Revue El-Ryssala des études et recherches en sciences humaines

Volume : 11 / N° : 03/ 2026. pp 261-271

PISSN : 2543-3938 - EISSN : 2602-7771

Les difficultés de la production écrite en FLE : Vers une didactique renouvelée de l'écrit académique dans le contexte universitaire algérien

Challenges in Written Production in FLE: Towards a Renewed Didactics of Academic Writing in the Algerian University Context

Hassina OULDAMMAR

Université Abbas Laghrour — Khenchela (Algérie),

h.ouldammar@univ-khenchela.dz

Reçu: 07/06/2026 **Accepté** 05/09/2026

Résumé:
La production écrite en français langue étrangère (FLE) constitue l'un des défis majeurs auxquels sont confrontés les étudiants des universités algériennes. Si ceux-ci disposent d'une maîtrise relative des règles grammaticales et syntaxiques, ils éprouvent des difficultés profondes à structurer un texte cohérent, progressif et argumenté, répondant aux exigences de la communication académique. Cet article propose d'analyser les dysfonctionnements les plus récurrents dans les productions textuelles des étudiants algériens en FLE, à la lumière des apports de la linguistique textuelle, de la pragmatique et de la didactique de l'écrit. Il s'appuie sur une analyse de corpus de copies d'étudiants de première année de licence de français à l'Université de Khenchela, collectées dans le cadre de deux épreuves de production écrite (2022-2023). Il vise ensuite à proposer des pistes pédagogiques concrètes pour améliorer la compétence rédactionnelle au niveau universitaire.
Mots-clés: *Algérie ; Argumentation ; Cohérence textuelle ; Didactique du FLE ; Écriture académique.*

***

Abstract:
Written production in French as a foreign language (FFL) represents one of the major challenges faced by students in Algerian universities. While students possess a relative command of grammatical and syntactic rules, they encounter deep difficulties in structuring a coherent, progressive and argumentative text meeting the demands of academic communication. This paper analyses the most recurring dysfunctions in the written productions of Algerian FFL students at the University of Khenchela, drawing on a corpus of written examination papers, and on contributions from textual linguistics, pragmatics and writing didactics (2022-2023). It proposes concrete pedagogical pathways to improve academic writing competence at the university level.
Keywords: *Academic writing; Algeria; Argumentation; FFL didactics; Textual coherence.*

https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/223

I. INTRODUCTION

La maîtrise de l'écrit académique constitue, dans toutes les traditions universitaires, une compétence fondamentale dont dépend la réussite des étudiants. Elle conditionne leur capacité à rendre compte d'une pensée organisée, à argumenter une position et à s'inscrire dans les conventions discursives d'une discipline. Dans le contexte de l'université algérienne, cette maîtrise prend une dimension supplémentaire en raison de la situation sociolinguistique particulière du pays : le français, langue d'enseignement de nombreuses disciplines scientifiques et langue de la communication académique, est pour la quasi-totalité des étudiants une langue étrangère ou seconde, apprise à l'école dans des conditions qui ne favorisent pas toujours le développement de compétences scripturales solides.

Les enseignants de français langue étrangère (FLE) à l'université algérienne témoignent régulièrement d'un constat partagé : les étudiants arrivant en première année ne savent pas, ou savent mal, écrire en français. Ils juxtaposent des phrases grammaticalement correctes sans que l'ensemble forme un texte cohérent et progressif. Ils peinent à articuler une argumentation, à gérer les reprises anaphoriques, à marquer les transitions logiques et à doter leur texte d'une structure reconnaissable. Ce « mal écrire » n'est pas anecdotique : il reflète des lacunes profondes dans la formation antérieure et constitue un obstacle sérieux à la réussite universitaire et à l'insertion professionnelle.

Le présent article se propose d'aborder ce problème sous un angle à la fois analytique et didactique. Dans un premier temps, nous situons le contexte sociolinguistique et institutionnel de l'enseignement de l'écrit en FLE en Algérie. Nous décrivons ensuite notre démarche méthodologique. Nous analysons les principaux dysfonctionnements observés dans les productions textuelles étudiantes à la lumière de la linguistique textuelle, avant d'examiner les facteurs explicatifs de ces difficultés. Nous proposons enfin des pistes didactiques concrètes pour améliorer la compétence rédactionnelle des étudiants.

1. Contexte de l'enseignement de l'écrit en FLE dans l'université algérienne

1.1. Une situation sociolinguistique complexe

L'Algérie est un pays plurilingue où coexistent l'arabe, le tamazight et le français dans des sphères d'usage différenciées. Le français, bien qu'absent des textes constitutionnels comme langue officielle, occupe une place prépondérante dans l'enseignement supérieur, notamment dans les filières scientifiques, technologiques et médicales. Pour les étudiants algériens, il est à la fois la langue des études et une langue qu'ils n'utilisent que rarement en dehors du cadre scolaire ou universitaire.

Cette situation crée un décalage fondamental entre les compétences orales et écrites développées au fil de la scolarité et les exigences de la communication académique. Comme le souligne Grandguillaume (1983), la politique linguistique algérienne a longtemps oscillé entre arabisation et bilinguisme de fait, créant des situations d'insécurité linguistique qui se répercutent directement sur les pratiques d'écriture. Cette insécurité, au sens de Labov (1976), se manifeste par des phénomènes d'évitement lexical, de syntaxe simplifiée et de recours à des formulations stéréotypées, qui limitent la richesse et la précision du discours académique.

1.2. La rupture entre le secondaire et l'université

Un facteur explicatif majeur des difficultés rédactionnelles réside dans la formation reçue au secondaire. Les pratiques d'écriture y sont souvent limitées à des exercices de rédaction guidée, reposant sur des modèles figés qui ne permettent pas d'acquérir une véritable autonomie

scripturale. Reuter (1996) insiste sur le fait que l'apprentissage de l'écriture ne saurait se réduire à l'application de règles préétablies : il suppose une appropriation des processus de planification, de mise en texte et de révision.

Arrivés à l'université, les étudiants algériens se trouvent confrontés à des genres discursifs qu'ils n'ont jamais vraiment pratiqués : le compte rendu critique, la synthèse de documents, la dissertation, le mémoire. Ces genres supposent la mobilisation de stratégies argumentatives et discursives que l'enseignement secondaire n'a pas mises en place. Des études réalisées dans le contexte maghrébin (Bensekat, 2006 ; Becetti, 2011) confirment l'ampleur de cette rupture : les étudiants en première année produisent des textes dont la structure argumentative est soit absente, soit embryonnaire.

II. Cadre méthodologique

II.1. Constitution du corpus

Cette étude s'appuie sur une analyse qualitative et quantitative d'un corpus de 60 copies d'étudiants inscrits en première année de licence de français à l'Université Abbas Laghrour de Khenchela, au cours de l'année universitaire 2022-2023. Le corpus a été constitué à partir de deux épreuves de production écrite organisées dans le cadre du module d'expression écrite : la première, en novembre 2022 (début de semestre), la seconde, en janvier 2023 (fin de semestre). Les deux épreuves portaient sur la rédaction d'un texte argumentatif d'environ 300 mots à partir d'une consigne ouverte portant sur un sujet de société.

Ce choix méthodologique répond à une double exigence : d'une part, disposer d'un matériau suffisamment homogène (même type de tâche, même niveau, même contexte institutionnel) pour permettre une comparaison rigoureuse ; d'autre part, couvrir une durée suffisante pour observer des évolutions ou des persistances dans les difficultés rédactionnelles. Les copies ont été anonymisées et analysées à l'aide d'une grille d'observation inspirée des méta-règles de cohérence de Charolles (1978) et des critères de progression thématique de Daneš (1974).

II.2. Grille d'analyse et catégories de dysfonctionnements

La grille d'analyse retenue distingue trois niveaux de dysfonctionnements : (1) les dysfonctionnements de cohésion, qui concernent la surface textuelle (gestion des reprises anaphoriques, emploi des connecteurs, ponctuation) ; (2) les dysfonctionnements de cohérence globale, qui portent sur la logique d'ensemble du texte (progression thématique, structure argumentative, gestion de l'information nouvelle) ; (3) les dysfonctionnements pragmatiques, qui touchent à l'adéquation du texte à la situation de communication académique (respect du genre, prise en compte du destinataire, posture énonciative).

Chaque copie a été codée de manière indépendante par deux observateurs, puis les divergences de codage ont été résolues par discussion. Le taux d'accord inter-juges (calculé selon le coefficient kappa de Cohen) est de 0,78, ce qui indique un accord substantiel et garantit la fiabilité de la catégorisation.

Tableau (1) : Synthèse des dysfonctionnements identifiés dans le corpus (n = 60 copies, épreuve de novembre 2022)

Catégorie	Dysfonctionnement	%Copies concernées
Cohésion	Répétition abusive (absence de substituts anaphoriques)	83%
Cohérence globale	Violation de la méta-règle de progression thématique	78%
Cohérence globale	Violation de la méta-règle de relation logique	71%
Argumentation	Confusion assertion/argument (absence de démonstration)	89%
Cohésion	Absence totale de connecteurs logiques	64%
Cohésion	Emploi incorrect des connecteurs (inadéquation logico-sémantique)	22%
Structure macrotextuelle	Introduction sans problématisation ni annonce de plan	74%

Source : analyse des auteurs (corpus Khenchela, 2022-2023)

III. Les dysfonctionnements textuels : une analyse linguistique

III.1. Cohérence et cohésion textuelle

La linguistique textuelle offre un cadre d'analyse particulièrement opératoire pour identifier les dysfonctionnements des productions étudiantes. Adam (1999) distingue la cohésion — l'ensemble des mécanismes formels qui assurent l'enchaînement des phrases — et la cohérence — la propriété sémantique et pragmatique qui rend un texte interprétable comme un tout signifiant. Ces deux niveaux sont indissociables : un texte peut être localement cohésif sans être globalement cohérent.

Charolles (1978) a proposé quatre méta-règles de cohérence — répétition, progression, non-contradiction, relation — dont la maîtrise conditionne la lisibilité d'un texte. L'analyse du corpus révèle que la méta-règle de progression et celle de relation sont les plus fréquemment violées : respectivement dans 78 % et 71 % des copies de la première épreuve (novembre 2022). Ces résultats sont confirmés par la deuxième épreuve (janvier 2023), qui présente des taux comparables, attestant de la persistance de ces difficultés malgré le déroulement du semestre. Du côté de la cohésion, les difficultés portent principalement sur la gestion des reprises anaphoriques : 83 % des étudiants utilisent abusivement la répétition lexicale au détriment des pronoms, synonymes et hyperonymes qui permettent d'assurer la continuité référentielle.

L'extrait suivant, tiré d'une copie de première épreuve, illustre ce phénomène de répétition abusive : « La pollution est un problème grave. La pollution touche tous les pays. La pollution détruit la nature. La pollution est causée par les usines. La pollution est dangereuse pour la santé » (Étudiant E12, novembre 2022).

On observe ici une progression à thème constant poussée à l'extrême, où le mot « pollution » est répété cinq fois en cinq phrases sans aucun recours à des substituts nominaux ou pronominaux. Cette stratégie, certes grammaticalement correcte, produit un effet de liste qui nuit à la lisibilité et à la dynamique informative du texte.

III.2. La progression thématique

La notion de progression thématique, développée par Daneš (1974), désigne la manière dont l'information se distribue entre le thème (ce dont on parle) et le rhème (l'apport informationnel nouveau). Les productions des étudiants algériens témoignent souvent d'une progression thématique défaillante : progression à thème constant qui donne une impression de

piétinement, progressions abruptes où de nouveaux thèmes apparaissent sans que le lien avec ce qui précède soit explicité. L'absence d'organisateurs textuels adéquats aggrave ces problèmes : les connecteurs logiques sont soit absents (dans 64 % des copies), soit mal employés (dans 22 % des copies restantes).

L'exemple suivant illustre une rupture thématique abrupte typique : « Le chômage est un problème social important dans notre pays. Les jeunes ont besoin de travailler pour subvenir à leurs besoins. Par contre, l'environnement est aussi une question qui mérite attention » (Étudiante E27, novembre 2022).

L'emploi du connecteur « par contre » est ici inapproprié : ce connecteur marque une opposition logique, alors qu'il s'agit en réalité d'une simple juxtaposition de deux thèmes sans relation établie. Ce type d'erreur révèle une conception du connecteur comme simple marqueur de transition formelle, détaché de sa fonction logico-sémantique réelle.

III.3. Les difficultés argumentatives

Au-delà des enjeux de cohésion et de cohérence, les étudiants éprouvent des difficultés profondes à construire un raisonnement argumentatif. L'argumentation suppose, comme le montre Plantin (2005), la formulation d'une thèse, l'apport d'arguments étayés, la prise en compte d'objections, et une conclusion récapitulative. Or les étudiants tendent à confondre argument et assertion : ils affirment sans démontrer, illustrent sans analyser, concluent sans récapituler. Cette confusion touche 89 % des copies de première épreuve.

Cette difficulté est également visible dans la structuration macrotextuelle. L'introduction est souvent réduite à une reformulation du sujet sans problématisation ni annonce du plan (dans 74 % des copies). Le développement est souvent bipartite sans équilibre ni progression argumentative nette, et la conclusion se borne à répéter ce qui a été dit. On observe en outre l'absence de définition des termes clés, le mélange des niveaux de langue et une ponctuation déficiente qui rend parfois le texte difficile à interpréter.

À titre d'illustration, voici une conclusion typique relevée dans le corpus : « En conclusion, la pollution est vraiment un problème grave et il faut trouver des solutions. Voilà ce que je pense sur ce sujet important » (Étudiant E38, novembre 2022).

Cette conclusion ne récapitule pas les arguments développés, ne les hiérarchise pas et ne propose aucune ouverture. Elle traduit l'absence d'un modèle intégré de la conclusion académique, réduite à une formule de clôture rhétorique.

III.4. Persistance et évolution des dysfonctionnements : analyse comparative des deux épreuves

La comparaison entre les résultats de la première épreuve (novembre 2022) et ceux de la seconde (janvier 2023) permet d'évaluer dans quelle mesure le déroulement du semestre a influencé les pratiques rédactionnelles des étudiants. Le tableau suivant présente la synthèse des dysfonctionnements relevés dans les 60 copies de la deuxième épreuve.

Tableau (2) : Synthèse des dysfonctionnements identifiés dans le corpus (n = 60 copies, épreuve de janvier 2023)

Catégorie	Dysfonctionnement	Copies concernées %
Cohésion	Répétition abusive (absence de substituts anaphoriques)	**%** 76
Cohérence globale	Violation de la méta-règle de progression thématique	**%** 71
Cohérence globale	Violation de la méta-règle de relation logique	**%** 64
Argumentation	Confusion assertion/argument (absence de démonstration)	**%** 82
Cohésion	Absence totale de connecteurs logiques	**%** 57
Cohésion	Emploi incorrect des connecteurs (inadéquation logico-sémantique)	**%** 26
Structure macrotextuelle	Introduction sans problématisation ni annonce de plan	**%** 67

Source : analyse des auteurs (corpus Khenchela, 2022-2023)

La lecture comparative des deux tableaux révèle une tendance générale à l'amélioration modeste mais régulière sur l'ensemble des catégories de dysfonctionnements. La répétition abusive passe de 83 % à 76 % des copies, et les violations de la progression thématique diminuent de 78 % à 71 %. De même, l'absence totale de connecteurs logiques connaît une baisse de 64 % à 57 %, ce qui suggère une intégration progressive, fût-elle partielle, des outils de cohésion présentés en cours. Ces évolutions positives, si elles restent limitées, témoignent de l'effet cumulatif d'une exposition semestrielle aux exigences de l'écrit académique.

Toutefois, deux constats méritent d'être soulignés. En premier lieu, la confusion entre assertion et argumentation demeure le dysfonctionnement le plus persistant : si elle recule légèrement (de 89 % à 82 %), elle continue d'affecter plus de quatre étudiants sur cinq en fin de semestre. Ce chiffre indique que le développement d'une véritable compétence argumentative ne peut résulter d'une exposition passive aux textes académiques, mais requiert un enseignement explicite et systématique sur la durée. En second lieu, l'emploi incorrect des connecteurs — qui augmente légèrement, de 22 % à 26 % — mérite une attention particulière : il suggère que certains étudiants, ayant intégré la nécessité formelle d'utiliser des connecteurs, les mobilisent sans en maîtriser la fonction logico-sémantique. Ce phénomène d'hypercorrection partielle illustre un stade intermédiaire du développement de la compétence discursive, bien documenté dans la littérature sur l'acquisition de l'écriture en L2 (Hyland, 2003). Ces résultats plaident en faveur d'une articulation étroite entre l'enseignement des formes linguistiques et celui de leurs fonctions discursives dans les séquences pédagogiques consacrées à l'écrit universitaire.

IV. Facteurs explicatifs des difficultés rédactionnelles

IV.1. L'absence d'enseignement explicite de l'écriture académique

L'un des facteurs les plus déterminants est l'absence, dans les curricula algériens, d'un enseignement explicite et progressif de l'écriture académique. Dans la plupart des universités algériennes, l'enseignement de l'expression écrite est soit inexistant, soit marginal. Dolz et Schneuwly (1998) ont montré que la maîtrise d'un genre textuel suppose un travail didactique structuré : observation de textes modèles, production guidée, révision et évaluation formative. Ce dispositif est pratiquement absent de l'enseignement universitaire algérien.

IV.2. Le transfert déficient des habitudes scripturales

Un deuxième facteur tient au transfert insuffisant des compétences acquises au secondaire. Kaplan (1966), dans ses travaux fondateurs sur la rhétorique contrastive, a montré que les cultures linguistiques développent des normes discursives différentes, et que l'apprentissage d'une langue

étrangère implique l'appropriation de nouvelles conventions textuelles. Si cette approche a depuis été critiquée pour son risque d'essentialisme culturel (Connor, 2002), elle offre néanmoins un cadre utile pour rendre compte de certains décalages entre les pratiques scripturales du contexte arabophone algérien et les normes rhétoriques du discours académique français. Les habitudes scripturales développées en arabe — qui valorisent la répétition rhétorique et l'accumulation d'exemples plutôt que la progression argumentative linéaire — ne correspondent pas aux normes du discours académique français.

IV.3. La dimension affective et motivationnelle

Un troisième facteur, moins souvent pris en compte, est la dimension affective de l'apprentissage de l'écriture en langue étrangère. Krashen (1982), dans sa théorie du filtre affectif, a montré que l'anxiété et le manque de confiance en soi constituaient des obstacles majeurs à l'acquisition d'une langue étrangère, y compris scripturale. Dans le contexte algérien, où les représentations négatives du français coexistent avec une forte pression normative de l'institution universitaire, cet effet de filtre affectif est particulièrement prégnant : il conduit les étudiants à des stratégies d'évitement qui appauvrissent leurs productions.

V. Vers une didactique renouvelée de l'écrit académique en FLE

V.1. L'approche par les genres textuels

La première piste que nous proposons est l'adoption d'une approche par les genres textuels dans l'enseignement de l'écrit universitaire en FLE. Cette approche part du principe que les textes produits dans les situations de communication académique appartiennent à des genres codifiés — la dissertation, la synthèse, le compte rendu critique — dont la maîtrise peut faire l'objet d'un enseignement explicite organisé autour de séquences didactiques progressives.

Concrètement, il s'agirait de proposer aux étudiants, en début d'année universitaire, un module d'initiation à l'écriture académique organisé autour d'une progression de genres : du plus simple (le paragraphe argumentatif) au plus complexe (la dissertation en plusieurs parties). Chaque genre serait abordé à travers l'analyse de textes modèles, la production guidée et la révision collective, accompagnées de grilles d'auto-évaluation.

V.2. L'enseignement explicite de la cohérence et de la cohésion

La deuxième piste consiste à intégrer dans les cours de FLE universitaires un enseignement explicite des mécanismes de cohérence et de cohésion textuelle. La recherche didactique a montré qu'un enseignement métalinguistique des outils de cohésion — connecteurs logiques, substituts nominaux, progressions thématiques — améliore significativement la qualité des productions textuelles. Des activités spécifiques peuvent être proposées : reconstruction de textes, substitution lexicale, travail sur les connecteurs en contexte, analyse de la progression thématique dans des textes authentiques.

À titre d'exemple, l'exercice de réécriture de l'extrait de l'étudiant E12 cité en section III.1. peut être proposé aux apprenants : il s'agit de transformer le texte à thème constant en une progression linéaire mobilisant des synonymes (« ce fléau », « ce phénomène »), des pronoms (« elle »), et des hyperonymes (« cette problématique environnementale »). Ce type d'exercice ancré dans des productions réelles favorise une prise de conscience métalinguistique efficace.

V.3. L'écriture collaborative et la révision par les pairs

La troisième piste est le recours à l'écriture collaborative et à la révision par les pairs. Ces approches, issues des travaux sur le processus d'écriture (Flower & Hayes, 1981), partent du principe que l'écriture est une activité sociale qui se développe mieux dans le cadre d'interactions

entre apprenants. La révision par les pairs habitue les étudiants à adopter le point de vue du lecteur, à formuler des observations constructives et à prendre conscience des écarts entre leurs intentions communicatives et l'effet réel de leur texte.

V.4. L'intégration des outils numériques

La quatrième piste est l'intégration raisonnée des outils numériques dans l'enseignement de l'écrit académique en FLE. Le numérique ne saurait constituer une fin en soi ; il n'est pertinent que dans la mesure où il amplifie des démarches pédagogiques déjà fondées sur des principes solides. Trois familles d'outils méritent d'être distinguées selon les fonctions qu'elles peuvent remplir dans le processus d'enseignement de l'écrit : les plateformes d'écriture collaborative, les logiciels d'analyse textuelle et les outils d'intelligence artificielle (IA) générative.

Les plateformes d'écriture collaborative — telles que Google Docs, Framapad ou les environnements numériques de travail (ENT) intégrés aux universités algériennes — offrent des possibilités inédites pour l'enseignement de l'écrit. Elles permettent à l'enseignant de suivre en temps réel la progression de chaque étudiant, d'annoter les productions directement dans le document, et d'intervenir de façon ciblée avant même que le texte soit finalisé. En rendant visible le processus d'écriture — et non le seul produit fini —, ces outils rendent possible une évaluation formative authentique, conforme aux travaux de Black et Wiliam (1998) sur la régulation des apprentissages. Ils facilitent également l'écriture collaborative entre pairs : les étudiants peuvent co-rédiger, commenter et réviser mutuellement leurs productions, ce qui prolonge naturellement la piste de la révision par les pairs présentée en V.3. Des expériences menées dans des contextes universitaires comparables au contexte algérien (Bouchard, 2014 ; Mangenot & Soubrié, 2010) ont montré que l'annotation numérique des productions écrites augmente significativement la quantité et la précision du *feedback* reçu par les étudiants, et favorise une plus grande attention de leur part aux dimensions discursives et argumentatives de leurs textes.

Les logiciels d'analyse textuelle constituent une deuxième famille d'outils particulièrement pertinents pour le travail sur la cohérence et la cohésion. Des outils textométriques librement accessibles comme TXM ou IRaMuTeQ permettent de visualiser la distribution des connecteurs logiques dans un corpus, d'identifier les isotopies lexicales récurrentes et de cartographier la progression thématique d'un texte. Utilisés de façon guidée en classe, ils peuvent aider les étudiants à prendre conscience, de manière concrète et visuelle, de certains des dysfonctionnements identifiés dans notre analyse — la répétition abusive d'un thème constant, l'absence de connecteurs, la juxtaposition de blocs thématiques sans articulation logique. Des correcteurs grammaticaux et stylistiques avancés comme Antidote (en français) ou Cordial complètent utilement ce dispositif : ils signalent non seulement les erreurs de surface, mais proposent aussi des reformulations alternatives et des explications métalinguistiques qui développent la conscience réflexive de l'apprenant à l'égard de ses propres productions. L'important, dans tous ces cas, est de ne pas substituer la machine au regard de l'apprenant, mais de faire de l'outil numérique un déclencheur de réflexion métalinguistique.

La question de l'intelligence artificielle générative mérite enfin une attention spécifique, tant elle bouleverse les cadres traditionnels de l'évaluation des écrits universitaires. Les grands modèles de langue (Large Language Models — LLM) sont capables de produire, à la demande, des textes argumentatifs en français d'une qualité formelle souvent supérieure à celle des productions étudiantes observées dans notre corpus. Cette réalité impose à l'enseignant une double réflexion. D'un côté, ces outils peuvent être mobilisés à des fins pédagogiques légitimes : générer des textes-modèles à analyser collectivement, proposer des variantes stylistiques d'un même paragraphe, ou produire des contre-exemples illustrant des dysfonctionnements de

cohérence que les étudiants sont invités à identifier et à corriger. Utilisée ainsi, l'IA devient un corpus pédagogique disponible à la demande, adaptable à n'importe quel niveau et à n'importe quel objectif. De l'autre côté, le risque est réel que les étudiants délèguent à ces outils la production de leurs textes académiques, court-circuitant ainsi les processus cognitifs — planification, mise en texte, révision — dont Flower et Hayes (1981) ont montré qu'ils sont au cœur du développement de la compétence rédactionnelle. Il revient donc à l'enseignant de définir des modalités d'évaluation qui préservent l'authenticité des productions étudiantes — écrits en temps limité, productions ancrées dans des expériences personnelles non générables par la machine, protocoles de révision traçables — tout en intégrant l'IA comme objet d'étude critique plutôt que comme outil transparent.

Il convient cependant de ne pas minorer les obstacles à l'intégration de ces outils dans le contexte universitaire algérien. La fracture numérique reste une réalité : l'accès à des équipements informatiques fiables et à une connexion internet stable n'est pas garanti pour tous les étudiants, notamment ceux issus de régions éloignées des grands centres urbains. Par ailleurs, les enseignants eux-mêmes ne disposent pas toujours de la formation technique et pédagogique nécessaire pour intégrer ces outils de façon raisonnée et non superficielle. Tout dispositif d'intégration du numérique devra donc s'accompagner d'une formation initiale des enseignants à ces outils, d'une réflexion sur les conditions matérielles de leur déploiement, et d'une évaluation rigoureuse de leur effet réel sur la qualité des productions étudiantes. L'enthousiasme pour l'innovation technologique ne saurait dispenser d'une évaluation empirique de son efficacité pédagogique effective.

V.5. La formation continue des enseignants

Enfin, aucune réforme didactique ne pourra produire ses effets sans une formation adaptée des enseignants. Les enseignants de FLE à l'université algérienne n'ont pas nécessairement reçu de formation spécifique à l'enseignement de l'écriture académique. Des dispositifs de formation continue ciblés et la constitution de communautés de pratiques entre enseignants, permettant le partage de ressources pédagogiques et de retours d'expérience, contribueraient à une culture professionnelle de l'enseignement de l'écrit qui fait encore défaut dans le système universitaire algérien.

VI. Conclusion

Les difficultés de la production écrite en FLE dans l'université algérienne ne relèvent pas d'une fatalité : elles résultent d'un ensemble de facteurs historiques, institutionnels, didactiques et affectifs que notre analyse a permis d'identifier et de documenter empiriquement. L'examen d'un corpus de 60 copies d'étudiants de première année à l'Université de Khenchela a mis en évidence la récurrence et la régularité de trois catégories de dysfonctionnements : ruptures de cohésion anaphorique (83 % des copies), violations des règles de progression thématique et de relation logique (respectivement 78 % et 71 %), et confusion systématique entre assertion et argumentation (89 % des copies). Ces chiffres ne visent pas à dresser un tableau accablant, mais à objectiver une réalité pédagogique trop souvent renvoyée à une vague incompétence des étudiants.

Notre analyse a montré que ces dysfonctionnements ne sont pas imputables à une incompétence intrinsèque des étudiants, mais à un déficit d'enseignement explicite de l'écriture académique et à une rupture mal gérée entre les pratiques scripturales du secondaire et les exigences universitaires. Cela signifie que la situation est remédiable, pour peu que soient mis en place des dispositifs didactiques adaptés.

Les cinq pistes didactiques proposées — approche par les genres textuels, enseignement

explicite de la cohérence et de la cohésion, écriture collaborative, intégration raisonnée des outils numériques, formation continue des enseignants — constituent des directions de travail éprouvées dans d'autres contextes universitaires francophones et adaptables au contexte algérien. Leur mise en œuvre suppose une volonté institutionnelle et une mobilisation collective des acteurs universitaires.

Des recherches ultérieures pourraient prolonger cette étude dans plusieurs directions : une analyse longitudinale sur trois années de licence permettrait de mesurer la progression réelle des compétences rédactionnelles ; une comparaison inter-établissements offrirait une image plus représentative de la situation nationale ; enfin, l'évaluation expérimentale des dispositifs didactiques proposés permettrait de mesurer leur efficacité effective. Améliorer l'enseignement de l'écrit universitaire en FLE en Algérie, c'est investir dans la réussite académique et professionnelle des étudiants et dans la qualité de la recherche scientifique nationale.

Liste bibliographique

Adam, J.-M. (1999), *Linguistique textuelle : Introduction à l'analyse textuelle des discours*, Nathan, France.
Becetti, A. (2011), Pratiques d'écriture et représentations de l'écrit chez les étudiants algériens en FLE, *Synergies Algérie*, *12*, 45-60.
Bensekat, M. (2006), L'enseignement de l'écriture à l'université algérienne : constats et perspectives, *Revue algérienne des sciences du langage*, *1*(1), 12-28.
Black, P., & Wiliam, D. (1998), Assessment and Classroom Learning, *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, *5*(1), 7-74.
Bouchard, R. (2014), Le texte dans tous ses états : texte, genres textuels et enseignement-apprentissage des langues, *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, *56*, 14-25.
Charolles, M. (1978), Introduction aux problèmes de la cohérence des textes, *Langue française*, *38*, 7-41.
Connor, U. (2002), New Directions in Contrastive Rhetoric, *TESOL Quarterly*, *36*(4), 493-510.
Daneš, F. (Dir.) (1974), *Papers on Functional Sentence Perspective*, Academia, Tchéquie.
Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998), *Genres et types de discours : des outils pour une nouvelle didactique de l'écrit et de l'oral*, De Boeck, Belgique.
Flower, L., & Hayes, J. R. (1981), A Cognitive Process Theory of Writing, *College Composition and Communication*, *32*(4), 365-387.
Grandguillaume, G. (1983), *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Maisonneuve & Larose, France.
Kaplan, R. B. (1966), Cultural Thought Patterns in Intercultural Education, *Language Learning*, *16*(1-2), 1-20.
Krashen, S. D. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon, Royaume-Uni.
Labov, W. (1976), *Sociolinguistique*, Minuit, France.
Mangenot, F., & Soubrié, T. (2010), Classer des cybertâches : quels critères, quels usages ? Dans F. Mangenot & C. Zourou (Dirs.), *Pratiques tutorales correctives via Internet* (pp. 31-52), Peter Lang, Suisse.
Plantin, C. (2005), *L'argumentation : Histoire, théories et perspectives*, Presses Universitaires de France, France.

IV.4. Mise en perspective avec d'autres contextes universitaires francophones

Les dysfonctionnements documentés dans le corpus de Khenchela ne constituent pas une spécificité algérienne : ils s'inscrivent dans une configuration de difficultés largement attestée dans d'autres contextes universitaires où le français est langue d'enseignement mais non langue maternelle des apprenants. Cette mise en perspective permet à la fois de relativiser certaines explications essentialistes et d'identifier des leviers didactiques éprouvés dans des contextes comparables.

Dans le contexte marocain, des études récentes ont mis en évidence des difficultés structurellement proches de celles observées dans notre corpus. Messaoudi (2010) et Elbouz (2018) signalent, dans leurs analyses de productions étudiantes à l'Université de Meknès et de Fès, une même prévalence des ruptures de progression thématique et une même tendance à confondre l'exemple et l'argument. Ces résultats convergents suggèrent que les difficultés observées résultent moins d'une spécificité algérienne que d'un héritage commun aux systèmes éducatifs arabophones, marqués par des traditions

scripturales qui valorisent l'accumulation illustrative davantage que la démonstration progressive.

En Tunisie, les travaux de Ben Rejeb (2014) sur les écrits universitaires en première année de lettres à l'Université de Tunis révèlent des dysfonctionnements analogues dans le maniement des connecteurs logiques et de la structuration macrotextuelle. L'auteure souligne, comme le font nos propres résultats, que l'enseignement de l'argumentation écrite au secondaire reste insuffisant pour préparer les étudiants aux exigences discursives de l'université, et que la rupture entre les deux niveaux constitue un facteur structurel transversal aux contextes maghrébins.

Ce panorama comparatif appelle deux conclusions opérationnelles. D'une part, les pistes didactiques proposées dans la section V du présent article ne sont pas limitées au contexte algérien : elles s'inscrivent dans un ensemble de recommandations convergentes issues de recherches conduites dans des contextes francophones structurellement comparables. D'autre part, la constitution de réseaux de recherche intermaghrébins autour de la didactique de l'écrit universitaire en FLE représenterait une ressource précieuse pour mutualiser des corpus, comparer des dispositifs pédagogiques et produire des recommandations scientifiquement fondées à l'échelle régionale.

Reuter, Y. (1996), *Écrire et apprendre à écrire*, Presses Universitaires de Lille, France.