

DOI : 10.5281/zenodo.15743682

**REPRÉSENTATIONS SOCIALES ET RAPPORT À L'ÉCRIT :
ANALYSE DES MÉMOIRES DE MASTER ET THÈSES DE
DOCTORAT¹**

Résumé : Dans le cadre de cet article, nous nous proposons d'analyser les représentations des étudiants à l'égard de la rédaction des mémoires de fin d'études, notamment les mémoires de master et thèses de doctorat, en nous référant à la théorie du noyau central établie par Abric (1989). L'objectif central de cette recherche est de comprendre le rapport des étudiants à l'écrit et d'identifier les obstacles qu'ils rencontrent lors de la rédaction de leurs mémoires de fin d'études. Il s'agit plus précisément d'identifier leurs conceptions de la rédaction des mémoires de fin d'études et d'examiner en quoi cette perception influence leur rapport à l'écrit. Pour ce faire, nous avons mené une enquête auprès d'individus répondant à des critères précis. Les participants, sélectionnés sur la base de leur niveau académique et de leur implication dans la rédaction de mémoires de fin d'études, comprennent des étudiants et/ou des enseignants de l'université algérienne. Ceux-ci ont rédigé ou sont en cours de rédaction de mémoire de master ou d'une thèse de doctorat dans le domaine des Sciences Humaines. Les disciplines ciblées englobent principalement : la Didactique, la Littérature et les Sciences du langage. Les données recueillies ont été analysées quantitativement et qualitativement afin d'identifier les difficultés rencontrées. Les résultats de cette étude révèlent un manque de formation académique et des difficultés rédactionnelles ; ce qui accentue l'insécurité scripturale ressentie. Par conséquent, le rapport à l'écrit des enquêtés se révèle complexe et marqué par la difficulté. Cette recherche met ainsi en lumière la nécessité d'améliorer la formation académique en méthodologie et d'accompagner les étudiants durant leurs cursus pour faciliter la rédaction des mémoires de fin d'études.

Mots-clés : rapport à l'écrit, représentations sociales, mémoire de master, thèses de doctorat, difficultés.

**SOCIAL REPRESENTATIONS AND THE RELATIONSHIP WITH WRITTEN TEXTS:
AN ANALYSIS OF MASTER'S THESES AND DOCTORAL DISSERTATIONS**

Abstract: In this article, we propose to analyze students' perceptions regarding the writing of dissertations, particularly master's dissertations and doctoral theses, with reference to Abric's (1989) central core theory. The primary aim of this research is to understand students' relationship with academic writing and to identify the obstacles they encounter when completing their dissertations.

¹Manel **Khendriche**, Laboratoire de Recherche Interdisciplinaire en Didactique des Langues et des Cultures en Algérie (RIDILCA), Université de Lounici-Ali-Blida 2, m.khendriche.etu@univ-blida2.dz, ORCID ID : <https://orcid.org/0009-0007-7892-0383>

¹Imane **Ouahib**, Laboratoire de Recherche Interdisciplinaire en Didactique des Langues et des Cultures en Algérie (RIDILCA), Université de Lounici-Ali-Blida 2, ouahibimane9@gmail.com, DOI: 10.5281/zenodo.8112646

Received: January 4, 2025 | Revised: March 27, 2025 | Accepted: April 25, 2025 | Published: June 30, 2025



More specifically, we aim to identify their perceptions of dissertation writing and examine how these perceptions influence their engagement with academic writing. To this end, we conducted a survey of individuals meeting specific criteria. The participants, selected based on their academic level and involvement in dissertation writing, include students and/or faculty members at Algerian universities. They have completed or are currently working on a master's dissertation or doctoral thesis in the Humanities, with a focus on Didactics, Literature, and Linguistic Sciences. The data collected were analyzed using both quantitative and qualitative approaches to identify the challenges faced by participants. Findings from this study reveal a lack of academic training and significant writing challenges, which heighten the sense of insecurity associated with writing. Consequently, respondents' relationship with academic writing appears complex and characterized by difficulties. This research underscores the urgent need to improve academic training in writing methodology and to provide sustained guidance throughout students' academic journeys, in order to facilitate the writing of final dissertations.

Key words: written report, social representations, master's thesis, doctoral theses, difficulties.

1. Introduction

A l'aube du XXème siècle et jusqu'à aujourd'hui, les réflexions sur l'écriture de recherche en général et les difficultés rédactionnelles des étudiants en particulier ne cessent de faire couler beaucoup d'encre sous l'emblème des Littératies Universitaires. En dépit des multiples variations, plusieurs chercheurs¹ s'accordent à mettre en évidence les difficultés qu'éprouvent les étudiants au moment de rédiger leurs mémoires de master ou leurs thèses de doctorat. Difficultés dues à la fois aux caractéristiques des écrits scientifiques (Reuter, 2004 ; Rinck, 2004) mais aussi aux représentations que les apprenants se font de l'acte d'écrire (Reuter, 1989, 2002, 2004 ; Guibert, 1989, 1990, 2003)².

Dans le but d'y remédier, Pollet (2014) souligne la nécessité de familiariser les étudiants à ce type de pratiques dès les premières années de leur cursus. Quant à Reuter, il préconise d'analyser les représentations des étudiants afin d'identifier les difficultés qu'ils rencontrent lors du processus de rédaction (Reuter, 2002) et insiste sur la prise en charge de ces difficultés par l'université (Reuter, 2012, cité par Pollet, 2014).

Partageant cet intérêt pour les représentations sociales, Christine Barré- De Miniac propose de les intégrer dans l'étude du rapport à l'écrit. Cette démarche permet d'une part de rendre-compte du processus interne du scripteur et de ses expériences antérieures ; et d'autre part, de mettre en évidence tout l'aspect social. Cette auteure précise qu'il n'est plus question de restreindre la formation du rapport à l'écrit à l'être dans sa spécificité et dans « *son caractère unique* » car celui-ci est influencé par les groupes sociaux et culturels dans lesquels il est intégré. Ces-derniers influencent sa perception, son apprentissage, les usages et la valeur qu'il donne à l'écriture. (Barré-De Miniac, 2015)

Il convient, dès lors, de tenir compte non seulement des connaissances et des expériences personnelles du scripteur, de ses croyances et de ses valeurs ; mais également de ses interactions avec le contexte socioculturel et des influences extérieures qui l'affectent. En

¹ Citons à titre d'exemple : I. Delcambre, Y.Reuter, F.Grosseman, D.Lahanier-Reuter, M-C.Pollet, C. Barré-De Miniac, F. Rinck, F .Boch.

² Cité par (Barré-De Miniac, 2015).



effet, ces facteurs façonnent le contenu et la manière d'écrire de l'individu. (Barré-De Miniac, 2015)

En somme, il est crucial d'étudier les représentations sociales des étudiants pour saisir, d'une part, leur rapport à l'écrit; et d'autre part, pour identifier les difficultés qu'ils rencontrent lors de la rédaction de leurs mémoires de fin d'études (mémoires de master et/ou thèses de doctorat), afin de prendre en charge ces facteurs dans le cadre didactique et d'améliorer le processus rédactionnel des apprenants (Barré-De Miniac, 2015).

1.1. Problématique

À cet égard, nous nous interrogerons sur les questions suivantes : Quelles sont les représentations des étudiants sur la rédaction des mémoires de fin d'études ? Comment ces perceptions influencent-elles leur rapport à l'écrit et la qualité de leurs rédactions ?

Afin de répondre à ces interrogations, nous émettons l'hypothèse selon laquelle les étudiants concevraient la rédaction des mémoires de fin d'étude comme une tâche difficile. Ces représentations négatives influenceraient alors leurs rapports à l'écrit, les amenant à appréhender la tâche de rédaction avec insécurité et une certaine réticence, en particulier lorsqu'il s'agit de rédiger un mémoire de fin d'étude.

Notre objectif principal est de saisir le rapport à l'écrit des individus scripteurs vis-à-vis de la rédaction des mémoires de fin d'études à travers l'analyse de leurs représentations concernant cette tâche, d'une part ; et d'identifier les obstacles qu'ils rencontrent, d'autre part.

2. Cadrage théorique

2.1. Concepts-clés : brèves définitions

2.1.1. Les représentations sociales

Jodelet (2003) définit les représentations comme un savoir construit, communiqué et généralisé par un groupe d'individus. C'est donc la dimension sociale qui caractérise cette notion. Toutefois, l'auteure suscitée souligne qu'il s'agit également d'un « *phénomène cognitif* » (Jodelet, 2003 : 53).

Dans cette perspective, Abric considère les représentations comme une construction mentale intégrant diverses informations relatives à un objet, un concept ou une idée. Ces informations peuvent découler de la capacité d'une personne à traiter, comprendre et utiliser des connaissances, ainsi que des jugements personnels ou des convictions individuelles. Ces représentations exercent une influence significative sur les actions des individus. (Abric, 2011 : 25)¹

En résumé, la notion de représentations se décline sous deux dimensions principales : l'une sociale et l'autre cognitive. Plus précisément, il s'agit de constructions mentales modelées par le contexte socioculturel de l'individu. Elles influencent les jugements de celui-ci, ainsi que ses idées, ses actions et plus encore.

¹ Cité par (Barré-De Miniac, 2015 : 73)



2.1.2. Les représentations sociales de l'écriture

Christine Barré-De Miniac envisage les représentations de l'écriture dans «(...) le sens commun du terme représentation à savoir que celle-ci est une construction, ou une reconstruction du réel par le sujet. » (Barré-De Miniac, 2015 : 68). Cela implique que les individus créent des images mentales, des idées, des croyances et des interprétations basées sur leurs cultures, leurs compréhensions et leurs interprétations du monde qui les entoure. Elles constituent donc un ensemble d'idées développées, par les groupes sociaux, en lien avec l'objet à écrire. Elles interviennent par conséquent comme des médiateurs entre l'individu et l'objet à écrire. Dans ce contexte, Dabène (1985) suggère d'intégrer les représentations sociales dans la compétence scripturale en soulignant qu'« Elles sont fondamentalement constitutives de la compétence scripturale » (Dabène, 1985 : 62)¹.

Pour notre part, nous entendons par représentations de l'écriture des constructions mentales fondées sur les croyances des individus concernant l'objet d'écriture. Elles influencent la manière dont ceux-ci interprètent et utilisent l'écrit.

2.1.3. Le rapport à l'écrit

Christine Barré-De Miniac considère le « rapport à l'écrit » comme un ensemble d'idées et de perceptions façonnées par un scripteur à propos de l'écriture ; ainsi que la manière dont il conçoit : son apprentissage, le rôle de cette pratique et ses fonctions. Ce concept englobe toutes les expériences que l'individu a avec l'écriture quelles que soient leurs natures (Barré-De Miniac, 2015).

M-C Penloup distingue le concept de « rapport à l'écrit » de celui de « représentations sociales » en mettant en avant l'idée que le second concept ne prenne pas en compte deux éléments centraux du rapport à l'écrit, à savoir : le rôle de l'écriture vu par le sujet, et la motivation de ce dernier. (Penloup, 2000, cité par Barré-De Miniac, 2002)

En définitive, nous avançons que le rapport à l'écrit est un concept complexe qui comprend les significations individuelles et collectives que le scripteur attribue à l'écriture ainsi que sa conception du rôle de cette pratique. Ce concept inclut également toutes les expériences scripturales antérieures de l'individu, qu'elles soient scolaires ou extra-scolaires, tout en prenant en considération la motivation liée à l'écriture.

2.2. Le rapport à l'écriture du point de vue des représentations sociales

La réflexion sur la relation entre les représentations et le rapport à l'écrit constitue un enjeu fondamental pour appréhender la manière dont les individus interagissent avec l'écriture. A ce propos, l'analyse des représentations sociales permet, d'une part, de saisir la nature du rapport à l'écrit des individus ; et d'autre part, l'étude des répétitions et des similitudes au sein de ces représentations facilite la compréhension du rapport à l'écrit au niveau d'un groupe d'individus (Barré-De Miniac, 2015), ce qui permet de faire des anticipations (Abric, 2003 : 17) et donc de mieux appréhender les difficultés des apprenants et orienter les pratiques d'enseignement.

¹(Ibid. :80)



Dans cette optique, Guillot, dans sa thèse : « Les représentations sociales de l'écriture et le rapport à l'écriture en langue étrangère : une approche didactique pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit en FLE en milieu universitaire australien », suggère de s'appuyer sur la théorie du noyau central développée par Abric pour explorer et analyser le rapport à l'écriture (Guillot, 2010). Nous nous appuyerons sur cette hypothèse pour étudier le rapport à l'écriture¹ des étudiants à travers l'analyse de leurs représentations en utilisant la théorie du noyau central.

2.3. La théorie du noyau central

Développée par Jean-Claude Abric (1989), la théorie du noyau central postule que chaque représentation sociale se compose de deux éléments principaux : le noyau central et les éléments périphériques. En ce qui concerne le noyau central, ou système central, il représente l'élément fondamental partagé au sein du groupe et constitue la base commune de la représentation sociale (Abric, 2001). Pour Flament et Rouquette les noyaux centraux guident et orientent la manière dont les informations sont perçues, appréhendées et interprétées au sein du groupe (Flament ; Rouquette, 2003). Pour ce qui est du système périphérique, il se caractérise par sa nature flexible et hétérogène, regroupant une variété d'aspects de la représentation sociale. Ces éléments périphériques incluent les expériences individuelles et couvrent ainsi les spécificités du groupe social et du contexte culturel, tout en complétant le noyau central (Abric, 1994). Ainsi, ce système apporte des nuances qui enrichissent et diversifient la représentation sociale et empêche par conséquent la modification du noyau central.

3. Cadre méthodologique

3.1. Objectif de la recherche

Tel que nous l'avons expliqué antérieurement, la présente étude vise un double objectif :

1. Premièrement, il s'agit d'identifier les obstacles que les individus scripteurs rencontrent lors de la rédaction de leurs mémoires de fin d'études, et d'analyser leurs représentations concernant cette tâche.
2. Secundo, il est question de déduire leurs rapports à l'écrit à travers l'étude de leurs représentations.

Pour ce faire, nous avons mis en place un protocole de recherche articulé autour de deux instruments complémentaires de collecte de données : un questionnaire et un entretien semi-directif. Ce choix de dispositif mixte permet de croiser des données quantitatives et qualitatives dans le but d'appréhender et d'analyser de manière plus approfondie les représentations et les pratiques rédactionnelles des étudiants.

¹ Nous nous focaliserons en particulier sur les représentations de l'écriture dans le contexte de la rédaction des mémoires de fin d'études, à savoir les mémoires de master et les thèses de doctorat.



3.2. Le questionnaire :

Nous avons conçu un questionnaire destiné à des individus répondant à des critères spécifiques. Les participants ont été sélectionnés sur la base de leur niveau académique et de leur implication dans la rédaction des mémoires de fin d'études. Autrement dit, l'échantillon comprend des personnes ayant rédigé ou étant en train de rédiger un mémoire de master ou une thèse de doctorat (étudiants et / ou enseignants de l'université algérienne) dans les domaines des Sciences Humaines, plus précisément dans les disciplines du Français, telles que la Didactique, la Littérature et les Sciences du Langage.

Dans cette optique, nous avons diffusé ce questionnaire sur des forums et des groupes dédiés aux étudiants en phase de rédaction de mémoire de master et / ou de thèses de doctorat, ainsi que sur plusieurs pages Facebook destinées aux étudiants et enseignants du milieu universitaire algérien. Le recours à cet outil permet de collecter des données quantitatives offrant une vue d'ensemble sur les obstacles rencontrés par les scripteurs ainsi que leurs représentations de l'activité scripturale. Les réponses obtenues ont ensuite été analysées en utilisant une approche statistique pour quantifier les difficultés rencontrées.

3.2.1. Description du questionnaire

Le questionnaire comprend quatorze questions qui ont été scindées en quatre volets :

- Le premier volet vise à recueillir les caractéristiques de la population d'enquête, à savoir : le sexe, l'âge, le niveau d'étude et la spécialité des participants. Il se compose de quatre questions ;
- Le deuxième volet, constitué de trois questions, tente d'évaluer l'expérience scripturale des enquêtés en mettant en lumière le stade atteint dans le processus de rédaction, les formations académiques reçues, ainsi que les ressources utilisées ;
- Le troisième volet, se composant de quatre questions, a pour objectif de déterminer leurs visions de cette activité rédactionnelle, et de son importance ; ainsi que les principaux défis qu'ils rencontrent et une autoévaluation des compétences scripturales ;
- Le dernier volet traite des attitudes et des motivations du public-cible. Comportant trois questions, cette partie tente de mettre en évidence la manière dont les participants gèrent leurs stress, les stratégies mises en œuvre, les préoccupations liées à la rédaction, leurs attentes et les facteurs de motivation.

3.2.2. Description et Analyse des résultats

La population d'enquête

Notre public-cible est constitué de trente-quatre (34) individus, dont 75 % sont de sexe féminin, et dont l'âge varie entre vingt (20) et cinquante-trois (53) ans. Nous tenons à préciser que la tranche d'âge la plus prédominante est celle des vingt (20) à trente (30) ans, représentant 50 % du total. En ce qui concerne le niveau d'étude, la population d'enquête est majoritairement (soit 57 %) composée de doctorants ou de personnes titulaires d'un doctorat,



et de 37 % d'individus ayant un Master ou en préparation d'un Master. Nous comptons également parmi notre public des individus (soit 3%) ayant le niveau de professeur (habilitation universitaire). Ce choix de public n'est pas fortuit, notre objectif est de recueillir une diversité de représentations et d'identifier les diverses difficultés que peut rencontrer un scripteur.

Enfin, il convient de noter que 36 % des personnes interrogées se spécialisent en Didactique, 24 % en Sciences du Langage et 12 % en Littérature. Nous avons choisi de ne pas mentionner les différentes spécialités au sein de ces trois domaines, car nous avons estimé que cette précision n'apporterait pas d'intérêt supplémentaire à nos résultats de recherche.

Expérience de la rédaction académique

A propos du temps consacré à la rédaction, les résultats se subdivisent en deux catégories distinctes : les mémoires de master et les thèses de doctorat. Les données indiquent que, pour les mémoires de master, les étudiants ont en moyenne consacré entre trois (3) et sept (7) mois. En revanche, pour les thèses, la durée varie de trois (3) mois à quatre-vingt-seize (96) mois (soit huit (8) ans). Cette disparité de temps entre les deux catégories s'explique par les exigences spécifiques de la rédaction d'une thèse, tant sur le plan quantitatif que qualitatif. Il est également pertinent de noter que certains individus admettent n'avoir pas encore entamé le processus de rédaction. Par conséquent, trois groupes se dressent devant nous : les individus qui n'ont pas commencé la rédaction, ceux qui sont en plein processus, et ceux qui l'ont achevée.

Concernant les formations académiques relatives aux normes rédactionnelles, telles que les cours de méthodologie de recherche ou de rédaction des mémoires/thèses, etc., une large majorité d'individus (soit 70%) affirme en avoir bénéficié. Toutefois, nombreux critiquent l'insuffisance de ces formations et plaident pour des ateliers pratiques plus efficaces et adaptés à des groupes restreints. Quant à l'auto-formation en rédaction scientifique, les données révèlent que la majorité des étudiants (soit 67%) juge nécessaire de recourir à des formations informelles (telles que les ateliers et les tutoriels en ligne, etc.). Il est donc intéressant de noter, dans un premier temps, que le manque de formations académiques adéquates pourrait être à l'origine des difficultés rencontrées par les étudiants.

Représentations de l'écriture académique

« La rédaction d'un mémoire de fin d'études » est associée au cadre théorique pour la majorité des participants (soit 60 %). Pour d'autres, cette activité évoque principalement la gestion du temps (23 %), tandis que pour certains, elle renvoie à la partie méthodologique (17 %). En effet, les réponses indiquent que la rédaction est associée à des obstacles. Les premiers, à titre d'exemple, évoquent leurs difficultés à reformuler les propos des auteurs, à problématiser, à définir les concepts, à se documenter, à mener une recherche pertinente et à formuler la question de recherche. Ceux qui mentionnent la gestion du temps expriment des lacunes dans l'organisation du temps imparti pour chaque chapitre, par exemple. Quant à la méthodologie, elle semble être liée aux problèmes rencontrés dans la collecte de données, la réalisation de l'expérience, ou encore la mise en œuvre du protocole de recherche.





Image 1: Les représentations des mémoires de fin d'études

À la question portant sur les défis rencontrés lors de la rédaction, quatre réponses distinctes ont été identifiées. Il ressort que la gestion du temps est le principal défi auquel les enquêtés sont confrontés. En effet, la majorité (soit 44%) évoque des difficultés à organiser son emploi du temps entre la rédaction les multiples responsabilités. À cet égard, l'un des participants explique : « Pouvoir jongler entre la vie de famille, professionnelle et estudiantine », tandis qu'un autre mentionne : « L'étendue de la thèse de doctorat classique, la précision de l'analyse et le temps à y consacrer en étant cheffe de département. ». Ils (soit 30%) mentionnent également la motivation, ou plus précisément la démotivation ; quant à 15% des enquêtés, ils citent le cadre méthodologique (la constitution du corpus, la retranscription des audio du corpus, etc.). D'autres encore (soit 12% des participants) évoquent le cadre théorique (tel que le manque de ressources documentaires en relation avec le sujet). En somme, les principaux défis rencontrés lors de la rédaction d'un mémoire de fin d'études sont, d'abord, d'ordre personnel et intrinsèquement liés à l'individu scripteur (tels que la gestion du temps et la motivation) ; puis, ils se rapportent aux caractéristiques des écrits académiques, comme les difficultés liées aux cadres théorique et méthodologique.



Image 2: Les représentations des défis rencontrés lors de la rédaction

Par la suite, nous avons interrogé notre public-cible sur l'importance de la rédaction des mémoires de fin d'études dans le cadre de leur formation. Tous ont répondu que cette rédaction est essentielle dans leur cursus. Certains précisent même qu'elle constitue « la pierre angulaire de la recherche scientifique ». Il s'agit donc d'une tâche nettement reconnue

et valorisée. Néanmoins, beaucoup d'entre eux ont exprimé des difficultés à rédiger, insistant sur l'insuffisance des formations académiques : « elle est très importante mais il n'y a pas d'initiation à la rédaction académique ». Nous déduisons que, malgré les difficultés rencontrées, les participants sont conscients de l'importance de cette activité.

Enfin, nous leurs avons demandé d'évaluer leurs compétences en rédaction académique. La majorité des participants (soit 33%) a jugé ses compétences comme étant correctes, tandis que (12%) les ont qualifiées de bonnes, (9%) de faibles voire médiocres et (6%) d'excellentes. Signalons qu'un certain nombre de participants (soit 21%) n'ont pas exprimé d'avis explicite sur leurs compétences, mais ont plutôt partagé les difficultés rencontrées et leurs inquiétudes quant à la rédaction académique, ainsi que des sentiments négatifs liés au « stress, angoisse, et peur de la page blanche ... ».

Nous nous sommes interrogés sur deux catégories de participants : ceux qui s'estimant « excellents » ; et ceux se percevant comme « faibles ». À première vue, il semble que les individus qui ont achevé le processus de rédaction considèrent leurs compétences comme « excellentes », tandis que ceux qui ne l'ont pas encore amorcé se jugent « médiocres » ou préfèrent évoquer leurs lacunes. Cela soulève la question suivante : s'agit-il d'une simple perception subjective de soi ou bien d'un reflet de la réalité ?



Image 3: Les représentations de ses propres compétences en rédaction académique

Attitudes et motivation

Concernant la gestion du stress et les stratégies adoptées lors de la rédaction des mémoires de fin d'études, plusieurs approches sont mentionnées par les participants. La première stratégie, évoquée par 27 % des répondants, consiste à atténuer le stress par le travail. Ils soulignent que le fait de progresser et d'avancer dans leur rédaction contribue à réduire la pression ressentie, permettant ainsi à canaliser, voire diminuer significativement leur anxiété par une immersion active dans la tâche. À cet égard, l'un des participants déclare recourir à la lecture d'ouvrages théoriques et la reformulation de passages comme stratégie pour pallier à ses difficultés de rédaction de la partie théorique de son mémoire.

¹ Un enquête précise « la progression et l'avancement pour réduire le stress ».

La deuxième stratégie identifiée, mentionnée par 24 % des participants, est la planification, laquelle inclut l'anticipation et l'organisation des tâches. À ce propos, plusieurs enquêtés indiquent et qu'ils établissent, en amont, leur plan de rédaction et établissent des emplois du temps pour les tâches à faire. D'autres stratégies sont également évoquées : 18 % des participants mentionnent la prise de pauses comme méthode pour gérer le stress, et 12 % mentionnent le recours à des techniques de détente, telles que l'écoute de la musique ou la prière. Notons que certains participants combinent plusieurs stratégies, par exemple en alliant la planification et le travail, ou en alternant le travail à des pauses. Toutefois, il est intéressant de signaler que 18% des participants affirment ne recourir à aucune stratégie spécifique et déclarent simplement vivre avec ce stress au quotidien.

L'analyse des stratégies en fonction de l'avancement rédactionnel montre que les participants les plus avancés, s'autoévaluant comme ayant d'excellentes compétences scripturales, recourent majoritairement à la planification. À l'inverse, ceux qui n'ont pas encore entamé la rédaction et se jugent peu compétents déclarent ne recourir à aucune stratégie.

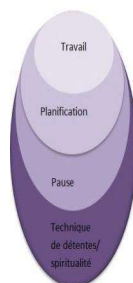


Image 4: la gestion du stress et les stratégies adoptées lors de la rédaction

Concernant les attentes et les préoccupations relatives à la rédaction des mémoires de master et des thèses de doctorat, plusieurs aspects ont été évoqués. En premier lieu, la qualité du travail réalisé qui se manifeste à travers des critères, tels que : l'originalité, la structuration rigoureuse du contenu, ainsi que la pertinence du raisonnement développé. En second lieu, des inquiétudes relatives à la gestion du temps émergent, notamment la crainte de ne pas achever la rédaction dans les délais impartis. Par ailleurs, certains scripteurs redoutent les exigences du jury et les normes rédactionnelles, en particulier l'objectivité, la scientificité et le statut de l'auteur. La méthodologie et la partie pratique sont également citées comme sources de difficultés.

À propos des attentes à l'égard de la rédaction, une large majorité des participants insiste sur la qualité du travail, particulièrement sur la pertinence du raisonnement scientifique. Certains mettent également l'accent sur la méthodologie notamment l'obtention de résultats satisfaisants dans la partie pratique, tandis que d'autres soulignent l'importance du respect des normes rédactionnelles.

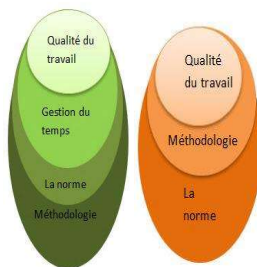


Image 5: Les préoccupations et les attentes

Pour conclure, une large majorité d'individus (soit 41%) évoque l'intérêt pour le sujet comme principale source de motivation ; D'autres (soit 33%) mentionnent les opportunités de carrière ; et une part des répondants évoque également la pression institutionnelle comme moteur de leur engagement.



Image 6: Les facteurs de motivation

3.2.3. Discussion des résultats

Les résultats révèlent que la rédaction des mémoires de fin d'études apparaît comme une activité complexe : elle est à la fois source de motivation et d'insécurité pour de nombreux scripteurs. Dans cette perspective, Dabène évoque que « l'insécurité scripturale généralisée » (Dabène, 1987) affecte tout individu en situation d'écriture, se traduisant notamment par des difficultés à s'autoévaluer ou par une dévalorisation des compétences rédactionnelles souvent corrélée à un avancement perçu comme insuffisant. Les données mettent également en évidence des difficultés d'ordre personnel (la gestion du temps et la démotivation), des obstacles inhérents aux caractéristiques des écrits académiques (Reuter, 2004 ; Rinck, 2004), ainsi que des lacunes dans la formation méthodologique, relevées dans des études antérieures¹ sur le contexte universitaire algérien. En outre, cette tâche est régie par des

¹ (AMOUR, Said ; DAKHIA, Abdelouhab ; 2016 ; SAHLI KAÏM, 2016 ; Belkassa, 2018 ; Boutiba, 2023).

normes exigeantes, nécessitant une gestion rigoureuse du temps et une planification minutieuse, ce qui contribue à accentuer sa complexité.

3.2. L'entretien :

3.2.1. L'objectif de l'entretien

Dans un souci de rigueur scientifique, nous avons complété l'enquête initiale par des entretiens semi-directifs dans le but d'examiner l'origine du sentiment d'insécurité scripturale et son impact sur le processus rédactionnel. Par conséquent, nous nous poserons les questions suivantes : Comment l'insécurité scripturale, influence-t-elle la rédaction des mémoires de fin d'étude ? Quelles pourraient être les causes de cette insécurité chez les étudiants ? Peut-elle être attribuée à une méconnaissance ou à une connaissance approximative des normes rédactionnelles et/ou résulte-t-elle plutôt de facteurs psychoaffectifs ?

Nous partons de l'hypothèse que ces difficultés pourraient être engendrées en partie par un sentiment d'insécurité résultant d'une connaissance partielle / méconnaissance des normes rédactionnelles et/ou découlant de facteurs psychoaffectifs, parmi lesquels pourrait figurer des sentiments de doute, de crainte, ou encore d'incertitude, relatifs au « syndrome de l'imposteur » (Clance, 1992 ; Chassangre ; Callahan, 2017 ; Chassangre, 2022).

3.2.2. Méthode de collecte de données

Nous avons menés des entretiens semi-directifs auprès d'un public présentant les mêmes caractéristiques que celui du questionnaire, à savoir des étudiants issus de l'université algérienne, inscrits dans les mêmes disciplines et actuellement en cours de rédaction d'un mémoire de master ou d'une thèse de doctorat ou ayant récemment soutenu leur travail de fin d'études. A cet égard, nous avons privilégié des entretiens individuels, de manière à garantir l'authenticité des propos recueillis et éviter toute influence entre les participants. Chaque entretien est d'une durée en moyenne de 10 à 15 minutes afin de cibler les éléments les plus pertinents de notre problématique.

Au total, vingt entretiens ont été réalisés : dix auprès des étudiants de master (dont cinq inscrits en première année et cinq en deuxième année), et dix en doctorat (doctorants ou récemment docteurs). Signalons toutefois que la majorité des participants sont affiliés à l'université de Blida 2, à l'exception de trois doctorants, dont deux sont issus de l'université de Mostaganem et un de l'université de Médéa. Il convient de préciser que notre public est composé de scripteurs se situant à différents stades du processus rédactionnel, ce qui nous a permis d'appréhender les représentations à travers une diversité de parcours. Ce choix n'est pas fortuit, il s'inscrit dans la volonté d'approfondir notre réflexion en explorant les potentielles évolutions des représentations et du rapport à l'écrit.

3.2.3. Description de l'entretien

Rappelons, de primes abords, que l'objectif de ces entretiens est d'approfondir et d'interpréter les résultats du questionnaire. À cet égard, les noyaux centraux ainsi que les éléments périphériques identifiés, à partir des données quantitatives, ont été mobilisés comme



axes de réflexion pour l'élaboration du guide d'entretien. Ce dernier comprend dix questions structurées autour de cinq axes principaux :

- Le premier axe porte sur les caractéristiques du public-cible et inclue l'année d'étude, le niveau et la spécialité suivie ;
- Le deuxième axe vise à faire émerger l'expérience relative à la rédaction d'un mémoire de fin d'études, à travers une description du parcours rédactionnel et le degré de satisfaction quant à l'état d'avancement du travail ;
- Le troisième axe prend en charge les difficultés des étudiants, en identifiant les principaux obstacles qu'ils rencontrent, et l'étape jugée comme la plus complexe du processus rédactionnel, ainsi que les causes de ces difficultés ;
- Le quatrième axe se focalise sur le rapport aux normes rédactionnelles, notamment si celles-ci sont jugées contraignantes ou constituent un obstacle à la rédaction ;
- Le dernier axe aborde les aspects psychoaffectifs liés au processus de rédaction. Il englobe l'autoévaluation des compétences scripturales, les sentiments associés à la rédaction du mémoire de fin d'études, ainsi que le degré d'engagement personnel vis-à-vis de cette tâche.

Pour traiter les données, nous avons opté pour une analyse thématique. Dans ce sens, notre étude se divise en deux parties : une analyse verticale qui touche tous les thèmes traités par chaque catégorie et une analyse horizontale qui a pour objectif d'examiner les représentations des enquêtés.

3.2.4. Description et Analyse des résultats

La population d'enquête

Les participants ont été répartis en trois catégories, selon leur degré d'avancement dans le processus de rédaction :

- La première catégorie regroupe des étudiants n'ayant pas encore entamé la rédaction proprement dite. Ce groupe, composé de sept individus, est principalement constitué d'étudiants inscrits en première année Master (six d'entre eux), auxquels s'ajoute une étudiante en deuxième année. La plupart sont spécialisés en Didactique, à l'exception d'un étudiant inscrit en première année Master spécialité Littérature ;
- La deuxième catégorie se compose d'étudiants actuellement engagés dans le processus de rédaction, à des stades variés de l'avancement. Elle regroupe neuf individus dont sept doctorants (six en Didactique et deux spécialisés en Sciences du Langage) et deux étudiants inscrits en deuxième année Master en Didactique ;
- La troisième catégorie englobe des individus ayant achevé la rédaction de leurs mémoires de fin d'études (qu'ils aient déjà soutenus leur travail ou l'aient simplement déposé pour l'évaluation). Ce groupe se compose de quatre participants : deux titulaires d'un master en Littérature et deux docteurs spécialisés en Didactique.

Il est à noter que dix-neuf des personnes interrogées sont des femmes. Toutefois, nous avons pris en considération le critère de l'avancement dans la rédaction et non du genre car nous avons jugé que ce point n'affecte pas les résultats de notre enquête. Signalons d'emblée que notre échantillon est constitué d'étudiants en quatrième et cinquième année de doctorat.



Expérience avec la rédaction :

Pour la première catégorie, la majorité des étudiants interrogés déclarent avoir déjà choisi leurs thèmes de recherche. Certains ont amorcé la phase de lecture exploratoire, tandis que d'autres ne l'ont pas encore engagée. Il est également intéressant de souligner que plusieurs étudiants choisissent de décrire leur expérience à travers les obstacles rencontrés. A ce titre, une étudiante évoque ses difficultés liées au choix de sa thématique : « J'ai vraiment trouvé une grande difficulté pour trouver le thème et choisir le thème. Mais j'ai quand même pris la décision finale... ». D'autres mettent davantage l'accent sur la dimension émotionnelle associée à cette tâche, comme en témoigne une autre étudiante : « quand on me dit mémoire, déjà ça fait peur, c'est quoi les mémoires ?(...) On n'a aucune idée de ce que c'est que le mémoire, on a un sentiment de stress, peur, etc. Ça reste un point d'interrogation ». Ces propos mettent en lumière la charge émotionnelle associée à l'incertitude que provoque la rédaction d'un mémoire de fin d'études.

En ce qui concerne le degré de satisfaction relatif à l'avancement du travail, les réponses sont partagées. Certains étudiants se disent satisfaits d'avoir circonscrit leurs sujets ou entamé leurs lectures. D'autres, en revanche, expriment une forme d'insatisfaction qu'ils attribuent à un sentiment de confusion qu'ils ressentent, comme en témoigne ce propos « Je ne sais pas... c'est flou... ». Ce type de réponses illustre l'état d'incertitude dans lequel se trouve la plupart des étudiants interrogés.

La deuxième catégorie rassemble des étudiants se situant à des stades différents de la rédaction de leur mémoire. Certains déclarent avoir uniquement rédigé quelques titres, d'autres ont finalisé la partie théorique, tandis qu'un dernier groupe se dit être proche de la finalisation étant en phase de réécriture et de révision. Dans l'ensemble, l'expérience rédactionnelle est majoritairement associée à des ressentis négatifs. En effet, le processus de rédaction est lié aux sentiments de stress et d'anxiété ; d'obstacles rencontrés ; et de retards accumulés, comme en témoignent ces propos :

« Parlant de mon expérience de façon générale, je n'essaie en aucun cas d'être pessimiste, mais c'était, et elle l'est toujours, une expérience difficile, et je peux avouer que c'est l'une des mauvaises expériences que j'ai eues dans ma vie, puisque je me sens tout le temps stressée, perdue, et j'ai l'impression que je ne vais jamais la terminer, puisqu'il me reste beaucoup de choses à faire, et je passe d'une chose à l'autre, et voilà. »

Il convient de souligner que cette charge émotionnelle est davantage évoquée par les doctorants qui vivent une pression temporelle, conjugée à l'ampleur du travail exigé. Par ailleurs, certains participants éprouvent des sentiments mitigés vis-à-vis de leur expérience, oscillant entre motivation et fatigue, stress et envie de réussir. Cette ambivalence met en lumière une tension constante entre l'engagement cognitif que requiert le processus d'écriture et les obstacles ainsi que les contraintes personnelles et professionnelles qui pèsent sur les scripteurs.

En ce qui concerne le niveau de satisfaction quant à l'avancement, la plupart (soit six) exprime une insatisfaction, tandis qu'une minorité (soit 3 étudiants) se dit satisfaite, sous certaines conditions, en évoquant les contraintes rencontrées. À cet égard, une doctorante précise :



« Pour ce qui concerne mon expérience globale de la rédaction de ma thèse, je dirais que le plus difficile pendant la rédaction, c'était de trouver du temps. (...) étant donné que je suis salariée, je travaille et j'ai aussi les vacances que je fais aux universités. Et je dis bien aux universités parce que je travaille dans deux universités différentes ».

La troisième catégorie décrit son expérience en soulignant la coexistence de sentiments contrastés. En effet, tous expriment des sentiments partagés, oscillant entre fierté et stress ; et décrivent une expérience à la fois éprouvante et enrichissante sur le plan personnelle et académique. Ces sentiments contradictoires peuvent être mis en lien avec la complexité du processus rédactionnel conjugué à la satisfaction que procure la perspective de l'accomplissement du travail et la fierté qu'apporte la soutenance. A cet égard, un docteur qui a récemment soutenu sa thèse insiste sur le fait que c'est le début du processus rédactionnel qui est le plus difficile :

« Par rapport à mon expérience vis-à-vis de mon mémoire d'études et de sa rédaction surtout. En fait, c'est des sentiments mitigés. Au début, c'était très dur. C'était très difficile. J'étais complètement perdue. Je ne savais pas. (...) Je peux dire qu'après les deux dernières années, puisque je suis en cinquième année, les deux dernières années ont été plutôt légères en matière de difficultés, en matière d'ambiguïté. »

Il est opportun de noter que certains interrogés évoquent un certain retard qu'ils avaient accumulé dans l'avancement en mettant en avant les sacrifices consentis pour mener à bien ce projet.

Difficultés des étudiants

Concernant les difficultés liées à la rédaction d'un mémoire de fin d'études, les étudiants de la première catégorie évoquent principalement un sentiment d'incertitude qu'ils ressentent. Comme mentionné antérieurement, ces derniers ne se sont pas encore engagés dans le processus de rédaction d'une part, et d'autre part n'ont pas bénéficié de séances de travail encadrées ; ce qui accentue davantage leur désorientation face à cette tâche. Il convient également de souligner que la totalité de cette catégorie identifie la partie méthodologique comme l'étape la plus complexe du processus rédactionnel. Celle-ci est perçue comme particulièrement ardue à appréhender.

En ce qui concerne les causes des difficultés rencontrées, les témoignages pointent unanimement à la fois un déficit d'accompagnement et un manque de formations étant donné qu'ils n'ont pas encore entamé le module de méthodologie. Toutefois, précisons que l'étudiante inscrite en Master 2 insiste particulièrement sur le manque d'accompagnement comme principale cause de son retard : « on est un peu en retard. Mon encadrant ne nous calcule pas. Il n'y a pas d'aide. (...) Vous essayez de le contacter. Rien du tout. ». Ainsi, l'indisponibilité totale de son encadrant, ce dernier refusant tout contact, entrave sérieusement l'avancement de la rédaction du mémoire.

Compte tenu des similitudes significatives entre les propos recueillis dans les deux catégories restantes (la deuxième et la troisième), nous avons jugé pertinent de les regrouper afin de proposer une analyse commune. Il ressort de cette analyse que les obstacles les plus fréquemment rapportés relèvent d'une part de la rédaction elle-même, et d'autre part de la



difficulté à saisir et interpréter « des écrits des chercheurs » (Reuter : 2004). Ainsi un des participants confie : « Pour moi, c'est difficile de comprendre toutes ces notions écrites par des spécialistes du domaine. Donc, ça m'a pris beaucoup du temps pour rédiger, plus de deux ans. ». Ajoutons à cela les contraintes relatives à la disponibilité de ressources théoriques telles que les ouvrages et les articles dont l'accès est souvent payant : « pour lire un article, on est obligé de payer en euro et en tant qu'étudiante je n'ai pas les moyens ».

A propos de la partie jugée la plus complexe, la grande majorité des individus interrogés insistent sur la partie théorique, notamment la difficulté à définir les concepts et à apporter une réflexion critique aux théories abordées : « C'est la partie théorique, Je dirais la plus difficile, et la plus coûteuse sur le plan cognitif ». Quant aux causes de ces difficultés, elles sont multiples. Elles relèvent pour la plupart d'un manque d'accompagnement et de formation, de difficultés de gestion du temps, ainsi que des responsabilités personnelles et professionnelles et d'un manque de ressources documentaires. A ces contraintes s'ajoute au poids émotionnel que les participants jugent très pesant et qui entrave au bon déroulement de la rédaction.

Le rapport aux normes rédactionnelles

Dans le but d'identifier le rapport qu'entretiennent les participants avec les normes académiques, nous leurs avons demandé s'ils estiment que celles-ci représentent un obstacle à la rédaction de leurs mémoires. Les réponses de la première catégorie font l'unanimité. Tous s'accordent à affirmer que ces normes ne freinent pas le processus de rédaction. Au contraire, l'un des participants souligne : « Ça n'est pas un obstacle, mais plutôt comme un guide qui nous oriente à préparer un bon mémoire de master. ». Il convient de noter que pour les étudiants, n'ayant pas encore entamé le processus rédactionnel, les exigences académiques facilitent la rédaction. Ces résultats soulèvent la question de la compréhension des « normes rédactionnelles » chez ces étudiants, d'autant plus que ceux-ci déclarent n'avoir bénéficié ni de formations, ni de séances d'encadrement. Par conséquent, nous nous demandons : Sont-ils véritablement conscients de la complexité des normes académiques, ou se basent-ils sur une représentation simplifiée, voire intuitive, des exigences formelles attendues dans un mémoire académique ?

Concernant les réponses des deux autres catégories, à l'image des résultats précédents, nous avons relevé plusieurs similitudes. En effet, les données mettent en lumière une divergence des points de vue : certains estiment que les normes académiques n'entravent pas le processus rédactionnel ; tandis que d'autres voient en ces normes une contrainte majeure pour l'avancement de la rédaction d'un mémoire de fin d'études. Dans le but de clarifier cette ambivalence au niveau des réponses, nous avons mené une analyse plus fine fondée sur la comparaison des propos tenus par un même individu à différents moments de l'entretien :

- « (...) Au début, c'était très dur. C'était très difficile. Je me sentais perdue Je ne savais pas par où commencer. (...) Je ne savais pas comment le rédiger. (...) Je n'ai absolument aucune idée de ce que c'est que la rédaction d'un travail de recherche. Comment avancer ces hypothèses ? Comment les valider ? Je ne savais absolument pas comment faire. Ça s'est répercuté négativement sur le processus de rédaction. C'était le début, mais je ne me suis pas laissée faire. J'ai fait des efforts, j'ai fait des recherches, j'ai sollicité des collègues. J'ai aussi pu bénéficier d'un directeur de thèse qui est excellent, qui a été



toujours au petit soin. Ça m'a aidé à surmonter ces obstacles. J'ai aussi beaucoup lu des livres sur la méthodologie de la rédaction scientifique. Ça m'a aidée. »

- « je ne pense pas que les normes représentent un obstacle. Absolument pas pour moi. »

À cet égard, nous avons remarqué certaines contradictions apparentes qui pourraient nous pousser à réfléchir sur la conscience des étudiants quant aux exigences de la communauté académique, ainsi que l'impact du manque de formation et d'accompagnement. Ce qui pourrait affecter la perception et la maîtrise des normes académiques. Signalons d'emblée, que les participants s'accordent à évoquer comme principales difficultés : le positionnement en tant que chercheur dans son écrit ; allier objectivité, scientificité et prise de position ; et faire une analyse critique tout en gardant un style personnel.

Aspects psychoaffectifs

Nous avons abordé la dimension psychoaffective à travers trois critères : l'autoévaluation des compétences rédactionnelles, les sentiments éprouvés vis-à-vis de la rédaction et le degré de motivation. Pour les enquêtés de la première catégorie, les résultats sont loin de faire l'unanimité. En ce qui concerne, l'autoévaluation des compétences, les réponses sont hétérogènes : certains se voient comme étant peu compétents, d'autres estiment avoir des compétences rédactionnelles correctes, tandis que quelques-uns se voient excellents. Ces jugements sont le plus souvent justifiés par les évaluations reçues de la part des enseignants au cours de leurs cursus. A cet égard, nous citons les propos d'un participant qui juge ses compétences scripturales bonnes : « Mes enseignants me donnent toujours des bonnes notes. Et je vois que cela est juste parce que je prends beaucoup de temps pour rédiger ». Du point de vue des ressentis émotionnels liés à rédaction d'un mémoire de fin d'études, ils sont pluriels, à l'image des résultats précédents. En effet, ils varient entre confiance, anxiété, ou même un mélange des deux chez les étudiants qui affirment ressentir des sentiments mitigés vis-à-vis de cette tâche. Quant à la motivation, tous les participants se déclarent motivés, à l'exception de l'étudiante retardataire inscrite en Master 2 qui a confié ressentir une certaine démotivation accompagnée de sentiments de regret et de peur : « je ne sais pas...je suis en retard...j'étais confiante maintenant quand je vois mes camarades terminer des chapitres... je regrette ...ça me décourage... ».

En ce qui concerne la deuxième catégorie, la totalité des participants, y compris les doctorants, s'accordent à juger leurs compétences comme étant correctes. Ils se rejoignent également en affirmant à l'unanimité qu'ils éprouvent des sentiments négatifs à l'égard de la rédaction : anxiété, peur, stress. Certains évoquent explicitement le « syndrome de l'imposteur », tandis que d'autres font état d'une angoisse de la page blanche. Il convient de noter que cette insécurité rédactionnelle se manifeste de manière plus marquée chez les doctorants dont les témoignages mettent en lumière une charge émotionnelle négative vis-à-vis de la rédaction de leurs thèses, qui semble impacter non seulement le processus de rédaction, mais également l'évaluation qu'ils portent sur leurs propres compétences, en particulier leur confiance en soi ou leur statut de chercheur.

Quant à la motivation et au degré d'investissement, tous affirment souffrir de charges importantes et de conditions difficiles qui entravent l'avancement de la rédaction, toutefois, ils insistent sur leurs sacrifices et leurs motivations, et expriment le désir de s'améliorer



d'avantage, considérant que leurs efforts actuels restent insuffisants : « je suis fatiguée ... Mais je m'investis à fond...des fois je dors une heure...des fois je ne dors pas ».

Pour ce qui est de la dernière catégorie, la totalité des participants déclarent posséder de bonnes compétences rédactionnelles. Sur le plan émotionnel, tous rapportent des sentiments négatifs à l'égard de la rédaction des mémoires, notamment un stress prononcé et une anxiété marquée. Quant à l'investissement, ils affirment unanimement avoir fourni les meilleurs efforts possibles, en dépit des obstacles rencontrés.

3.3. Interprétation conjointe des résultats du questionnaire et de l'entretien :

L'analyse croisée des données du questionnaire et des entretiens met en lumière de multiples convergences. De primes abords, les résultats révèlent la complexité de l'expérience scripturale. En effet, les deux enquêtes s'accordent à souligner que cette activité est majoritairement associée aux difficultés et à un vécu émotionnel négatif, marqué par le stress, l'anxiété et la peur. Ces ressentis traduisent un sentiment d'« insécurité scripturale », qui se manifeste à travers les récits des expériences rédactionnelles. A cet égard, les résultats des deux volets de l'enquête convergent pour révéler une certaine dévalorisation des compétences scripturales, particulièrement chez les doctorants dont certains souffrent du « syndrome de l'imposteur » (Clance, 1992 ; Chassangre ; Callahan, 2017 ; Chassangre, 2022), qui se reflète particulièrement dans la difficulté à se positionner en tant que chercheurs dans les écrits.

Par ailleurs, cette insécurité se voit exacerbée par le manque de formations académiques et l'insuffisance d'accompagnement et d'encadrement, identifiés par les participants comme des obstacles majeurs. Ce qui pourrait être à l'origine d'une connaissance approximative des normes rédactionnelles. Si le début du parcours est marqué par un sentiment de flou et de désorientation, l'avancée dans le processus rédactionnel se caractérise par une pression croissante, conjuguée à des charges extérieures, ce qui accentue davantage l'anxiété initiale.

Enfin, rappelons que nous nous sommes interrogés précédemment sur l'origine de cette insécurité scripturale, que nous avons initialement liée à une méconnaissance ou à une connaissance partielle des normes rédactionnelles. À la lumière des données recueillies, il apparaît que si les normes académiques jouent effectivement un rôle dans la construction de ce sentiment, elles ne seraient, à elles seules, l'expliquer. Le déficit en encadrement, l'insuffisance des formations pratiques, ainsi que les dimensions psychoaffectives du rapport à l'écriture, semblent également jouer un rôle déterminant.

Conclusion

En guise de conclusion, l'analyse des représentations des étudiants révèle un rapport à l'écrit complexe : il est perçu comme une étape essentielle du parcours universitaire, et constitue également une source d'insécurité et d'anxiété pour les scripteurs qui associent la rédaction des mémoires de fin d'études à une source de difficulté. Ces difficultés semblent en partie liées à un manque de formation adéquate et d'encadrement pédagogique. Les résultats ont par ailleurs, révélé la présence du « syndrome d'imposteur » chez certains étudiants, repérable à la crainte d'être évalué et à la dévalorisation de soi et de ses compétences rédactionnelles (Clance, 1992 ; Chassangre ; Callahan, 2017 ; Chassangre, 2022).



Par conséquent, ces éléments nous permettent de confirmer l'hypothèse initiale selon laquelle les étudiants développent des représentations négatives de la rédaction des mémoires de fin d'études. Toutefois, il convient de souligner, sans pour autant généraliser, qu'en dépit de cet état d'insécurité et du « syndrome de l'imposteur », bon nombre d'étudiants réussissent à mener à bien cette tâche et parviennent à la soutenance (Dabène, cité par Barré-De-Miniac, 2015 : 85). En effet, le rapport à l'écrit tend à évoluer au fil du processus de rédaction : D'un sentiment initial de flou, d'incertitude, il se transforme, chez certains, en une posture plus engagée, marquée par une prise de conscience de la nécessité de fournir des efforts et de l'adoption de stratégies telles que le travail et la planification. Il n'en demeure pas moins que ce sentiment d'insécurité scripturale persiste.

Dans cette perspective, il est d'abord essentiel de sensibiliser, d'une part, les enseignants encadrants à ce phénomène afin qu'ils puissent offrir un meilleur accompagnement à leurs étudiants ; et d'autre part, d'intégrer l'aspect psychoaffectif dans les formations académique (Lafont-Terranova, Niwese, Colin, 2016). Nous jugeons également, opportun de familiariser les étudiants aux écrits académiques dès les premières années de leurs études universitaires (Pollet, 2014) ; et de les accompagner dans leurs parcours de rédaction académique en renforçant les formations méthodologiques par l'intégration d'exemples pratiques ainsi que la prise en charge de leurs difficultés dans ces cours (Reuter, 2012).

Enfin, dans une visée prospective, et dans la continuité des travaux de Dabène (1998), pour qui les représentations des apprenants sont en partie façonnées par leurs premières expériences scripturales ainsi que par les représentations véhiculées par les enseignants, il serait pertinent d'élargir l'analyse aux représentations que les enseignants se font de la rédaction des mémoires. À cet égard, l'étude des annotations des enseignants des évaluations des rédactions des étudiants ainsi que l'analyse des rapports d'évaluation des thèses de doctorat et des mémoires Master constitueraient une piste de recherche féconde pour approfondir la compréhension de ces dynamiques représentationnelles.

Références bibliographiques

- Abric, J., 1994, « Pratiques sociales et représentations », Paris, PUF.
- Abric, J.-C., 2001, « L'approche structurale des représentations sociales : développements récents », *Psychologie & Société*, 4, p. 81-103.
- Abric, J.-C., 2003, « Les représentations sociales : aspects théoriques. Pratiques sociales et représentations », Paris, Presses Universitaires de France.
- AMOUR, S., DAKHIA, A., 2016, « Les représentations de l'écrit dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE », *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية و الإجتماعية*, p.1-8, <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/119> (Consulté le 22 aout 2023).
- Barré- De Miniac, C., 2002, « Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions », *Pratiques : linguistique*, (113-114), p. 29-40.
- Barré-De Miniac, C., 2015, « Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques », Nord-Pas de Calais, France, Presses Universitaires du Septentrion.
- Belkassa, L., 2018, « La subjectivité dans le mémoire de master entre les représentations des étudiants et leurs pratiques Chassangre, K., 2022, « Le Syndrome de l'imposteur », Mardaga., https://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=CERPSY_149_0092a.



- 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, p.97-110, <https://doi.org/10.1016/j.prps.2017.01.001>
- Clance, P. R., 1992. « Le Complexe d'imposture ou comment surmonter la peur qui mine votre sécurité », Flammarion. Paris
- Dabène, M., 1998, « L'enseignement-apprentissage de l'écrit entre représentations et pratiques sociales », *Psychologie et Education*, 33, p. 93-107.
- Flament, C., Rouquette, M.-L., 2003, « Anatomie des idées ordinaires », Paris, Armand-Colin.
- Guillot, B., 2010, « Les représentations sociales de l'écriture et le rapport à l'écriture en langue étrangère : une approche didactique pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit en FLE en milieu universitaire australien », HAL open science: <https://theses.hal.science/tel-00638579> ,(consulté le 19 juillet 2024).
- Jodelet, D., 2003, « Représentations sociales : un domaine en expansion », in Jodelet, D., Les représentations sociales, Paris, Presses Universitaires de France.
- Lafont-Terranova, J., Niwese, M., Colin, D., « Développer des dispositifs d'acculturation à l'écriture de recherche : un enjeu didactique et épistémologique », *Pratique, littérature, didactique*, 171-172, p.1-15.
- Pollet, M.-C., 2014, « L'écrit scientifique à l'aune des littéracies universitaires : approches théoriques et pratiques ». Belgique, Presses universitaires de Namur.
- Reuter, Y., 2002, « Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture ». Paris, ESF.
- Reuter, Y., 2004, « Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation », *Pratiques*, p. 9-27.
- Rinck, F., 2004, « Les difficultés d'étudiants dans la construction d'une problématique », *Pratiques*, p. 93-110.

Manel **Khendriche** est doctorante en Didactique de la Rédaction Scientifique à l'Université de Blida 2 en Algérie et membre du laboratoire RIDILCA (Recherche Interdisciplinaire en Didactique des Langues et des Cultures). Diplômée de l'École Normale Supérieure de Bouzaréah (Algérie), elle possède un diplôme d'enseignant du français au lycée et un master en didactique du français et des langues étrangères et secondes. Ses recherches portent principalement sur les littéracies universitaires en particulier, sur les difficultés rédactionnelles des étudiants. Elle a également contribué à des colloques sur les technologies de l'information et de la communication (TIC) en contexte universitaire. Manel Khendriche, Laboratoire de Recherche Interdisciplinaire en Didactique des Langues et des Cultures en Algérie (RIDILCA), Université de Lounici-Ali-Blida 2, Algérie, m.khendriche.etu@univ-blida2.dz, ORCID ID : <https://orcid.org/0009-0007-7892-0383>

Imane **Ouahib**, professeur à Université Blida 2 (Algérie), cheffe de l'équipe de recherche « interdisciplinarité et technopédagogie au service du développement des littéracies en Algérie » au laboratoire RIDILCA, responsable du projet de recherche et de formation universitaire PRFU « Pour un dispositif de formation à la technopédagogie universitaire en français langue étrangère », présidente de l'Association Nationale des Enseignants Chercheurs en Langues Étrangères en Algérie « ANECLEA », présidente de la commission CAEE du conseil national Économique Sociale et Environnementale CNESE, membre du bureau National du « CNESE » a dirigé plusieurs recherches en sciences du langage et en didactique des langues et des cultures et a publié plusieurs articles qui s'inscrivent dans ces deux champs de recherche. Imane OUAHIB, Laboratoire de Recherche Interdisciplinaire en Didactique des Langues et des Cultures en Algérie (RIDILCA), Université de Lounici-Ali-Blida 2, Algérie, ouahibimane9@gmail.com, DOI: 10.5281/zenodo.8112646

