

La licence de français en Algérie : des attentes des étudiants au programme de la formation

Dr. Ali Djaroun
Université Stendhal Grenoble3/Lidilem



Synergies Algérie n° 6 - 2009 pp. 147-155

Résumé : *Cet article présente quelques données issues d'une enquête menée par questionnaire auprès de 109 étudiants algériens inscrits en première année de licence de français. Ces données constituent un volet d'une étude plus large, consacrée aux raisons didactiques susceptibles d'éclairer les causes de l'échec massif et récurrent au terme de la première année dans cette discipline. Par cette enquête, il s'agit d'éclairer la manière dont ces étudiants vivent les enseignements à l'université, de les faire parler de leurs attentes et de leurs difficultés et de mettre en évidence le sens qu'ils construisent de l'écriture et de son acquisition.*

Mots-clés : *Echec à l'université - rapport à l'écriture - continuité des enseignements.*

Abstract: *Our article presents some results from a survey realized by questionnaire. This survey constitutes a shutter of a broader study, dedicated to find explanations to the massive failure of Algerian students in their first year at the French license. This Research aims to describe the way in which these students live the lessons, to make them explain what they wait from their studies, to explore their difficulties and their conceptions of writing.*

Keywords: *Failure at the university - relation of writing - continuity of studies.*

Dispositif de recherche

L'étude dont nous présenterons une partie des résultats s'intéresse aux raisons didactiques susceptibles d'expliquer l'échec massif en première année de licence de français. En effet, près de 73% d'entre eux n'obtiennent pas la moyenne aux examens de fin d'année à l'université d'Alger et à celle de Tizi-Ouzou. Le cas de ces deux universités situées sur la côte Nord de l'Algérie, région de forte pénétration de la langue française, n'est pas exceptionnel. Face à cette situation, plusieurs raisons sont évoquées par les enseignants et les responsables des départements de français. Pour les uns, les étudiants échouent parce que l'inscription en licence de français ne correspond pas à leur

premier vœu d'orientation. Pour d'autres, les étudiants échouent parce que les enseignements ne correspondent pas à leurs attentes en termes de contenus et d'objectifs. Tous, enfin, évoquent «*les problèmes de langue*» de ces étudiants. Par «*problèmes de langue*», ils entendent des lacunes en orthographe, en grammaire et en conjugaison. Notre recherche s'est centrée sur ces deux dernières explications. Nous les avons prises comme point de départ et avons questionné les recherches en didactique de l'écriture, pour y trouver des outils théoriques permettant d'analyser cette situation.

Cadre théorique

Nous situant dans une perspective de recherche didactique, nous avons cherché les raisons de l'échec du côté des contenus et démarches didactiques des enseignements du secondaire et du cursus universitaire de français. Plus précisément, nous avons posé l'hypothèse d'un décalage entre les attentes du secondaire et celles du supérieur. Nous référant au courant de recherche en didactique de l'écriture qui, à la suite des travaux de Dabène (1987), met en avant les notions de représentations de l'écrit ou, plus largement, de rapport à l'écrit (Bourgain, 1988 ; Reuter, 1996 ; Penloup, 2000 ; Barré-De Miniac, 2000), nous avons cherché dans les représentations de l'écriture et de ses usages les raisons de cette non adaptation aux nouvelles tâches et aux nouveaux usages de l'écrit à l'université. Nous posons l'hypothèse générale que le rapport à l'écriture des étudiants algériens peut constituer une des variables explicatives des difficultés qu'ils éprouvent à s'adapter aux enseignements de la première année de licence de français. Pour ce faire, nous avons centré l'analyse sur :

1. Les conceptions sous-jacentes à l'écriture et à son enseignement dans le cadre de l'enseignement du français en Algérie, aussi bien dans le secondaire que dans le supérieur. L'hypothèse générale qui guide cette réflexion est que les représentations construites, au cours de leur scolarité antérieure, par ces nouveaux arrivants à l'université, représentations avec lesquelles ils abordent les études supérieures de français, présentent des décalages par rapport aux représentations attendues pour réussir les tâches d'écriture à l'université.
2. La dynamique accompagnant le passage du lycée à l'université. Pour les étudiants en licence de français, nous faisons l'hypothèse d'une transition porteuse de tensions. Ces tensions résulteraient des décalages entre le programme de français du secondaire et celui de la licence de français, des distorsions qui s'ensuivent entre les attentes des enseignants et celles des étudiants, de l'absence de préparation aux nouvelles tâches d'écriture universitaires.

Eléments de méthode

Ces hypothèses ont été mises en œuvre dans le cadre d'un dispositif de recueil de données comportant trois volets : une analyse des programmes de français du lycée et de la première année de licence de français ; une description du rapport à l'écriture de lycéens et d'étudiants ; une analyse de productions écrites des uns et des autres. Dans le cadre de cet article, nous ne présenterons que quelques résultats saillants issus de l'analyse des discours des étudiants.

Les enquêtes par questionnaires ont été faites auprès de 253 élèves des classes de terminale de section Lettres et de Sciences Naturelles de la région de la Kabylie, et auprès de 109 étudiants inscrits en première année de la licence de français, dans deux universités : Alger et Tizi-Ouzou. Les investigations auprès des lycéens ont été faites un mois avant l'examen national du baccalauréat, celles auprès des étudiants sont faites en deux temps : au début et en fin d'année. L'étude est donc à la fois transversale (l'échantillon lycéen et l'échantillon étudiant sont deux échantillons distincts) et longitudinale (ce sont les mêmes 109 étudiants qui sont interrogés au début et en fin d'année).

Les enquêtes universitaires ont été réalisées par le biais d'un questionnaire, organisé autour des quatre dimensions proposées par Barré- De Miniac dans son modèle de rapport à l'écriture, à savoir : l'investissement de l'écriture et plus précisément, dans notre cas, du français et de l'écriture en français ; les opinions et attitudes à l'égard de l'écriture en français ; les conceptions de l'écriture et son apprentissage ; le mode d'investissement de l'écriture. Dans le cadre de cet article, nous nous limiterons aux résultats saillants relatifs aux trois premières dimensions. Précisément, il s'agit de mettre en avant les types de liens que construisent ces étudiants avec les enseignements universitaires, de les faire parler de leur attentes et difficultés, et de rendre compte de leur conception de l'écriture.

La licence de français : entre engouement et difficulté

C'est ce qui ressort des réponses aux questions relatives aux composantes de la dimension *investissement*. Pour rappel, cette dimension du *rapport à l'écriture*, selon Barré-De Miniac (2000), concerne les liens affectifs que tout sujet entretient avec l'écriture : «Globalement, il s'agit de l'intérêt affectif pour l'écriture, et de la quantité d'énergie que l'on y consacre» (2000 : 118). La chercheuse distingue deux aspects de cette dimension: d'un côté, la «force d'investissement » qui mesure l'intensité de ces liens : « C'est-à-dire que l'écriture peut être fortement, moyennement ou faiblement investie et valorisée» (2000 : 118), de l'autre, le «type d'investissement» qui renvoie aux écrits et aux situations d'écriture : « Le type d'investissement se réfère aux objets, aux situations et aux types de textes sur lesquels porte l'investissement plus ou moins fort des scripteurs» (2000 : 118).

Transposée à notre recherche, cette dimension vise à cerner le degré d'investissement des enseignements de la licence, à commencer par le choix de cette discipline comme projet professionnel. La force d'investissement est appréhendée à travers cinq questions. Trois d'entre elles visent à déterminer les raisons principales et secondaires qui poussent ces étudiants à choisir la licence de français. Ce point est envisagé en écho à l'explication imputant l'échec à une orientation mal adaptée. Les deux autres questions, quant à elles, visent à repérer la manière dont ces étudiants vivent l'enseignement à l'université et les cours qu'ils investissent particulièrement. Ces deux questions permettent d'approcher l'explication liant l'échec au désintérêt pour les enseignements de la licence.

La licence de français : un choix délibéré

85% des étudiants disent avoir opté pour la discipline dans le but d'apprendre davantage le français (cf exemple 1), et 69% pour parler et écrire bien le français (cf exemple 2).

Ex. 1 : «J'ai choisi la licence parce que je veux apprendre davantage la langue française» ;

Ex. 2 : «J'ai choisi la licence parce que je veux parler et écrire bien le français».

D'autres raisons sont évoquées par ces étudiants pour expliquer leur choix de cette filière, à savoir : le souhait de devenir professeur de français au lycée (49%), de travailler dans le tourisme (45%) ou dans le journalisme (38%).

Ex. 3 : «Parce que je veux devenir professeur de français au lycée» ;

Ex. 4 : «J'ai fait ce choix parce que je veux travailler dans le tourisme» ;

Ex. 5 : «Parce que je veux devenir journaliste».

On voit que le choix de la licence de français est délibéré : il est en grande partie motivé par la volonté d'apprendre le français. Nous avons là un argument qui relativise donc l'explication renvoyant l'échec massif à un problème d'orientation. Par ailleurs, si l'on regarde de près les motivations exprimées par ces étudiants, on s'aperçoit qu'elles entrent en dissonance avec les contenus des enseignements de la licence de français. En effet, leurs motivations sont variées, elles semblent plus tournées vers l'expression orale ou écrite, c'est-à-dire la communication. Or, le programme en vigueur est le même pour tous, orienté vers l'analyse et la critique littéraire. Des réponses des étudiants aux questions relatives à l'investissement de la licence comme projet professionnel surgissent donc des interrogations à propos du programme de la formation en vigueur dans les départements de français en Algérie.

Un intérêt certain, mais aussi des difficultés

La Force d'investissement des enseignements de la première année de la licence de français a été appréhendée à travers deux questions. L'une (Q6) consiste à associer des valeurs allant de «difficultés» à «satisfaction» en passant par «intérêt» aussi bien pour les cours magistraux (CM) que pour les travaux dirigés (TD). L'autre (Q7), quant à elle, demande d'indiquer dans quels modules ils se sentent «Très bien, bien, mal ou très mal».

Comme le montre le tableau 1, les étudiants déclarent suivre avec intérêt les cours magistraux et les travaux dirigés. Mais cet intérêt ne les empêche pas de signaler qu'ils rencontrent aussi des difficultés.

Enseignements de la licence	CM	TD
Difficultés		
Absence de difficultés (+)	39%	20%
Présence des difficultés (-)	61%	79%
Intérêt		
Absence d'intérêt (-)	25%	27%
Intérêt (+)	83%	83%
Satisfaction		
Insatisfaction (-)	69%	68%
Satisfaction (+)	31%	30%

Tableau 1: Degré d'investissement des enseignements de la licence (Q6)

Les faibles pourcentages concernent *satisfaction et absence de difficultés*. Pour une didactique de l'écriture qui s'intéresse au sens des enseignements pour les apprenants, ces faibles pourcentages interrogent aussi les contenus du programme de la licence de français. Peut-on voir derrière cette insatisfaction une perception du décalage entre les attentes des étudiants et la réalité? Peut-on aussi y voir la perception d'un échec entraînant de s'installer? Peut-on voir enfin dans l'expression de difficultés l'indice d'une inconscience de la complexité des enseignements proposés, des tâches d'écriture sollicitées lors des évaluations, à savoir le commentaire et la dissertation littéraires? On peut émettre cette hypothèse interprétative eu égard aux réponses avancées par ces mêmes étudiants à la Q7 les invitant à dire comment ils se sentent dans les différents modules de la licence (cf tableau 2).

Modules	«Mal+Très mal»	«Bien+Très bien»	Non réponse
Texte et Histoire	59%	30%	11%
Auteur Français	69%	26%	5%
Lecture Critique	64%	25%	11%
Technique d'expression orale et écrite	34%	58%	8%
Linguistique générale	36%	60%	4%
Pratiques systématiques de la langue	40%	55%	5%

Tableau 2 : Degré d'aisance lors de l'écriture dans les six modules de la licence (Q7)

Le sentiment de difficultés rapporté précédemment intéresse la presque totalité des modules de la licence, mais il concerne spécialement les modules de littérature (texte et histoire ; auteur français ; lecture critique). Les étudiants sont donc conscients de leurs difficultés, et plus particulièrement là quand il s'agit de faire un commentaire ou une dissertation littéraires. Il s'agit là d'argument susceptible de contribuer à clarifier les raisons de l'échec en première année de licence de français. Ces dernières peuvent avoir un rapport avec la nouveauté et la complexité des tâches d'écritures sollicitées à l'université.

La licence de français : un gage d'ouverture et de réussite sociale

La dimension *Opinions et attitudes* s'intéresse aux valeurs et jugements associés à l'écriture, à sa maîtrise, à la compétence ou non en la matière, au poids de l'écriture dans la réussite sociale et professionnelle : «elle recouvre le champ des valeurs et des sentiments accordées à l'écriture et à ses usages, sous l'angle des avis, des jugements et des attentes » (Barré-De Miniac, 2000 : 121). Nous avons opérationnalisé cette dimension par une série de questions, notamment, les questions 13 et 14 dont les énoncés sont reproduits ci-dessous :

Q13

Parmi ces propositions, nous vous demandons d'en cocher trois (3) :

P1 - Le français est incontournable aujourd'hui pour le développement économique et culturel du pays

P2 - La maîtrise du français est indispensable pour accéder à la documentation scientifique

P3 - Avec le français, je pourrai gagner ma vie

P4 - Le français, c'est la modernité

P5 - Nous avons besoin du français pour accéder à la culture occidentale

P6 - Le français pour mieux découvrir le monde et pour mieux connaître les autres

P7 - Le français ne présente aucun danger pour notre identité et pour nos valeurs nationales

P8 - La maîtrise du français nous valorise socialement

P9 - Il faut maîtriser le français pour ne pas se sentir exclu des grands débats du moment

Q14

Que pensez-vous d'un étudiant à l'université qui n'arriverait pas à rédiger une lettre de demande d'emploi? Comment le jugez-vous?

Le français : pour une ouverture culturelle

C'est ce qui ressort des réponses des étudiants à une question les invitant à exprimer ce qu'ils attendent de la maîtrise de la langue française. En effet, les pourcentages de réponses les plus élevés sont enregistrés par les propositions se référant d'une part, à la dimension culturelle : «Il faut maîtriser le français pour mieux découvrir le monde et pour mieux connaître les autres » (P6 : 50%), «Il faut maîtriser le français pour ne pas se sentir exclu des grands débats du moment» (P9 : 40%), et d'autre part, à la dimension scientifique : «La maîtrise du français est indispensable pour accéder à la documentation scientifique» (P2 : 45%).

Au total, les étudiants associent donc l'apprentissage du français à une ouverture sur le monde des idées (préparation aux débats d'idées), de la connaissance (évocation de la documentation scientifique) et de la culture occidentale. Ceci interroge un programme de formation à forte dimension littéraire. Certes, l'enseignement de la littérature constitue une forme d'ouverture à la culture et plus généralement au monde des idées. Mais est-ce ainsi qu'elle est enseignée ? Est-ce ainsi qu'elle est perçue ? Quels rapports établissent enseignants et

étudiants entre ces objectifs et les tâches académiques à réaliser lors des évaluations de fin d'année ?

Savoir écrire en français : une valeur sociale

La question 14 invitant à un jugement sur le cas de l'étudiant qui n'arriverait pas à écrire demande d'emploi a suscité plusieurs opinions qui montrent à quel point l'écriture est investie de très fortes valeurs sociales. Au total, 85 étudiants (soit 78% des 109 interrogés) ont proposé des réponses. L'analyse du corpus montre que les réponses de ces étudiants s'organisent autour des quatre catégories suivantes : victimisation (cf ex.1), condamnation (cf ex. 2), dramatisation (cf ex. 3) dédramatisation (cf ex. 4).

Ex.1 : «Il est victime de ces programmes de formation (...) il n'est pas responsable de cette catastrophe, la faute incombe au système d'enseignement».

Ex.2 : «Je pense qu'il est faible, défaillant, et aussi il ne veut pas faire des efforts, et il ne veut pas améliorer son niveau ; je lui dis qu'il faut travailler pour réussir parce qu'on réussit lorsqu'on a la ferme volonté de réussir».

Ex.3 : «Je pense qu'il est faible, et il compte souvent sur les autres pour ses travaux; je ne sais pas quelle est la société qui va l'accepter».

Ex. 4: «Si cet étudiant ne sait pas comment faire une demande d'emploi ce n'est pas grave, ce n'est pas un crime».

Les quatre tendances dégagées confirment le prestige du savoir écrire en français dans le contexte algérien (Blanchet, 2006) et témoignent de l'importance de l'extrascolaire dans la vie des étudiants. Ce résultat mérite d'être souligné car ces jugements concernent un des usages sociaux de l'écriture à savoir la demande d'emploi qui, paradoxalement, n'est pas enseignée en licence de français. En effet, les types d'écrit habituellement proposés aux étudiants sont les écrits académiques : la dissertation, le commentaire, l'essai et le résumé. Les réponses aux questions relatives à la dimension «opinions et attitudes» du *rapport à l'écriture* confortent donc les analyses ci-dessus concernant la dimension investissement, à savoir la présence de décalages entre les contenus du programme et les attentes des étudiants.

Des conceptions de l'écriture problématiques

Les étudiants interrogés proposent diverses significations pour l'acte d'écriture et son acquisition. Comme nous allons le constater, les catégories de significations proposées par ces étudiants interrogent leur degré d'acculturation au scriptural (Dabène, 1987).

L'écriture : entre «quelque chose à dire et quelque chose à faire»

Invités à construire cinq phrases de type «Ecrire pour moi signifie...», les étudiants ont produit 300 énoncés à partir desquels nous avons constitué des catégories de signification. Comme l'indique le tableau 3, ces dernières s'organisent autour de quatre fonctions de l'écriture : la fonction cognitive, la fonction expressive, la fonction sociale et la fonction poétique.

Fonctions	Fréquence	Exemples
F. cognitive	45%	
Apprentissage	19%	«Écrire pour moi signifie apprendre le français»
Création idées	15%	«Écrire pour moi signifie créer»
Traduction idées	11%	«Écrire pour moi signifie traduire mes idées»
F. expressive	27%	
Soulagement	18%	«Écrire pour moi signifie me soulager des maux»
Liberté d'expression	4%	«Écrire pour moi signifie liberté d'expression»
Existence	5%	«Écrire pour moi signifie prouver mon existence»
F. sociale	20%	
Utilité sociale	10%	«Écrire pour moi signifie être utile pour la société»
Correspondre	8%	«Écrire pour moi signifie transmettre un message»
Patrimoine	2%	«Écrire pour moi signifie garder votre histoire»
F. poétique	8%	«Écrire pour moi signifie un travail littéraire»

Tableau 3: Taux, exemples des fonctions de l'écriture évoquées par les étudiants

En termes de fréquence, c'est la fonction cognitive qui domine. Mais l'analyse fine de ses composantes (apprendre la langue ; créer les idées ; traduire les idées) montre que la valeur heuristique de l'écriture est peu évoquée (15%). Or, les étudiants ont à réaliser des commentaires et dissertations littéraires, types d'écrit qui nécessitent de mobiliser des connaissances disciplinaires, qui les invitent à s'impliquer dans la construction des savoirs : à faire de l'écriture un outil pour *penser avec* (Goody, 1979).

L'étude de la langue : un préalable à l'écriture

Quand il s'agit de définir les modalités d'apprentissage de l'écriture, les étudiants évoquent la lecture et les savoirs linguistiques. En effet, réussir les tâches d'écriture à l'université nécessite de lire (79%), et de maîtriser la grammaire française (66%). Viennent aussi, et dans des proportions semblables, l'habitude de l'écriture (60%) ainsi que la connaissance des modèles littéraires (61%). Cette dernière réponse est intéressante à relever. Elle pourrait indiquer que les étudiants ont perçu que les écrits à l'université, en licence de français, relèvent d'autres modèles que ceux pratiqués au lycée, ce qui pourrait expliquer leurs difficultés à entrer dans les nouvelles tâches d'écriture : le commentaire et la dissertation.

Conclusion

Au terme de ces analyses, que retenir? En premier lieu, l'importance que revêt l'apprentissage du français dans le choix de la licence de français comme projet professionnel des étudiants interrogés. En second lieu, la nature des difficultés qu'éprouvent ces étudiants pour suivre les cours magistraux et les travaux dirigés. A ce sujet, la plupart des étudiants les situent au niveau des enseignements proposés et non au niveau des connaissances grammaticales.

En troisième lieu, l'importance que revêt l'écriture extrascolaire dans la vie de ces étudiants. Enfin, certes, la fonction cognitive domine les significations attribuées à l'écriture, mais, l'écriture, elle, est loin d'être conçue comme un outil pour faire advenir la pensée.

Ainsi présentés, ces résultats permettent de dépasser les explications de l'échec par des problèmes d'orientation ou de «langue». Ils rendent compte des difficultés des étudiants à s'adapter à la nouveauté des enseignements proposés, de l'existence d'un important décalage entre les attentes des étudiants et celles du programme de la licence. D'un point de vue didactique, ces constats peuvent fournir alors des pistes pour élaborer des contenus et des dispositifs permettant un progrès conjoint de l'écriture et de la langue dans un contexte d'étude où le français est langue étrangère ou seconde.

Bibliographie

- Barré-De Miniac, C. 2000. *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires de Septentrion.
- Blanchet, P. 2006. Le français dans l'enseignement des langues en Algérie: d'un plurilingue de fait à un plurilinguisme didactisé. *La lettre de l'AIRDF* 38, pp. 31-36.
- Bourgain, D., 1988. *Discours sur l'écriture. Analyse des représentations sociales de l'écriture en milieu professionnel*. Thèse de doctorat d'Etat en Sciences du langage. Université de Besançon.
- Dabène, M. 1987. *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles : De Boek-Wesmael.
- Goody, J. 1979. *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris: Minuit.
- Penloup, M.-C. 2000. *La tentation du littéraire. Essai sur le rapport à l'écriture du scripteur «ordinaire»*. Paris : Didier- Credif.
- Reuter, Y. 1996. *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF éditeur.