-j-ai-de-la-chance...-je-serai-demasque>
- Chassangre, K., & Callahan, S. (2021). *Se libérer du syndrome de l'imposteur Cessez de vous déprécier pour être enfin vous-même* (Interéditi). Paris : (s.n.). Repéré à [https://www.dunod.com/sites/default/files/atoms/files/Feuilletage\\_1232.pdf](https://www.dunod.com/sites/default/files/atoms/files/Feuilletage_1232.pdf)
- Clance, P. R. (1992). *Le Complexe d'imposture ou comment surmonter la peur qui mine votre sécurité* (Flammarion). Paris : (s.n.).
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle* (De Boeck). Bruxelles : (s.n.).
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 4, 9-22. Repéré à [https://www.persee.fr/doc/reper\\_1157-](https://www.persee.fr/doc/reper_1157-)

1330\_1991\_num\_4\_1\_2030#reper\_1157-  
1330\_1991\_num\_4\_1\_T1\_0021\_0000

- Darbelnet, J. (1970). Le bilinguisme. Dans *Le français en France et hors de France. II. Les français régionaux, le français en contact. Actes du colloque sur les ethnies francophones (Nice, 26-30 avril 1968)* (Vol. 2, pp. 107-128). Nice. Repéré à [https://www.persee.fr/doc/oeide\\_0549-1533\\_1970\\_act\\_12\\_1\\_872](https://www.persee.fr/doc/oeide_0549-1533_1970_act_12_1_872)
- Frédérique, P. (2016). Christine Barré-De Miniac (2015) : Le rapport à l'écriture Aspects théoriques et didactiques Villeneuve d'Ascq. *Recherches & éducations*, 15, 199-201. <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.3185>
- Gentilhomme, Y. (1982). Lecture d'un texte scientifique : introduction. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 35, 100-115. Repéré à [https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_1982\\_num\\_35\\_1\\_2444](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1982_num_35_1_2444)
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition (en ligne)* (Vol. 46). (S.l.) : (s.n.).
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique* (Editions d). Paris : (s.n.).
- Lafont-Terranova, J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture* (Presses un). (S.l.) : (s.n.).
- Lafont-Terranova, J. (2018). Deux ateliers d'écriture créative à l'université pour « réfléchir » l'écriture de manière singulière. *Recherches en didactiques*, N° 26(2), 9-24. <https://doi.org/10.3917/rdid.026.0009>
- Lafont-Terranova, J., & Niwese, M. (2012). Acculturation à l'écriture de recherche et formation à la didactique de l'écriture. *Pratiques*, (153-154), 115-128. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1959>
- Lafont-Terranova, J., & Niwese, M. (2016). Faire écrire pour construire des connaissances : accompagner la construction d'une posture d'apprenti-chercheur. Dans *Recherches en écriture : regards pluriels* (CREM, pp. 309-326). Metz : (s.n.).
- Ledegen, G. (2001). *Le bon français. Les étudiants et la norme linguistique* (L'Harattan). Paris : (s.n.).
- Moreau, M.-L. (1991). *Sociolinguistique Concepts de base* (Mardaga). Liège: (s.n.).
- Murray, D. M. (1972). *Teach writing as a process not product. Cross Talk in Composition Theory* (ERIC). Urbana, Illinois : (s.n.).
- Ramdani, F., & Rachida, S. (2016). Le français chez les étudiants algériens : qu' ' en est -il vraiment ? *Cahiers d'Études sur la Représentation*, 1(1998), 59-67. Repéré à <file:///D:/Users/Lenovo/Downloads/7215-17509-1-PB>

(1).pdf

- Reuter, Y. (2006). À propos des usages de Goody en didactique. Éléments d'analyse et de discussion. *Pratiques*, 131(1), 131-154. <https://doi.org/10.3406/prati.2006.2124>
- Rispail, M. (2000). Écrire pour se rassurer : entre pratiques de l'oralité et appropriation du scriptural scolaire. Dans *Apprendre à lire des textes aux enfants* (De Boeck S, p. 300). (S.l.) : (s.n.). <https://doi.org/10.3917/dbu.favre.2000.01.0225>
- Sebane, M. (2011). FOS / FOU : Quel « français » pour les étudiants algériens des filières scientifiques? *Le Français sur Objectifs Universitaires*, 375-380. Repéré à <file:///D:/Users/Lenovo/Downloads/Dialnet-FOSFOU-6434622.pdf>
- Senk, P. (2019). *Et tu verras ta vie autrement* (Larousse). Paris : (s.n.).
- Zeiter, A.-C. (2018). Analyser des (autos) biographies langagières réflexives. Dans *Dans la langue de l'autre : Se construire en couple mixte plurilingue [en ligne]*. (ENS Editio). Lyon: (s.n.). <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/books.enseditions.8477>

## AUTEURES

**Soufiane MAIZI** est docteur en Sciences du langage de l'université Blida 2 Lounici Ali. Il est membre du laboratoire de recherche interdisciplinaire en didactique des langues et des cultures en Algérie (RIDILCA). Il a plusieurs publications scientifiques dans des revues internationales (B) qui s'inscrivent en Sciences du langage. Il a participé à de nombreux colloques nationaux et internationaux qui s'intéressent à des thèmes linguistiques et littéraires.

**Aissa MAHDEB** est doctorant en sciences des textes littéraires à l'université Lounici Ali Blida 2 et enseignant vacataire au niveau du département de français de l'université de M'sila. Il fait partie du laboratoire de recherche interdisciplinaire en didactique des langues et des cultures en Algérie (RIDILCA). Il a plusieurs publications scientifiques dans des revues nationales (C) et d'autres revues non-classées, qui s'inscrivent en sciences des textes littéraires et l'analyse du discours. Il a participé à de nombreux colloques nationaux et internationaux qui s'intéressent à des thèmes littéraires, culturels et éducatifs.