

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Kasdi Merbah Ouargla

Faculté des Lettres et des Langues

Département de Lettres et Langue Française



Thèse de 3^e cycle (D/LMD) présentée en vue de l'obtention du Doctorat

Domaine : Lettres et Langues Étrangères

Filière : Langue Française

Spécialité : Analyse de discours et interdisciplinarité

Préparée au sein du Laboratoire *Le Français des Ecrits Universitaires* [E1572300]



Thème

**CONTRAINTES DE NORMALISATION ORTHOGRAPHIQUE ET
DEFAILLANCES METHODOLOGIQUES
CAS DES MEMOIRES DE MASTER DE L'UNIVERSITE DE BATNA 2
PROMOTIONS : 2011 ET 2015**

Présentée et soutenue publiquement par

Dounia Hasna MALKI

Directeur de thèse

Pr. Bachir BENSALAH

Jury :

M. KHENNOUR Salah	Professeur, U. Kasdi Merbah Ouargla	Président
M. DRIDI Mohamed	MCA, U. Kasdi Merbah Ouargla	Examineur
M. GUERID Khaled	MCA, U. Mohamed Khider-Biskra	Examineur
M. HAMLAOUI Abderrahim	MCA, U. Kasdi Merbah Ouargla	Examineur
M ^{me} SENOUSI Massika	MCA, U. Kasdi Merbah Ouargla	Examineur
M. BENSALAH Bachir	Professeur, U. Mohamed Khider-Biskra	Rapporteur

Année universitaire : **2021-2022**

Dédicaces

A mes parents,
Pour leur appui inconditionnel.
A la prunelle de mes yeux : mon fils Salah Youcef

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à exprimer ma reconnaissance à mon directeur de thèse : Monsieur le Professeur BENSALAH Bachir, qui a su me guider dans mon apprentissage de la recherche par ses innombrables lectures, ses suggestions et ses commentaires critiques, il a énormément contribué à la cohérence et à la pertinence de la présente thèse. J'aimerais également saluer son attention, sa modestie et sa disponibilité même dans les moments difficiles.

Mes remerciements s'adressent aussi à tous les membres du jury, pour l'honneur qu'ils me font en acceptant d'évaluer le présent travail.

Un merci chaleureux à tous les étudiants qui ont accepté de participer à cette recherche pour m'aider dans la collecte de mon corpus.

Je tiens à exprimer toute ma gratitude à mes chers parents pour m'avoir accompagné, aidé et constamment soutenu. D'ailleurs, je ne les remercierai jamais assez !

Un énorme merci à ma sœur Kahina, mon frère Mohamed et mon mari Djamel pour leur soutien moral.

Aussi, je désire remercier Monsieur le Professeur KHENNOUR Salah pour ses encouragements et son aide.

J'adresse un grand merci à toute personne ayant contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail de recherche.

Merci à tous...

Table des matières

TABLE DES MATIERES

Table des matières	
Dédicace	1
REMERCIEMENTS.....	2
Table des matières	3
INTRODUCTION GENERALE.....	10
CHAPITRE PREMIER l'orthographe française.....	17
Introduction	18
1. L'ORTHOGRAPHE : ELEMENTS DE DÉFINITION	18
2. L'AMBIGÜITÉ DU SYSTEME ORTHOGRAPHIQUE FRANÇAIS	19
2.1. La double articulation et l'orthographe française	20
2.2. Le graphème	21
2.3. La théorie de Nina Catach	21
2.3.1. Les phonogrammes	21
2.3.2. Les morphogrammes	25
2.3.3. Les logogrammes	26
2.3.4. Les fonctions de l'orthographe française	27
3. L'ORTHOGRAPHE LEXICALE	29
3.1. Définition	29
3.2. Les types de relations graphèmes-phonèmes	29
3.3. Quelques précisions	30
4. L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE	32
4.1. Définitions : points de vue divergents	32
4.2. Qu'est-ce que l'accord ?	33
4.3. L'approche donneur-receveur	33
4.3.1. Le donneur	34
4.3.2. Le receveur	35
4.4. Le classement des règles d'accord	41
5. CONCEPTION DU MOT « LEXIQUE »	46
5.1. Le lexique selon Alain Polguère	46
5.2. Le lexique comme un ensemble de mots-formes	48
5.3. Des mots naissent et des mots disparaissent	48
6. MISES AU POINT TERMINOLOGIQUES	49

6.1. Langue VS parole d'après Alain Polguère	49
6.2. Langue VS parole : conception Saussurienne	50
6.3. Compétence linguistique VS performance linguistique	51
6.4. Lexique VS vocabulaire	52
CONCLUSION.....	54
CHAPITRE DEUXIEME : erreur et norme : quelques concepts clés.....	55
INTRODUCTION	56
1. ERREUR, FAUTE ET DYSFONCTIONNEMENT	56
1.1. L'erreur	57
1.1.1. Erreur d'orthographe : un concept à forte valeur	57
1.1.2. La typologie des erreurs	59
1.2. La faute	62
1.3. Le dysfonctionnement	62
1.4. Distinguer l'erreur et la faute	63
1.5. Erreur ou dysfonctionnement ? Un problème de terminologie	64
2. ERREUR ET NORME	65
2.1. Définition de l'erreur par rapport à la norme	67
2.2. La norme	69
2.2.1. Définition de la norme	69
2.2.2. Normes linguistiques, normes sociales : une vision anthropologique 70	
2.2.3. Les normes prises dans l'enseignement/ apprentissage du FLE	78
2.2.5. Norme prise dans la présente recherche	84
Conclusion	86
CHAPITRE TROISIEME processus et méthodologie de la recherche universitaire.....	87
Introduction	88
1. METHODE ET TECHNIQUE : PRECISION TERMINOLOGIQUE	88
1.1. La méthode et les méthodes	88
1.2. Les techniques	89
1.3. La méthode scientifique	90
1.4. L'importance de la méthode	90
2. LES DEMARCHES SCIENTIFIQUES ENVISAGEES	91
2.1. La démarche inductive	91
2.2. La démarche déductive	92
2.3. La démarche hypothético-déductive	93
3. LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE	94
3.1. Les différents niveaux de la recherche scientifique	95
3.1.1. La description	95

3.1.2. La classification	96
3.1.3. L'explication	96
3.1.4. La compréhension	96
3.2. Les critères de caractérisation de la recherche scientifique	97
3.2.1. L'intention du chercheur	97
3.2.2. Le type de données recueillies	98
3.2.4. L'espace géographique prévu	100
3.2.5. Le lieu de la collecte des données	101
3.2.6. Les éléments sélectionnés	102
3.2.7. Le domaine de la recherche	102
3.3. La recherche en sciences humaines et sociales	104
3.3.1. La méthode expérimentale	105
3.3.2. La méthode historique et son objectif	111
3.3.3. La méthode d'enquête et ses différents modes d'investigations	113
4. LE TRAVAIL UNIVERSITAIRE DU MEMOIRE	121
4.1. Le processus de la recherche selon Marie-Fabienne Fortin	122
4.2. Le mémoire de master	126
4.3. Objectifs et importance du mémoire de master	127
CONCLUSION	129
CHAPITRE QUATRIEME : Problématique, hypothèses et description du corpus	131
INTRODUCTION	132
1. PROBLEMATIQUE ET MOTIVATION DU CHOIX	132
2. HYPOTHESES	134
3. DESCRIPTION DU CORPUS	135
3.1. Le questionnaire	135
3.1.1. L'objectif du questionnaire	135
3.1.2. L'organisation des questions	136
3.1.3. Le déroulement de l'enquête	138
3.2. Les mémoires de Master	139
4. LES DIFFICULTES RENCONTREES	139
5. LE STATUT DE L'ERREUR	141
5.1. Typologies des erreurs en FLE : brève rétrospective	142
5.2. Différents types d'erreurs	143
6. DEFINITION DES ERREURS	146
6.1. Erreur lexicale	146
6.1.1. Erreur lexicale de forme	146
6.1.2. Erreur lexicale de sens	147

6.2. Erreur grammaticale	147
6.2.1. Erreur grammaticale morphologique	148
6.2.2. Erreurs morphologiques flexionnelles	149
7. L'ACCORD DE L'ADJECTIF	150
8. L'ACCORD DU VERBE	153
9. L'ACCORD DU PARTICIPE PASSE	157
10. LES ELEMENTS CONSTITUTIFS DE L'INTRODUCTION GENERALE DU MEMOIRE DE MASTER	163
10. 1. Présentation du sujet	164
10. 2. Les motivations du chercheur	164
10. 3. La problématique	165
10.4. Aperçu de la littérature sur le sujet	166
10.5. Le corpus	166
10.6. Méthode d'approche ou outils d'analyse	167
10.7. Plan de l'étude	167
Conclusion	169
CHAPITRE CINQUIEME Analyse et traitement du corpus	170
Introduction	171
I. REPRESENTATION DES ERREURS ORTHOGRAPHIQUES	171
1. Statistiques globales des erreurs recueillies	171
2. Statistiques en pourcentage des erreurs relevées dans les mémoires par filière	173
2.1. Département 01 : Sciences de la Terre et de l'univers (STU)	173
2.2. Département 02 : Sciences de la Nature et de la Vie (SNV)	174
2.3. Département 03 : Electrotechnique (ELT)	176
2.4. Département 04 : Hydraulique (HYD)	178
3. Pourcentage des erreurs relevées dans les parties théoriques et pratiques des mémoires de master	182
3.1. Nombre d'erreurs dans les parties théoriques	184
3.2. Nombre d'erreurs dans les parties pratiques	185
II. LA REPRESENTATION DES DEFAILLANCES METHODOLOGIQUES	187
1. Résultats qualitatifs	188
2. Résultats quantitatifs	189
2.1. Elément constitutif 01 : Présentation du sujet	189
2.2. Elément constitutif 02 : motivation du chercheur	190
2.3. Elément constitutif 03 : construction de la problématique	191
2.4. Elément constitutif 04 : aperçu de la littérature du sujet	192

2.5. Élément constitutif 05 : corpus ou support de l'étude.....	192
2.6. Élément constitutif 06 : méthodes d'approche ou outils d'analyse.....	193
2.7. Élément constitutif 07 : plan de l'étude.....	194
III. TRAITEMENT DU QUESTIONNAIRE.....	194
1. A propos du questionnaire	194
2. Présentation des données recueillies à partir du questionnaire	195
2.1. Axe 01 : conception et importance de la méthodologie de la recherche universitaire (MRU)	195
2.1.1. Question 01	195
2.1.2. Question 02	196
2.1.3. Question 03	196
2.2. Axe 02 : Durée et volume horaire du MRU	197
2.2.1. Question 01.....	197
2.2.2. Question 02.....	198
2.3. Axe 03 : Entre l'effort personnel et la pratique en MRU.....	198
2.3.1. Question 01.....	198
2.3.2. Question 02.....	199
2.3.3. Question 03.....	199
2.4. Axe 04 : connaissances et maîtrise de la MRU.....	200
2.4.1. Question 01.....	200
2.4.2. Question 02.....	200
2.4.3. Question 03.....	201
2.5. Axe 05 : compétences et obstacles en MRU	202
2.5.1. Question 01.....	202
2.5.2. Question 02.....	203
2.6. Axe 06 : possibilités et concrétisation de la MRU.....	204
2.6.1. Question 01.....	204
2.6.2. Question 02.....	205
2.6.3. Question 03.....	205
2.7. Axe 07 : amélioration de la MRU en dehors du cours	206
2.7.1. Question 01.....	206
2.7.2. Question 02.....	207
CONCLUSION.....	208
CHAPITRE SIXIEME Interprétation des résultats	209
INTRODUCTION.....	210
I. ANALYSE ET INTERPRETATION DES ERREURS ORTHOGRAPHIQUES ..	210
1. Les problèmes orthographiques : portrait global.....	210

1.1. Type d'erreurs dominant	212
1.1.1. Le test de compétences orthographiques (TCO)	214
1.2.1.1. Conception du TCO	215
1.2.1.2. Le déroulement et les effectifs du TCO	216
1.1.2. Les résultats du test de compétences orthographiques	217
2. LES PROBLEMES ORTHOGRAPHIQUES : PORTRAIT DETAILLE	223
2.1. L'accord du participe passé avec l'auxiliaire « avoir »	223
2.2. Terminaisons en : IS, IT, US et UT	225
3. Les problèmes orthographiques : parties théoriques et parties pratiques.	226
III. ANALYSE ET INTERPRETATION DES DEFAILLANCES	
METHODOLOGIQUES	227
1. Les défaillances méthodologiques dans les introductions générales	227
2. Interprétation des défaillances méthodologiques	228
2.1. L'importance donnée à la MRU	228
2.2. Le volume horaire attribué au module « MRU »	232
2.3. La MRU entre théorie et pratique	233
2.4. L'effort personnel fourni par l'étudiant	234
3. De la nécessité de pratiquer la MRU	244
CONCLUSION	247
Conclusion générale	249
Liste Des Tableaux Et Des Figures	256
Liste des tableaux	257
LISTE DES FIGURES	260
Bibliographie	261
ANNEXES	271



**INTRODUCTION
GENERALE**

Le cycle de master s'étend sur deux ans d'études et de recherches et conduit à l'obtention du diplôme de master. Généralement, la deuxième année est consacrée à la recherche et durant laquelle l'étudiant approfondit ses acquis de première année pour avoir les compétences requises à la réalisation de son mémoire.

Le mémoire de master est un travail de recherche personnel qui consiste en la rédaction d'un document avec un temps particulier de réflexion, de documentation et d'étude scientifique d'une question bien précise. Ainsi, la recherche et la rédaction du mémoire de master dure une année académique, pour permettre au mastérand, comme on dit aujourd'hui, de recueillir suffisamment d'informations et de connaissances afin de rédiger des documents de qualité sur lesquels ils seront évalués.

Effectivement, l'objectif visé par l'institution du travail de mémoire dans l'enseignement supérieur et d'évaluer les aptitudes réelles de l'étudiant face à une question donnée et de la traiter avec méthode, compétence et efficacité. Par conséquent, le mémoire de master en tant que travail scientifique, doit obéir aux règles de la méthodologie rédactionnelle imposées.

En plus de ces exigences méthodologiques, le mémoire doit être rédigé conformément aux normes morphosyntaxiques de la langue française ; en d'autres termes, en tant qu'écrit scientifique et académique, le mémoire de master doit être un document à la fois cohérent et conforme aux règles de l'orthographe française.

Beaucoup de recherches (thèses et mémoires) ont été effectuées dans différentes universités algériennes sur les erreurs orthographiques dans les productions écrites des collégiens. Cet intérêt porté à l'orthographe revient à son importance. En effet, celle-ci est une composante importante de l'écrit et constitue un inquiétant barrage pour celui qui ne la maîtrise pas.

D'ailleurs, dans le contexte scolaire algérien, par son impact sur la quasi-totalité des disciplines scolaires surtout à l'université, la maîtrise du langage français écrit est au centre de l'enseignement apprentissage du FLE et constitue un facteur-clé de la réussite scolaire. En effet, il est important de préciser que la quasi-totalité des filières scientifiques de l'enseignement supérieur dispensent leurs enseignements en langue française.

Il s'avère ainsi qu'une insuffisante maîtrise de l'écrit entraîne, dans la plupart des cas, des situations d'échec universitaire péniblement remédiables à court terme. C'est justement, la raison pour laquelle nous avons choisi de travailler sur la qualité du français écrit dans les mémoires de master de l'université de Batna 02. De plus, en Algérie, très peu de recherches ont été effectuées sur la qualité du français écrit des étudiants algériens, citons : « La non-maîtrise de l'écrit et/ou de l'oral chez les étudiants de français : le cas des premières et troisièmes années », « L'impact du niveau de français sur la compréhension des textes de spécialité chez les étudiants des filières scientifiques *Cas de 1ère année (Mathématique et informatique) l'université Dr. TAHAR Moulay *SAIDA* ». Ce facteur, nous a encouragé d'investir dans cette recherche afin d'apporter quelques éclaircissements de nouveau et d'enrichir la recherche universitaire en Algérie.

Aussi, les mémoires de fin d'étude que nous avons lus n'étaient pas uniquement hors normes sur le plan orthographique, mais également sur le plan méthodologique. Par conséquent, nous avons choisi de joindre ce volet à notre choix du départ pour élaborer, en fin de compte, une recherche élargie sur les erreurs orthographiques et les défaillances méthodologiques dans les mémoires de master en question. C'est pourquoi, les difficultés rédactionnelles constatées nous ont conduit à réfléchir à l'écart qui existe entre la culture écrite de l'étudiant et les pratiques de l'écrit universitaire. La rédaction d'un nouveau genre d'écrit tel que le mémoire de master va effectivement être un obstacle pour l'étudiant quelle que soit sa spécialité. Ainsi, si le mémoire de master constitue en lui-même un handicap pour l'étudiant en tant que nouveau genre d'écrit, comment l'étudiant va-t-il s'adapter s'il ne maîtrise pas l'orthographe ?

C'est ainsi que la présente recherche prendra en compte les erreurs orthographiques et les défaillances méthodologiques dans les mémoires de master de l'université de Batna 02. Nous effectuerons, plus précisément, une analyse qualitative de plusieurs mémoires dont le contenu appartient à cinq spécialités : Sciences de la Nature et de la Vie (SNV), Sciences de la Terre et de l'Univers (STU), l'Electrotechnique (ELT), l'Hydraulique (HYD) et le Français (FRA) langue étrangère des promotions 2015.

Après avoir procédé à une lecture effective d'un nombre suffisant de mémoires de master, nous nous sommes interrogées en posant une question fondamentale liée

directement à la problématique du présent travail qui pourrait être formulée comme suit :

Dans quelle mesure l'élaboration des mémoires de master répondrait-elle à la fois aux normes orthographiques et à la méthodologie rédactionnelle enseignée ?

D'autres questions secondaires pourraient être ajoutées afin de renforcer la première :

- Quelle serait la catégorie d'erreurs dominante dans les mémoires de master de l'université de Batna 02 ? Pourquoi ?
- Quelle est la partie du mémoire qui contient le plus grand nombre d'erreurs ? Pour quelle raison ?
- Pourquoi, est-ce que le manque de pratique serait-il la cause des défaillances méthodologiques dans les introductions générales des mémoires de master ?
- Le manque d'efforts personnels serait-il la cause des défaillances méthodologiques dans les introductions générales des mémoires de master.

Toutes ces interrogations, qui expliquent le fondement de la problématique de la présente recherche, semblent les plus appropriées, étant donné qu'elles englobent l'ensemble du questionnement et permettent de savoir si les mémoires de master de l'université de Batna 02 sont-ils ou non conformes aux règles de l'orthographe française, d'un côté, et à celle de la méthodologie rédactionnelle exigée d'un autre côté.

En d'autres termes, ces interrogations permettent du point de vue orthographique de connaître la catégorie d'erreurs dominante dans les mémoires en question ainsi que la partie de ceux-ci qui contient le plus grand pourcentage d'erreurs. Mais, du point de vue méthodologique, elles permettent de discerner la (les) cause(s) qui fait (font) que les introductions générales de ces mémoires mêmes ne respectent pas les règles de la méthodologie enseignée. Les hypothèses ci-prés, montreront combien est difficile de cerner la problématique avancée qui pourrait s'ouvrir sur plusieurs thématiques si importantes.

1. L'élaboration des mémoires de master ne répond pas aux normes orthographiques et à la méthodologie rédactionnelle enseignée,

2. Les erreurs d'orthographe grammaticale sont les erreurs les plus commises par les étudiants de l'université de Batna 02 lors de la rédaction de leurs mémoires de master,
3. La partie pratique des mémoires contient le plus grand pourcentage d'erreur,
4. Le manque d'efforts personnels est la cause des défaillances méthodologiques dans les introductions générales des mémoires de master de l'université de Batna 02.

La présente recherche a comme premier objectif d'identifier le vrai profil des étudiants en effectuant une enquête sur leur qualité du français écrit, plus exactement, le profil des étudiants de l'université de Batna 02 inscrits dans cinq différents départements. Nous procéderons grâce à une lecture analytique de soixante-cinq mémoires rédigés par ces derniers et cette analyse permettra de localiser les aires de concentration des erreurs. Elle nous permettra, au mieux, de déterminer les causes ayant conduit à ces erreurs. Ainsi, notre objectif n'est pas de traiter des implications pédagogiques, mais d'essayer de classer les erreurs afin d'arriver à comprendre les besoins des étudiants en matière de français écrit.

L'écrit dont il est question dans notre recherche, est un nouveau genre d'écrit auquel les étudiants font face. Effectivement, le mémoire de master est considéré comme étant le premier écrit académique que l'étudiant doit réussir. Par conséquent, celui-ci doit être conforme aux normes exigées par l'institution et la rédaction scientifique. Ces normes ne concernent pas seulement les règles de l'orthographe française mais aussi les règles de la méthodologie rédactionnelle enseignée. Cette relation de complémentarité rend davantage plus ardue la tâche des étudiants.

Le deuxième objectif fixé pour cette recherche est de voir si les soixante-cinq mémoires de master constituant notre corpus sont conformes aux règles de la méthodologie rédactionnelle enseignée. A ce stade, nous tenons à préciser que nous avons choisi d'effectuer une analyse méthodologique seulement sur les introductions générales de ces derniers et cela revient à l'importance qu'a cette partie du mémoire dans le domaine de la méthodologie rédactionnelle. Réellement, l'introduction générale est loin d'être uniquement un instrument pour rendre

compte ; elle est elle-même un outil de recherche qui permet d'agencer ses idées et de les mettre en ordre.

De ce fait, à travers cette analyse, notre but est de montrer quelques pistes concrètes qui mettent en pratique les réflexions théoriques et qui permettent aux enseignants d'avoir accès aux résultats de recherches, de les prendre en conscience et d'expérimenter de nouvelles méthodes pour essayer de diminuer les défaillances méthodologiques dans les mémoires de master.

Pour atteindre nos objectifs, différentes approches nous sont imposées. En premier lieu, c'est l'approche analytique qui s'impose à nous, vu que nous avons l'intention de savoir si les mémoires de master obéissent aux normes orthographiques et méthodologiques. Ensuite, comme nous avons comme but de connaître le type d'erreurs dominant dans ces mémoires, la théorie d'approche qui s'impose est l'approche quantitative. Puis, pour répondre à l'une des précédentes interrogations que nous avons émises abordant la partie du mémoire qui contient le plus grand pourcentage d'erreurs, nous suivrons l'approche comparative. Enfin, comme nous nous intéressons aux introductions générales d'un point de vue conceptuel, la théorie d'approche appropriée est l'approche méthodologique.

Partant du fait que, dans notre travail, nous nous intéressons à la recherche, les contraintes orthographiques et les défaillances méthodologiques dans les mémoires de master de l'université de Batna 02, il apparaît évident que les mémoires de master constituent notre premier corpus. En effet, pour atteindre nos objectifs, nous utiliserons les mémoires de master comme premier outil de recueil de données. Ces mémoires sont au nombre de soixante-cinq. Ils sont rédigés par des étudiants inscrits dans les cinq départements cités plus haut.

Suffisant soit-il, ce nombre de mémoires de master permet de répondre clairement à la problématique posée. Il faut souligner que la lecture et l'analyse d'un seul mémoire prend beaucoup de temps et demande d'énormes efforts, surtout que nous travaillons en même temps sur l'orthographe et sur la méthodologie rédactionnelle.

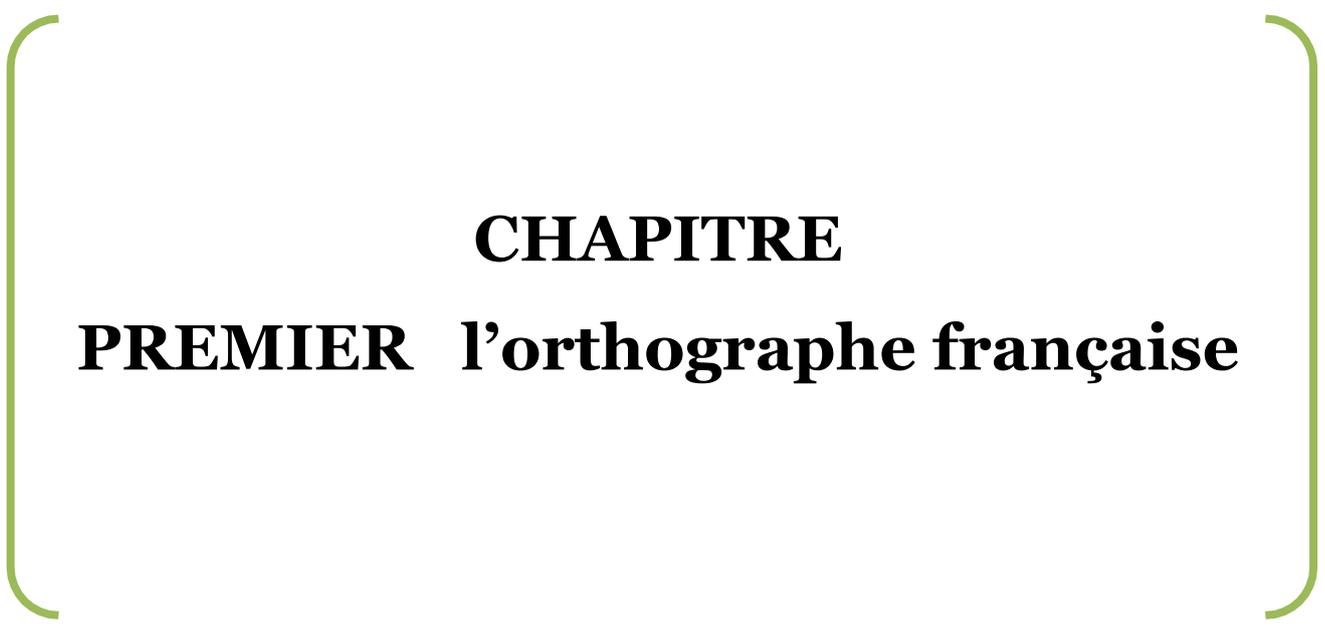
Nous avons eu recours à la méthode d'enquête par l'intermédiaire d'un questionnaire. Ce dernier concerne la méthodologie de la recherche universitaire destinée aux étudiants de master 02. A travers ce questionnaire qui représente notre

second corpus, nous cherchons, en premier lieu, à repérer les représentations des étudiants quant à la méthodologie de la recherche universitaire. En second lieu, nous essayerons de concevoir le (les) facteur (s) qui peut (peuvent) être la cause des défaillances méthodologiques dans les introductions générales des mémoires de master. A ce stade, nous tenons à préciser que les trois facteurs « sexe, âge et lieu » ne seront pas pris en considération, puisque la présente recherche porte principalement sur la méthodologie de la recherche universitaire en tant que module enseigné. De ce fait, ces trois facteurs n'influencent en rien nos résultats.

Quant au questionnaire, il se compose de 17 questions de catégories différentes. Ces dernières sont organisées en huit axes. Nous les avons organisées en axes afin d'aboutir à des résultats précis et organisés. L'échantillon qui répondra à ce questionnaire sera composé d'un groupe hétérogène de 150 étudiants inscrits en master 2 à l'université de Batna 02. Nous avons expliqué aux enquêtés la raison d'avoir opté pour ce questionnaire sans pour autant entrer dans les détails pour éviter d'influencer leurs réponses.

Six chapitres composent cette recherche. Dans les trois premiers, nous présenterons le cadre conceptuel où nous nous pencherons vers les notions qui sont primordiales pour notre analyse : *orthographe française, orthographe grammaticale, orthographe lexicale, erreur, faute, mémoire de master... etc.* Le quatrième chapitre sera dédié à la méthodologie de notre recherche où seront présentés la problématique, les hypothèses ainsi que le corpus. Nous expliquerons en détail comment nous avons procédé à la collecte des données, nous avons abordé également les types d'erreurs existantes et la grille de classification des erreurs orthographiques adoptée. Enfin, nous présenterons les éléments constitutifs de l'introduction générale du mémoire de master.

Les résultats de la recherche qui porte sur les erreurs orthographiques et les défaillances méthodologiques seront exposés au cinquième chapitre où il sera question d'analyser les données. Le sixième et dernier chapitre est une interprétation des résultats ; nous présenterons les conclusions de cette recherche et répondrons à la problématique pour pouvoir confirmer ou infirmer les hypothèses émises au départ.



CHAPITRE
PREMIER l'orthographe française

Introduction

Nous présenterons dans ce premier chapitre le système orthographique de la langue française et son ambiguïté. Nous exposerons ensuite les deux principes du fonctionnement de cette langue : la « phonographie » et la « sémiographie ». L'objectif de ce chapitre est donc de définir les termes relatifs à l'orthographe et au lexique qui sera utilisé tout au long de cette recherche. Une importance particulière sera toutefois accordée au concept « accord » et au classement de ses règles, car c'est un phénomène syntaxique très important dans l'orthographe française.

1. L'ORTHOGRAPHE : ELEMENTS DE DÉFINITION

Contrairement à la parole, l'écriture nécessite un certain nombre de règles qui guident son usage, parce que l'écriture ne peut pas être l'invention de la société comme c'est le cas de la parole. Autrement dit, la parole est personnelle et l'écriture est conventionnelle. Ainsi, pour que ceux qui nous lisent nous comprennent, il est nécessaire d'obéir à de nombreuses règles et conventions. Le rôle de l'écriture est donc de fixer la parole qui vole en prenant en considération des normes conventionnelles formant l'orthographe. Sur la base de ce qui précède et afin de pouvoir éclaircir la notion d'orthographe, nous en proposons trois différentes définitions qui traduisent pratiquement la même vision.

Pour commencer, nous pouvons dire que la notion d'orthographe est généralement associée à certains paramètres et basée notamment sur ce qu'on appelle "le confort de l'usage". Ce courant est représenté par René HONVAULT pour qui l'orthographe est la « *fixation d'un état de surface d'un système graphique. La notion de norme qui s'y rattache est davantage liée au confort de l'usager, à l'accoutumance aux formes graphiques, à la perception visuelle du sens qui en résulte, aux exigences de la communauté et à une représentation sociale* » [Honvault, R., 1995 :24.]

À cette première vision s'ajoute également une seconde qui s'inscrit dans le domaine de la lexicographie où l'orthographe ne peut pas se définir en dehors du mot. Au contraire, l'orthographe, selon Le nouveau petit Robert, est « *la manière d'écrire un mot qui est considérée comme la seule correcte, [comme] le système de notation des sons par des signes écrits, propre à une langue* »¹. C'est-à-dire que,

¹. Le nouveau petit Robert, Dictionnaire français, Paris, 2011, para.1 et 3, 123 p.

l'orthographe est l'ensemble de règles et de conventions définies comme norme explicite pour écrire les mots d'une langue donnée. En se référant toujours à la précédente notion, Bernadette WYNANTS dans son ouvrage «*L'orthographe, une norme sociale: la construction sociale et les transformations de la langue française* » considère que le principe de cette dernière «*constitue tout simplement une technique : un ensemble de procédés graphiques mis au point pour rémunérer la langue de ses faiblesses...*» [WYANTS B. e. MARDAGA.1997 :38.] .

Toutes ces visions et bien d'autres montrent combien il est difficile de cerner la véritable notion d'orthographe ; ce qui met en exergue les maintes difficultés du système graphique du français que nous proposons de traiter dans ce qui suit.

2. L'AMBIGÜITÉ DU SYSTEME ORTHOGRAPHIQUE FRANÇAIS

Les apprenants de la langue française se confrontent à de pénibles épreuves lors de l'apprentissage de l'orthographe française. D'ailleurs, Nina Catach, spécialiste de l'histoire de l'orthographe française, décrit l'ambigüité de l'orthographe française dans la revue « Une orthographe particulièrement complexe »² en considérant le système d'écriture du français plus complexe que celui du chinois. L'orthographe française est sans doute l'ensemble des règles et des techniques qui fixent l'usage d'un système graphique. Cependant, celle-ci ne se réduit pas seulement à cet ensemble de techniques, mais c'est un système à double articulation. C'est pourquoi, Nina Catach abordait l'orthographe à travers le « plurisystème » en créant justement ce concept pour souligner que l'orthographe contemporaine du français est bien plus qu'un ensemble de règles strictes qui fonctionnent sur l'unique plan de la notation des sons d'où sa complexité.

Le fonctionnement de l'orthographe française est alors régi selon Nina Catach [CATACH, N., GRUAZ, C., DUPREZ, D., 2008] par deux principes : phonographique, le caractère de base, et sémiographique. Selon le premier principe ; ce qui est écrit est ce qui est entendu avec la dimension sonore de la langue. Il renvoie alors au rôle principal des graphèmes. Quant au second principe « sémiographique », comme son nom l'indique, il réfère aux sens des signes écrits.

²In Revue Europe, 1990, n° 738, p. 62, cité par André ANGOUJARD, 1994, « Une orthographe particulièrement complexe » dans *Savoir orthographier*, Coordonné par André ANGOUJARD, Hachette, Paris, p. 17.

Autrement dit, l'écriture représente un sens, ce qui est écrit et ce qui est dit, ce qui est signifié avec la dimension dite *morphosyntaxique* de la langue. Ces deux principes que nous avons présentés brièvement fondent le plurisystème de l'orthographe française.

2.1. La double articulation et l'orthographe française

L'orthographe française est d'une importante complexité. Pourtant, Nina Catach ne la considère pas comme un système d'écriture qui fonctionne sur l'unique plan de la notation des sons, mais comme un système à double articulation : phonographique d'une part, supra ou extra phonologique d'autre part. Autrement dit, l'étude du système orthographique du français se fait par rapport au système entier de la langue et pas uniquement au niveau des sons. Par ailleurs, Nina Catach tente de trouver ce qui se passe dans la langue elle-même, « *suivant la description d'André Martinet : première articulation supra-phonématique, deuxième articulation ayant trait aux notations de phonèmes, avec cette différence essentielle que ces dernières sont ici par elles-mêmes significantes, puisqu'elles signifient les phonèmes, ce qui rompt le parallélisme de la comparaison avec l'oral.* » [Catach Nina ,1973 :30.]

La relation qu'entretiennent le signifié et le signifiant, suscite notre curiosité de reprendre la description d'André Martinet afin de retrouver ce qui se passe dans la langue elle-même. Selon lui, la langue est organisée sur deux niveaux qui fonctionnent différemment. Il propose alors que celle-ci est constituée d'unités de première articulation dites supra-phonématique (les morphèmes) et d'unités de seconde articulation (les phonèmes). Si le morphème correspond à la plus petite unité de sens, le phonème à celle qui possède une valeur distinctive à l'oral dans la langue, qu'en est-il donc du graphème ?

Avant de définir ce concept, nous nous sommes appuyés sur les travaux de Nina Catach, Nadeau et Fisher [Nadeau, Marie et Fisher, Carole. 2006 :160.] pour aborder le rôle des graphèmes. Ainsi, ceux-ci permettent à la fois :

- ❖ d'écrire des phonèmes (ex. : le t dans tête, atelier, strict) ;
- ❖ de noter des relations lexicales : dérivés et familles de mots ;
- ❖ de noter des catégories grammaticales : catégories de genre, nombre, personne, temps...etc. ;

❖ d'attribuer un visage unique à chaque mot, notamment aux homophones (ex. : mes/mais, toi/ toit) et de constituer des lettres étymologiques ou historiques (ex. : le p de champ ou encore le z de nez), non fonctionnelles qui subsistent comme des témoins de l'histoire de la langue ou de sa filiation par rapport au latin et au grec.

2.2. Le graphème

Grâce à son importance dans la transcription ainsi que la maîtrise de l'orthographe, le graphème demeure une notion principale dans la présente étude. Ce concept est défini selon Nina Catach comme étant « *la plus petite unité distinctive et/ou significative de la chaîne écrite, composée d'une lettre, d'un groupe de lettres (diagramme: on, an in, trigramme: ein, eau, ain), d'une lettre accentuée ou pourvue d'un signe auxiliaire, ayant une référence phonique et/ ou sémique dans la chaîne parlée. Ex. : p, ou, r, ch, a, SS, e, r, dans pourchasser* » [Catach, Nina. 1986 :16.].

En effet, Il existe des phonèmes qui correspondent à plusieurs graphèmes (le phonème [o] correspond aux graphèmes de base *o, au, eau*), et inversement ; il existe des graphèmes à multiple phonèmes (c pour [k], [s]). Il est aussi important de distinguer les phonogrammes fréquents de ceux qui restent très exceptionnels (par exemple, le trigramme *aon* pour [ã] qui n'apparaît que dans un nombre très limité de mots comme (paon...)).

2.3. La théorie de Nina Catach

Après avoir défini rapidement le graphème, le phonème et le morphème qui sont trois concepts clés dans le domaine de l'orthographe, nous avons jugé important d'aborder une théorie appartenant à Nina Catach et qui repose essentiellement sur les graphèmes ; ils représentent l'élément de base des deux principes (phonographique et sémio-graphique) du fonctionnement de l'orthographe. Elle a devisé les morphèmes en quatre zones :

2.3.1. Les phonogrammes

Les phonogrammes, nommés également « graphèmes chargés de transcrire les sons », sont définis d'après N. Catach comme « le noyau de notre système graphique. Et présentent par eux-mêmes un fonctionnement à double niveau : paradigmatique (en relation et en opposition les uns par rapport aux autres) et

syntagmatique (en considération avec ce qui les précède et surtout ce qui les suit)... » [Catach Nina. Op. cit : 30]. En d'autres termes, les phonogrammes sont la zone « centrale » du système car la langue française est largement phonographique. Elle se compose de graphèmes qui correspondent directement aux phonèmes et se charge alors de transcrire le son. Ils sont donc inventoriés par référence aux phonèmes du français.

Dans cette partie du travail, nous nous référons aux travaux de N. Catach comme nous l'avons précisé plus haut. Rien d'étonnant, devant le tas de recherches qu'elle a effectuées, les travaux innombrables qu'elle a réalisés, le fait que beaucoup de chercheurs se réfèrent aux résultats de ses recherches et que beaucoup d'auteurs la citent dans leurs ouvrages et articles. Le motif de la présence de Michel ARRIVE dans cette partie repose sur le fait que cet auteur a essayé d'effectuer un travail de vulgarisation dans son ouvrage et que, dans notre modeste recherche nous avons l'intention de chercher les définitions les plus claires et simples, pour nous, ainsi que pour les profanes de cette science qu'est la linguistique.

Quant à la définition attribuée aux phonogrammes par M. ARRIVE, elle est la suivante : *« les phonogrammes sont des graphèmes chargés de transcrire les phonèmes. Les phonogrammes comprennent les archigraphèmes et leurs variantes positionnelles ; leur usage est réglé par les lois de position. Exemple : « g » dans gare, « gu » dans guérie. » [Arrivé, Michel. 1993 :233.].*

Dans le but d'utiliser un langage que nous estimons plus simple, ARRIVE nous explique que les phonogrammes sont utilisés pour noter un phonème de manifestation orale dans l'orthographe. Quant à l'archigraphème, selon N.CATACH, il représente un *« graphème fondamental, représentant d'un ensemble de graphèmes, qui sont par rapport aux autres ensembles dans un rapport exclusif, correspondant au même phonème ou au même archiphonème. Ex. : o pour, ô, au, eau, etc. » [Catach, Nina., op.cit :17.] .*

Avant de poursuivre, il est nécessaire de souligner que cette notion inventée par N. Catach est critiquée par M. ARRIVE lequel estime que cette définition *« semble implicitement exclure de l'inventaire des graphèmes les morphogrammes et les logogrammes qui sont pourtant visés par la définition du graphème [...]» [Arrivé, Michel., op.cit : 45.]. Dans le camp opposé, Michel GEY trouve cette notion*

«très utile en pédagogie, car elle permet de procéder par secteurs à l'intérieur desquels sont regroupés avec cohérence les différents problèmes posés par une même zone orthographique.» [Gey, Michel. 1987 :09.]

Dès 1980, les travaux de Nina Catach ont prouvé que ces correspondances phonographiques constituent une base pour apprendre à lire (décodage) ainsi qu'à écrire (encodage) des phrases et des textes. Fixer et noter les phonèmes de la langue orale, représente la fonction de ces signes phonographiques qui peuvent être composés d'une seule lettre (lettre isolée), ou d'une suite de lettres (deux ou plusieurs lettres entretenant un lien avec un phonème identifiable). De ce fait, la lettre « u » sert à coder le phonème /u/, mais nous le voyons aussi apparaître dans d'autres associations de lettres afin de noter différents phonèmes, comme dans le digramme « au » pour coder le phonème / o /, mais aussi dans certains trigrammes comme « eau » pour coder le phonème /o/. La création de ces combinaisons de deux lettres (digrammes) et de trois lettres (trigrammes) a un double objectif :

- Rendre compte de la variété des voyelles orales de la langue française ;
- Conserver la graphie des informations étymologiques.

Au total, il existe 130 phonogrammes proprement français associés aux 36 phonèmes. Un tri abouti à 45 phonèmes de base considérés par N.Catach comme le code minimal de transcription du français, car ils sont suffisants pour couvrir les besoins de communication d'un scripteur débutant. Ils sont classifiés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 1: Graphèmes de base du français - Niveau 1 -

Archigraphèmes	Phonèmes	Graphèmes de Base	% approximatif d'utilisation	Exemples
A	[a]	A	92%	Papa
E	[é]	e + é	99%	mes, pré
	[è]	(e) + è	67,9%	bec, règle
		Ai	30%	Chair
I	[i]	I	99%	Il
O	[o]	O	75%	zéro, sol
		Au	21%	cheveu(x)
		Eau	3%	Oiseau
U	[u]	U	100%	Tu
EU	[Œ]	Eu	93%	peu, peur
	[e]	(e)		ch(e)val
OU	[U]	Ou	98%	Fou
AN	[B]	An	44%	(un) an
		En	47%	Enlever
IN	[C]	In	45%	Fin
		(en)	23%	Chien
ON	[I]	On	92,8%	Son
UN	[D]	Un	97%	Un
Y, IL(L)	[J]	(i)	86%	Pied
		ï		Faïence
		Y il(l)	30% 10%	Payer rail, raille
OI	[wA]	Oi	100%	Loi
OIN	[wC]	Oin	100%	Moins
P	[p]	P	100%	pon(t)

B	[b]	B	100%	Bon
T	[t]	T	99%	Ton
D	[d]	D	100%	Don
C	[k]	c + qu	98%	Coque
G	[g]	g + gu	100%	Goguette
F	[f]	F	95%	Fou
V	[v]	V	100%	vous (s)
S	[s]	s + ss	69%	danse, rosse
		(c) + ç (s) intervocalique	26% 90%	ci, ça Rose
Z	[z]	Z	10%	Zéro
X	[ks] ou [gz]	X	84%	axe, examen
CH	[H]	Ch	100%	Chou
		J	49%	Jeu
J	[j]	g + (ge)	51%	(nous) mangeons
L	[l]	L	100%	La
R	[R]	R	100%	Ré
M	[m]	M	100%	Mon
N	[n]	N	100%	Non
GN	[G]	Gn	100%	Règne
N.B. : Les consonnes doubles et les lettres muettes ne sont pas décomptées ici.				

2.3.2. Les morphogrammes

Étroitement liés au genre et au nombre, les morphogrammes « *marquent le genre et le nombre, [...] donnent des indications sur des catégories morphologiques passées sous silence, au sens le plus strict de l'expression, dans la manifestation orale* » [Arrivé, Michel., op.cit : 50]. Seulement, les marques du nombre en français ne se prononcent pas à la fin d'un mot (à titre d'exemple la lettre « s » dans le mot *plusieurs* ne se prononce pas.), mais dans cette définition rien ne nous montre s'il est obligatoire de les classer parmi les morphogrammes.

En outre, dans le mot *chant*, le « t » est-il un morphogramme ? Afin de répondre à cette question, nous avons pris deux exemples de N.CATACH [Catach, Nina., op.cit. :17.].

[Catach, Nina., op.cit :17]; dans le mot *jolis*, (« s » est un morphogramme du pluriel), dans le mot *blanc* (« c » est le morphogramme servant au rapprochement avec la famille de mots: *blanche*, *blancheur*, *blanchâtre*, *blanchir*, etc.).

Nous pouvons dire d'une autre manière que les morphogrammes sont des graphèmes de morphèmes. Les morphèmes étant les plus petites unités significatives de la langue orale. Soit le mot *mangeons* ; il s'agit bien d'une unité significative qui peut être décomposée en deux autres plus petites : *mang-*, le radical du verbe, et *-eons*, la terminaison. La première est appelée un morphème lexical, la seconde, un morphème grammatical. En d'autres mots, les morphogrammes traduisent du sens grammatical ou lexical. C'est pourquoi, le terme morphogramme fait référence à la morphologie, c'est-à-dire aux variations de formes des mots. Conséquemment, N.CATACH [Ibid : 17] les subdivise en deux :

- Les morphogrammes grammaticaux qui représentent toutes les terminaisons correspondant à la catégorie grammaticale. Dans l'exemple « *jolis* », le graphème « s » est donc un morphogramme grammatical tout comme le « -eons » de « *mangeons* ».
- Les morphogrammes lexicaux sont les indicateurs de séries lexicales ; des marques finales reliant un radical à ses dérivés. De ce fait, dans l'exemple « *blanc* », le « c » est une marque finale fixe, son rôle est de former des mots de la même famille.

2.3.3. Les logogrammes

Les logogrammes sont considérés comme la troisième zone de N.CATACH. Elle les définit comme étant des « *notations de lexèmes ou « figures de mots », dans lesquels, à la limite, la « graphie » ne fait qu'un avec le mot, dont on ne peut la dissocier (...) »* [Ibid : 17]. Selon elle, la fonction principale de ces derniers est de distinguer les homophones, en donnant une image spécifique à certains mots afin d'aider le lecteur à la reconnaissance rapide et facile de leurs sens.

Une autre fonction est attribuée également à ces logogrammes par M.ARRIVE également, qui estime que la fonction de ceux-ci est de "*distinguer entre eux, dans l'orthographe, des unités linguistiques, le plus souvent des mots qui se confondent dans la manifestation orale. Exemples : « Cru » de croire et « crû » de croître ; « faim » et « fin »* [Arrivé, Michel., op.cit : 53]. En résumé, Ces derniers servent à

différencier des mots de formes phoniques identiques mais d'orthographe différentes. Il s'agit généralement, de mots monosyllabiques (exemple : les mots : verre, vert, ver, vers, vair).

Il s'avère de ce qui précède que l'objectif de la présence de cet auteur dans cette partie du travail est de rendre le discours plus clair et surtout accessible à tous. Enfin, excepté la notion d'archigraphème, il faut dire que, M.ARRIVE et N.CATACH semblent s'entendre sur les points développés ci-dessus.

2.3.4. Les fonctions de l'orthographe française

Les trois zones proposées par N.CATACH sont liées les unes aux autres. C'est donc seulement pour les besoins de l'analyse qu'elles ont été détachées. Voici un tableau réunissant toutes les fonctions de l'orthographe française :

Tableau 2 : Principes et fonctions de l'orthographe du français [Cogis. D, 2005].

	Principes	Ponctions	Unités	Exemples
Zone fonctionnelle	Phonographique	Phonographique	Phonogrammes	avril- poisson
	Sémio-graphique	Morphographique	Morphogrammes	Lexicaux : français Grammaticaux : Feign ait
		Distinctive	Logogrammes	Lexicaux : tante/ tente Grammaticaux : sans/ sent
Zone fonctionnelle	Etymologique	/	Lettres étymologiques	Perdrix
	Historique		Lettres historiques	Huile

La description de l'orthographe française (Tableau 02) selon N.CATACH *et all* [Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R., 2009,128.] ne serait pas complète si les caractères dépourvus de fonction ne sont pas abordés, à savoir, les graphèmes

étymologiques et historiques qui n'ont ni une fonction phonologique, ni morphographique, ni distinctive. Les lettres étymologiques sont témoins de la descendance du français par rapport au latin et au grec.

N.CATACH *et al* [Ibid ,17.] donnent quelques exemples appartenant à l'étymologie latine : des graphies logogrammiques comme le « g » de *vingt* et le « g » de *doigt*. Le « h » de *homme* et des consonnes doubles (lettres latines) comme dans *ville* (du latin *villa*) ou encore dans *appeler* (du latin *appellare*). De plus, quelques-uns appartenant à l'étymologie grecque comme le mot *rhésus* (mot conçu d'une lettre articulée et d'un « h » muet) ayant une valeur uniquement étymologique. Aussi, il existe des lettres historiques que l'étymologie est incapable de justifier, elles représentent les traces de l'histoire de l'orthographe française, telles que la notation des nicéennes voyelles nasales.

Dans cette partie, nous avons, en premier lieu, donné une définition à l'orthographe comme étant un système de normes et de règles qui régissent la transcription correcte des phonèmes en graphèmes. En deuxième lieu, nous avons vu que l'orthographe française est d'après N.CATACH d'une grande complexité, car ce n'est plus un système d'écriture qui fonctionne sur le seul plan de la notation des sons, mais un système à double articulation ; phonographique et supra ou extra phonologique. Le fonctionnement de l'orthographe est alors régi, toujours selon elle, par deux principes : phonologique et sémio-graphique. Ces deux principes fondent *le plurisystème* de l'orthographe française, un terme que N. CATACH a créé afin de souligner que l'orthographe contemporaine du français ne se limite pas à un ensemble de normes strictes. Elle est constituée de trois zones principales (les phonogrammes, les monogrammes et les logogrammes).

En conclusion, l'orthographe française est historique, étymologique, morpho-syntaxique, morpho-lexicale, distinctive mais avant tout phonologique car elle ne considère que ce qui est significatif. Cette description va nous servir de socle pour aborder les deux différentes orthographes : l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale.

3. L'ORTHOGRAPHE LEXICALE

3.1. Définition

De part nos connaissances sur l'orthographe lexicale, appelée également *orthographe d'usage*, nous avons constaté que la majorité des auteurs et spécialistes de l'orthographe considère cette partie de l'orthographe comme étant la manière d'écrire correctement les mots du lexique selon la norme établie d'une langue, sans tenir compte des règles d'accord. Pour éclaircir cette notion, nous proposons une définition parmi celles que nous avons analysées, celle-ci appartient à Danièle COGIS qui estime que cette dernière est « *la part de l'orthographe qui est spécifique à chacune des unités de la langue. Les dictionnaires en recensent l'orthographe, ils sont le garant de leur conformité à la norme* » [Cogis, D., op.cit : 413.].

3.2. Les types de relations graphèmes-phonèmes

L'orthographe lexicale fait certes pour la plupart des auteurs référence à l'activité d'écriture des mots appartenant au lexique sans prendre en considération le statut qu'ils ont dans l'énoncé. Néanmoins, cette définition connaît des points de vue variés. En effet, d'après Marie-Christine PARET, « *L'enfant qui apprend l'orthographe lexicale n'apprend pas vraiment l'orthographe de chaque mot, mais plutôt l'ensemble des règles de correspondance entre des suites de phonèmes (sons) et des suites graphiques (lettres).* »³. Elle considère donc, le système graphique du français comme un système de relations *sons-lettres* (graphèmes-phonèmes). Il existe cinq types de relations *graphèmes-phonèmes* selon elle. Dans le mot :

- Le graphème, quand il est seul, a une *valeur de base* (*y* a la valeur de base /i/);
- La position d'un graphème par rapport aux autres lui attribue une *valeur de position*. Par exemple la valeur de position de la lettre *g* /j/ (*manger, s'agir, neige, nageoires*), celle du *s* entre deux voyelles est /z/ comme dans les mots : *terminaison, maîtrise, base, repose* ;
- Il existe des graphèmes qui modifient la valeur d'autres graphèmes voisins, sans être articulés, ceux-ci ont une *valeur auxiliaire*. Le *u* de *drogue* ou de *vague* par exemple ne se prononce pas, il a un rôle d'auxiliaire ; il indique quelle valeur nous devons attribuer à *g*. Il en est de même pour, le graphème *e*

³ id.erudit.org/iderudit/61564ac

dans les mots *mangeons, nageons, nageoire*. Par contre ce même graphème, c'est-à-dire le *e*, quand il est placé à la fin d'un mot, il a une valeur auxiliaire très importante, car il impose l'articulation de la consonne qui le précède afin de former le féminin (*fin- fine*), (*grand- grande*). Enfin, les consonnes à la fin d'un mot, placées juste après le *e*, ont aussi une valeur auxiliaire parce qu'elles donnent à ce dernier sa valeur de position /é/. La consonne *s* dans les adjectifs possessifs : *tes, ses et mes* par exemple donne au graphème *e* sa valeur de position /é/, comme c'est le cas pour les consonnes *r* et *z* dans *sauver* et *nez*. Selon M-C.PARET⁴ il y a 12 graphèmes qui peuvent être auxiliaires ;

- Plusieurs graphèmes appelés « graphèmes muets » ne se prononcent pas. Ils ont une *valeur zéro*. Nous les trouvons quelques fois dans les groupes initiaux du mot comme c'est le cas dans (*histoire, héros, scientifique, schéma, scie*), mais le plus souvent dans le groupe final du mot (*abat, distinct, profond...*). Aussi, le *h* muet comme son nom l'indique, ne se prononce pas dans les mots isolés, mais il est possible qu'il soit aspiré au niveau d'un groupe de mots : *il est heureux*. Le *e* est généralement muet à la fin des mots (*suite, existe, générale, exemple*). Enfin, dans les mots : *consonne, voyelle, occasion*, l'une des consonnes doubles est muette ;
- Le dernier type de relations graphèmes-phonèmes est représenté par des digrammes et des trigrammes, notions déjà abordées précédemment.

3.3. Quelques précisions

Il est quand même important de souligner que certains mots peuvent avoir différents fonctionnements du code général en ce qui concerne les types de relations graphèmes-phonèmes ; ces derniers forment des sous-codes. Comme le met au clair M-C.PARET : « (...) certaines séries de mots ont des fonctionnements différents du code général en ce qui concerne les correspondances ; on dit qu'ils constituent des sous-codes. Ce sont essentiellement les verbes, les mots savants, les monosyllabes, les mots empruntés. » [Ibid. :79.].

Ainsi, dans les verbes, la finale *-ent* ne se prononce pas, elle a donc la valeur zéro (*un geste négligent, ils négligent*), (*un affluent, ils affluent*), (*un insolent, ils insolent*). Le *g* lorsqu'il est prononcé /ga/ s'écrit *-gua* (ajout du *u* entre le *g* et le *a*).

4 . id.erudit.org/iderudit/61564ac.

Enfin, nous croisons la double voyelle –*ii* uniquement dans les verbes (*nous riions*). Quant au *u* devant le *g* est articulé, dans les mots savants, comme c'est le cas dans le mot (*linguistique*), le –*ch* est prononcé /k/ et le *en*, /in/ dans ces-derniers.

Concernant les monosyllabes, ils se caractérisent par de très nombreux graphèmes muets, comme c'est le cas pour *nos* (2 phonèmes, 3 graphèmes). Dans ce contexte, Marie-Pierre THIBAUT n'est pas d'accord avec le fait que la mécanique phonographique soit une fin en elle-même. Selon elle : « (...) *l'application correcte de correspondances phonèmes-graphèmes ne permettant guère l'écriture correcte que de la moitié des mots en français (simulation informatique de Véronis, 1988.* » [Thibault, Marie-Pierre, 2005 :50.].

En 2003 Charles PERFETTI ajoute la notion « sens » à la correspondance phonographémique proposée par M-C.PARET, car selon cet auteur, représenter des sons et leur donner un sens constituent les deux conditions fondamentales de l'écriture : « *bien qu'elle ait besoin d'un inventaire phonographique aussi systématique que possible [...], sa raison d'être n'est pas de noter des sons, mais de représenter des signes linguistiques. [...] Pour celui qui écrit, le rappel des mécanismes phonographiques peut certes être utile ; pour celui qui lit en revanche, ce qui compte c'est la force d'évocation de la trace écrite, sa capacité à noter du sens.* » [Perfetti, c.A. 2003 :44.].

Claire BLANCHE-BENVENISTE abonde dans le même sens et précise que la partie lexicale de l'orthographe apporte de nombreuses significations qui en disent plus que la stricte équivalence avec la prononciation [Blanche-Benveniste, C., 2003 ,366 .].

Charles SIMARD propose une autre définition à l'orthographe lexicale en relation avec le plurisystème de l'orthographe française, selon lui l'orthographe lexicale « *touche la plupart des zones du plurisystème de l'orthographe française : les phonogrammes (de - forme du mot fixe), les morphogrammes lexicaux (-ment dans tendrement), les logogrammes ([veR] dans un ver de terre et un verre) ainsi que les lettres étymologiques et historiques (les deux « rn » dans le verbe commander).* » [Simard, C. (1995 :145-165.].

Enfin, il est possible de dire que cette orthographe constitue la manière d'écrire correctement les mots, tels qu'ils sont dans le dictionnaire en dehors de

leurs contextes. C'est pour cette raison que son apprentissage fait beaucoup appel à la mémoire visuelle.

4. L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE

Si l'orthographe lexicale est considérée comme la part de l'orthographe qui se charge de la façon d'écrire correctement l'ensemble des mots du lexique - imposés par des conventions linguistiques - sans tenir compte du rôle qu'ils jouent dans la phrase, quelle conception pouvons – nous donner à l'orthographe grammaticale pour qu'elle puisse être distinguée de la première ?

4.1. Définition : points de vue divergents

Un certain nombre d'auteurs (Sophie Piron, Chartrand, Aubin, Blain et Simard, Campolini et *al*) définissent chacun à sa manière l'orthographe grammaticale. Cependant, ils convergent tous vers le même sens et considèrent cette partie de l'orthographe comme la manière d'écrire de façon correcte certaines graphies de mots selon leurs fonctions dans une phrase. Autrement dit, l'orthographe grammaticale se charge de décrire les règles qui gouvernent les graphies des mots de classes variables dans une phrase donnée. D'après la définition proposée par chacun de ces auteurs, nous constatons qu'ils se réfèrent tous à la phrase comme outil d'analyse de base pour assimiler les accords.

Cette orthographe pose deux sortes de problèmes ; le premier est d'ordre morphologique, quant au deuxième il est d'ordre syntaxique comme l'explique Alain CHEVREL « *[les] règles s'énoncent sur l'axe paradigmatique (morphologie) et sur l'axe syntagmatique (syntaxe). Ainsi l'orthographe de joli dans une jolie maison se fonde d'une part sur la morphologie graphique de joli (joli, jolie, jolis, jolies), d'autre part sur des règles dites d'accord qui sélectionnent la forme adéquate* » [Chervel, A. 1973 :87.].

Il est tout de même nécessaire de ne pas confondre l'orthographe grammaticale avec la morphologie flexionnelle ou grammaticale. D'ailleurs Ingrid GAUVIN explique à ce sujet que : « (...) *la morphologie grammaticale touche la formation du genre (-e du féminin par exemple), du nombre (-s et -x des noms et adjectifs, -nt des verbes) et de la personne (le -s de la deuxième personne du singulier), l'orthographe grammaticale concerne le transfert de ces traits dans le contexte de la grammaire de la phrase* » [GAUVIN, I., 2011 :57.].

Ces différents points de vue nous permettent de retenir qu'il existe deux classifications de *l'orthographe grammaticale* aussi appelée (orthographe d'accord). En effet, pour certains cette dernière ne concerne que les règles d'accord alors que pour d'autres, elle concerne, et les règles d'accord et les marques morphologiques. Cependant, qu'ils soient linguistes, grammairiens ou même didacticiens, pour la définir, ils se rejoignent tous sur le concept d'*accord*.

4.2. Qu'est-ce que l'accord ?

D'abord, il est important de savoir que pour qu'il y ait accord, il faut qu'il y ait au moins deux mots ; le premier « commande » l'accord et le deuxième qui « s'accorde » avec lui. Dans ce contexte, Roger GOBBE et Michel TORDOIR confirment ces propos et considèrent « *[qu'il] y a accord quand un mot donne à un autre mot ou reçoit de celui-ci : des marques de genre (...), des marques de nombre (...), des marques de personne (...)* » [Gobbe, R. et M. Tordoir. 1986 :134.].

Concernant la définition de l'accord, la plupart des grammairiens lui attribuent des définitions qui sont proches les unes des autres. Nous avons choisis de citer la définition proposée par Marie-José BEGUELIN qui à notre sens est la plus significative. En effet, cette dernière considère l'accord comme « *(...) la sélection mutuelle de certaines marques morphologiques, souvent non contiguës. Cette sélection concerne plus spécialement, dans les langues indo-européennes, les catégories du genre, du nombre, du cas, de la personne* » [Béguelin, M.-J. ,2000].

Quant aux deux chercheurs Maurice GREVISSE et André GOOSSE, ils proposent une nouvelle définition à celui-ci en abordant deux nouveaux termes '*donneur et receveur*'. Selon eux, l'accord est « *le fait qu'un mot variable (que nous appelons receveur) reçoit d'un autre mot de la phrase (mot que nous appelons donneur) ses particularités morphologiques : son genre, son nombre, sa personne* » [Grevisse, Maurice et André Goosse ,2008] .

4.3. L'approche donneur-receveur

Les termes *donneur - receveur* proposés par M. GREVISSE et A. GOOSSE en 2008 sont deux termes liés au phénomène de l'accord grammatical. Selon eux, quand un mot variable prend le genre, le nombre ou la personne d'un autre on dit qu'il y a accord. Le genre (féminin/ masculin), le nombre (singulier/ pluriel) et la personne (première/ deuxième/ troisième) sont considérés comme des traits

grammaticaux qui peuvent être visibles, comme ils peuvent ne pas l'être à la fin des mots. Toutefois, il est important de souligner que certains mots dits *invariables*, ne changent jamais de forme, quels que soient les traits grammaticaux qu'ils accompagnent.

4.3.1. Le donneur

Le donneur est en général *le nom* ou *le pronom*. Néanmoins, M.GREVISSE et A.GOOSE précisent que l'infinitif ou la proposition conjonctive peuvent aussi être donneur s'ils sont en fonction du sujet.

Le nom est l'élément central du groupe nominal selon Martin Riegel *et al* « *Morphologiquement, le nom est pourvu d'un genre (masculin ou féminin) qui lui est inhérent et varie en nombre (singulier ou pluriel) selon les choix communicatifs du locuteur* » [RIEGEL, M., PELLAT, J.-C., RIOUL, R., 2009 :320.]. Quant au pronom il est souvent équivalent à un [GN]. Voici une figure qui résume ce qui vient d'être expliqué :

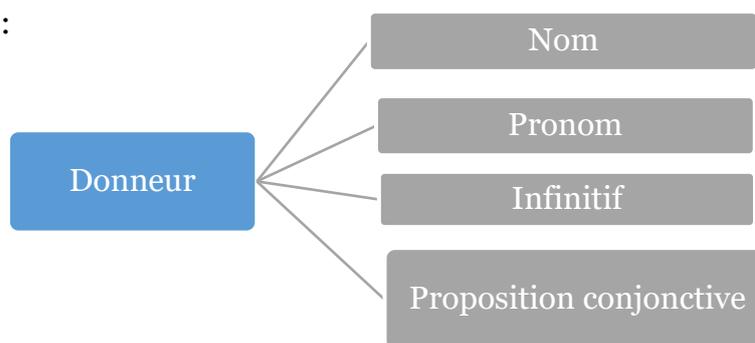


Figure 1 : Le donneur

Comme son nom l'indique, le donneur donne son genre, son nombre ainsi que sa personne aux mots qui lui sont liés dans une phrase. Ainsi, dans l'exemple :

- Les petites **filles** dans le jardin **sont** belles.

Le donneur est le nom **filles** qui est féminin, pluriel et à la troisième personne. Il donne le genre féminin aux deux adjectifs « petites et belles », et le nombre pluriel à « les, petites, **sont** et belles ». Dans le cas où, le donneur est un subordonné complétive (exemple a) ou un groupe infinitif (exemple b), il est considéré comme un élément singulier et à la 3^{ème} personne.

- Exemple a : **Que tu maîtrises si bien l'italien** ne m'**étonne** guère.

Le donneur du verbe **étonne** est le subordonné complétive **que tu maîtrises si bien l'italien**.

▪ **Exemple b : Maîtriser l'italien** a toujours été son but.

Le donneur du verbe (a été) est le groupe infinitif **maîtriser l'italien**.

4.3.2. Le receveur

Quant au receveur, il reçoit les traits grammaticaux du donneur. Ces deux sont syntaxiquement liés. Selon Jelena Ristanović Kuprešak et Anja Bundalo « *les receveurs peuvent appartenir aux catégories grammaticales suivantes : a) le verbe (...), b) l'adjectif qualificatif (...), c) le déterminant (...), d) le participe passé (...), e) le participe présent (...) et f) certains pronoms (...)*. »⁵. La figure ci-dessous résume les catégories grammaticales à laquelle peut appartenir un receveur :

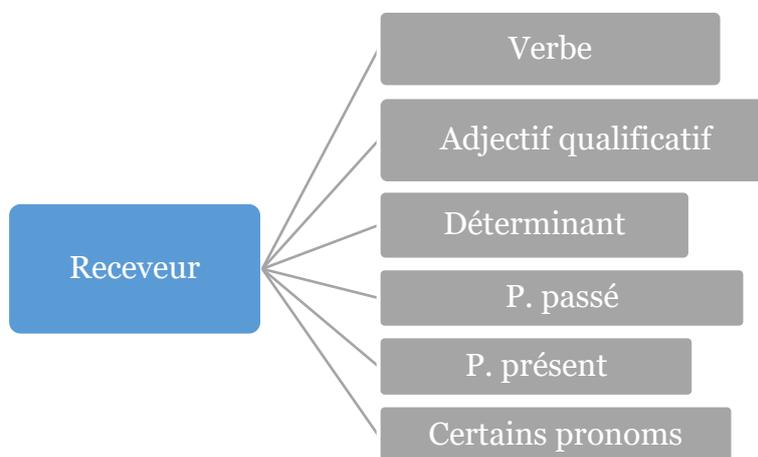


Figure 2 : Le receveur

a) Le

verbe : *reçoit* les marques de la personne et du nombre du nom ou du pronom en fonction du sujet. Prenons les exemples (1) et (2) :

Exemple (1) : Les petites **filles** dans le jardin **sont** belles.

Les	Petites	Filles	dans le jardin	Sont	belles
Déterminant	Adjectif	Nom Donneur	C.C.L	Verbe Receveur	Adjectif

Le verbe (sont) reçoit la marque du pluriel du donneur (**filles**).

Exemple (2) : La petite **fille** dans le jardin **est** belle.

⁵. UDK 371.3::811.133.1(497.6)

La	Petite	Fille	dans le jardin	Est	Belles
Déterminant	Adjectif	Nom Donneur	C.C.L	Verbe Receveur	Adjectif

Le verbe (est) reçoit la marque du singulier du donneur (**fil**le).

Jelena Ristanović Kuprešak et Anja Bundalo précisent que lorsque le verbe est à un temps composé ou à la voix passive, c'est son auxiliaire qui prend ces marques.

Exemples :

a) Il a mangé.

b) Elles ont mangé.

Exemple a	Il	A	Mangé
	Pronom personnel Donneur	Auxiliaire Receveur	p.p /
Exemple b	Elles	Ont	Mangé
	Pronom personnel Donneur	Auxiliaire Receveur	p.p /

Les verbes dans les exemples (a) et (b) sont conjugués au passé composé (temps composé). L'auxiliaire dans l'exemple (a) reçoit la marque du singulier du donneur (il). Quant à l'auxiliaire dans l'exemple (b), il reçoit la marque du pluriel du donneur (elles).

b) L'adjectif qualificatif d'abord, en fonction de l'épithète ou de l'épithète détaché reçoit les marques du genre et du nombre du nom ou du pronom auquel il se rapporte. Ainsi, dans les exemples :

- **Exemple (a)** : Un petit **garçon**.
- **Exemple (b)** : Ces **robes** noires.

Exemple (a)	Un	Petit	Garçon	L'adjectif épithète (petit) reçoit la marque du singulier et du masculin du donneur (garçon).
	Article indéfini /	Adjectif épithète Receveur	Nom Donneur	
Exemple (b)	Ces	Robes	Noires	L'adjectif épithète (noires) reçoit la marque du pluriel

	Adjectif démonstratif /	Nom Donneur	Adjectif épithète Receveur	et du féminin du donneur (robes).
--	----------------------------	----------------	-------------------------------	---

Ensuite, l'adjectif qualificatif en fonction de l'attribut reçoit les marques du genre et du nombre du nom ou du pronom auquel il se rapporte ; ce nom ou pronom peut être en fonction du sujet ou de l'objet. Donc, dans les exemples :

Exemple (c) : Il est petit.

Exemple(c)	Il	Est	Petit	L'adjectif attribut (petit) reçoit la marque du genre (masculin) et du nombre (singulier du donneur (il)).
	Pronom personnel (sujet) Donneur	Verbe d'état Receveur	Nom Receveur	

Exemple (d) : J'ai trouvé la créature merveilleuse.

Exemple (d)	J'	ai	trouvé	la créature	Merveilleuse	L'adjectif attribut (merveilleuse) reçoit la marque du singulier et du féminin du donneur (la créature).
	Pronom personnel Donneur	Auxiliaire Receveur	P.P /	COD Donneur	Adjectif attribut Receveur	

c) Le déterminant reçoit quant à lui les marques du genre et du nombre et le cas échéant de la personne : la carte, les cartes

Exemple (a) : La porte.

Exemple (b) : Les portes.

Exemple (a)	La	Porte	Le déterminant (<i>la</i>) reçoit la marque du genre (féminin) et
	Déterminant Receveur	Nom Donneur	

			du nombre (pluriel) du donneur (porte)
Exemple (b)	Les	Portes	Le déterminant (<i>les</i>) reçoit la marque du nombre (pluriel) du donneur (portes)
	Déterminant Receveur	Nom Donneur	

d) Le participe passé reçoit les marques du genre et du nombre comme un adjectif qualificatif en fonction de l'épithète ou de l'attribut, s'il est employé sans auxiliaire ou avec l'auxiliaire être.

Voici deux exemples :

Exemple (1) : Les enfants appliqués sont sûrs de réussir.

Les	Enfants	appliqués	Sont	Sûrs	de réussir
Déterminant	Nom	P.P Receveur	Auxiliaire	Adjectif attribut	COI

Dans cet exemple le participe passé (*appliqués*) est employé sans auxiliaire être. Il reçoit les marques du nombre (pluriel) et du genre (masculin) comme l'adjectif qualificatif en fonction de l'épithète.

Exemple (2) : La voiture est conduite avec prudence.

La	Voiture	est	Conduite	avec prudence
Déterminant	Nom	Auxiliaire être Donneur	P. P Receveur	COI

Quant au participe passé (*conduite*) dans l'**exemple (2)**, il est employé avec l'auxiliaire être. Il reçoit les marques du nombre (singulier) et du genre (féminin) comme l'adjectif en fonction de l'attribut.

« (...) le participe passé conjugué avec l'auxiliaire avoir reçoit les marques du genre et du nombre du nom ou du pronom en fonction du complément d'objet direct du verbe si ce complément précède le verbe : *Je les ai vus. La robe que j'ai achetée (...)*» [Ibid: 273.].

Reprenons les deux exemples proposés par Jelena Ristanović Kuprešak et Anja Bundalo

Exemple (3) : Je les ai vus.

Je	Les	Ai	Vus
Pronom personnel Donneur	COD	Auxiliaire avoir	P.P Receveur

Dans cet exemple, le participe passé (*vus*) est conjugué avec l'auxiliaire avoir. Il reçoit les marques du genre (masculin) et du nombre (pluriel) du pronom personnel en fonction du COD (*les*) qui est placé avant le verbe.

Il en va de même pour l'**exemple (4) :** La robe que j'ai achetée :

La robe	Que	j'	Ai	Achetée
COD	Pronom relatif	Pronom personnel Donneur	Auxiliaire avoir	P. passé Receveur

Le participe passé (*achetée*) est conjugué avec l'auxiliaire avoir. Il reçoit les marques du genre (féminin) et du nombre (singulier) du pronom personnel en fonction du COD (*la robe*) placé avant le verbe.

e) S'il est employé comme adjectif qualificatif, le participe présent reçoit les marques du genre et du nombre comme un adjectif qualificatif en fonction de l'épithète.

Exemple : **Ils** sont des enfants obéissants

Ils	Sont	des enfants	Obéissants
Pronom personnel Donneur	Verbe	COD	P. présent Receveur

Le participe présent (*obéissant*) dans cet exemple est employé comme adjectif qualificatif, il reçoit les marques du genre (masculin) et du nombre (pluriel) comme un adjectif en fonction de l'épithète.

f) « *Certains pronoms reçoivent les marques du genre, du nombre et de la personne dans deux cas. D'une part, il s'agit du pronom personnel redondant qui prend le genre et le nombre des noms qu'il reprend : Votre mère le sait-elle. D'autre part, c'est le pronom relatif représentant qui prend les marques du nombre et du genre de son antécédent : La fosse dans laquelle ils sont tombés.* » [Ibid :274.].

Exemple (1) : Votre mère le sait-elle.

Votre	Mère	Se	Sait	elle
Adjectif possessif	Nom Donneur	Déterminant	Verbe	Pronom personnel Receveur

Le pronom personnel (*elle*) reçoit les marques du genre (féminin), du nombre (singulier) et de la personne (troisième personne) du nom (*mère*) qu'il reprend.

Exemple (2) : La fosse dans laquelle ils sont tombés.

La	Fosse	dans	Laquelle	Ils	sont	tombés
Déterminant	Nom Donneur	Préposition	Pronom relatif Receveur	Pronom personnel	Auxiliaire	P. passé

Le pronom relatif (*laquelle*) reçoit les marques du genre (féminin) et du nombre (singulier) se son antécédent (*fosse*).

En plus des classes de mots qui varient en genre, en nombre et en personne, le tableau ci-dessous, inclut la répartition entre les donneurs et les receveurs :

Tableau 3 : Résumé des donneurs et des receveurs⁶

Les donneurs	Les receveurs	Les marques reçus du donneur
Le nom	Le verbe et l'auxiliaire de conjugaison	Personne et nombre
Les pronoms	L'adjectif	Genre et nombre
	Le déterminant	Genre et nombre (et personne pour les déterminants possessifs)
	Le participe passé	Genre et nombre
	Certains pronoms représentants	Genre, nombre et personne
	Les noms (dans un GN ayant pour fonction attribut)	Genre et nombre

4.4. Le classement des règles d'accord

Comme nous l'avons déjà évoqué précédemment, l'« accord » est un phénomène qui consiste pour un mot variable à recevoir d'un autre mot de la phrase ses caractéristiques morphologiques, soit son genre (féminin ou masculin), son nombre (singulier ou pluriel) et aussi sa personne. Toutefois, le donneur d'accord est généralement un nom ou bien un pronom, le receveur quant à lui, peut appartenir à différentes classes de mots, comme : l'adjectif, le verbe (ainsi que le participe passé), le pronom ou le déterminant. La transmission de ces traits morphologiques s'accomplit conformément à quelques configurations syntaxiques et/ou sémantiques entre le GN et d'autres constituants. Parfois, seul l'accord permet de lever l'ambiguïté de séquences linéaires qui autorisent plus d'une analyse syntaxique.

D'autre part, comme il existe de nombreuses règles d'accord, des classements ont été mis sur pied. Quelques auteurs proposent trois catégories de règles d'accord

⁶Tableau adapté de Riegel et coll. (1994[2009]), de Grevisse et Goosse (2007[2011]) et de Boivin et Pinsonneault (2008).

(Riegel *et al.* Chartrand *et al.*, Boivin et Pinsonneault (les trois systèmes d'accord⁷) ; d'autres ont groupé les règles d'accord en seulement deux catégories [Roy, G.-R. et H. Biron. 1991]. Tout cela mène à dire que les mécanismes de l'accord du français s'éparpillent en trois groupes.

En effet, selon Riegel *et al.* « À l'intérieur du GN (déterminant, adjectif épithète), dans le cadre de la phrase (verbe, participe passé et attributs) et au-delà des limites de la phrase (pronoms représentants) » [Riegel, M., Pellat, J.-C. et R. Rioul. 2009 :899.], ces mécanismes reposent essentiellement sur l'espace syntaxique dans lequel s'effectue l'accord. Ils sont présentés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 4 : Les mécanismes de l'accord selon Riegel et al. (2009)

	A l'intérieur du GN	Dans le cadre De la phrase	Au-delà des limites De la phrase
Receveurs	Déterminant	Verbe	Pronom représentant
	Adjectif épithète	Participe passé	-
	-	Attributs	-

Quant aux trois catégories d'accord proposées par Chartrand *et al.*, ainsi que par Boivin et Pinsonneault (2008), elles ne sont pas les mêmes et associent deux données de classement ; l'espace syntaxique dans lequel l'accord s'établit et les fonctions qui conduisent à un accord. De ce point de vue, les types d'accords sont l'accord dans le GN, l'accord géré par le sujet et l'accord géré par le CD. La transmission des marques morphologiques du noyau du groupe nominal au déterminant et à l'adjectif (y compris le participe passé adjectif) forme le premier système d'accord ; **l'accord dans le GN.**

Le deuxième système d'accord : **l'accord régi par le sujet**, comporte : l'accord du verbe, du participe passé employé avec être, du participe passé des verbes essentiellement pronominaux et du noyau de l'attribut du sujet. CHARTRAND *et al.* Mettent en avant l'idée que l'accord du participe passé employé avec être dans le cas d'un verbe occasionnellement pronominal fasse partie de ce système d'accord. Même s'ils démontrent que : « le pronom conjoint d'un verbe

7. Terme employé par par Boivin et Pisonneault

occasionnellement pronominal est complément direct du verbe, le participe passé reçoit le genre et le nombre du pronom conjoint (les garçons se sont lavés hier soir : le pronom conjoint se complément direct reprend les garçons. » [Ibid : 274.] , ces derniers classent ce type d'accord dans l'accord régi par le sujet. Quant à Boivin et Pinsonneault (2008), ils le classent dans le troisième système d'accord.

Le troisième système d'accord, est l'accord régi par le CD ; il s'agit dans ce type de l'accord du noyau de l'attribut du CD, du participe passé employé avec l'auxiliaire avoir. Les trois systèmes d'accord sont résumés dans le tableau qui suit :

Tableau 5 : Synthèse des systèmes d'accord par Chartrand *et al.* (1999 (2011)) et Boivin et Pinsonneault (2008)

L'accord dans le GN		L'accord régi par le sujet		L'accord régi par le CD	
Donneur	Receveur	Donneur	Receveur	Donneur	Receveur
Noyau du GN	Déterminant		Verbe (ou auxiliaire)		Noyau du groupe syntaxique attribut du CD
	Adjectif		Noyau du groupe syntaxique attribut du sujet		Participe passé employé avec avoir
	Participe passé employé seul (ou participe passé adjectif)		Participe passé employé avec être		Participe passé des verbes occasionnellement pronominaux
			Participe passé des verbes essentiellement pronominaux ⁸		
			Participe passé employé avec l'auxiliaire être dans le cas d'un verbe occasionnellement pronominal ⁹		

Quant à Roy et Biron (1991), ils proposent deux types pour les règles d'accord, qui reposent sur l'approche « donneur- receveur ». Ils pensent qu'il existe trois types

⁸ . Uniquement classé dans ce système d'accord par Boivin et Pinsonneault (2008)

⁹ . Uniquement classé dans ce système d'accord par Chartrand *et al.* (2011)

de donneurs, le sujet, l'objet et le nom qui ont des traits de nombre, genre et personne. Les receveurs sont selon eux : le verbe, le participe passé, l'attribut et les déterminés. Il est question des mots qui reçoivent les marques morphologiques du donneur « nom », autrement dit, les déterminants et les adjectifs.

Les relations d'accord ont été classées par Roy et Biron (1991) en deux groupes : les premiers sont **les relations intragroupes** et les seconds sont **les relations intergroupes**. Ce classement repose fortement sur l'espace syntaxique dans lequel l'accord se trouve. Les relations intragroupes prennent en compte le nom et le déterminé quant aux relations intergroupes, elles concernent les donneurs sujets et objet et les receveurs verbe, attribut et participe passé.

Le tableau qui va suivre résume le classement des règles d'accord de Roy et Biron :

Tableau 6 : Les relations intra et intergroupes selon Roy et Biron (1991)

Relations intragroupes		Relations intergroupes	
Donneur	Receveur	Donneur	Receveur
Nom	Déterminant (simple ou complexe)	Sujet	Verbe
Nom	Adjectif (devant ou derrière le nom)	Sujet	Attribut
		Sujet	Participe passé
		Objet ¹⁰	Attribut
		Objet	Participe passé

Les précisions sur les termes *intergroupes* et *intragroupes* restent cependant très limitées. Il est surprenant de s'apercevoir que, dans les relations intergroupes, l'accord *objet- participe passé* se passe à l'intérieur d'un unique groupe : le groupe verbal (GV). Effectivement, dans ce cas, il convient de mettre en relation le noyau du groupe ayant la fonction *objet* et le participe passé, un élément du GV.

C'est ainsi que, selon Roy et Biron, les relations intragroupes se passent à l'intérieur du groupe nominal (GN) tandis que les relations intergroupes prennent

¹⁰ . Terme employé par Roy et Biron (1991) dans leur ouvrage : s'approprier l'orthographe grammaticale par l'approche « donneur-receveur »

place entre le groupe qui a la fonction du sujet et celui qui a la fonction du prédicat. Ou encore, entre des groupes à l'intérieur du groupe verbal (GV).

Les classements que nous avons déjà vus (Rigel et *al.* (1994 (2009)), Chartrand et *al.* (1999 (2011)), Boivin et Pinsonneault (2008), Roy et Biron (1999)) rassemblent les règles d'accord du français en se basant sur deux types de critères : l'espace syntaxique et les donneurs-receveurs d'accord. Cependant, il est important de signaler le fait que Rigel *et al* sont les seuls et uniques à concevoir un espace syntaxique qui dépasse la phrase et, conséquemment, à considérer les pronoms représentants comme des mots qui peuvent recevoir un accord. Le critère des donneurs-receveurs exige de traiter des catégories de mots qui reçoivent des marques d'accord et des fonctions des groupes autant donneurs que receveurs. Il est nécessaire de mentionner que Rigel *et al* ; ne prennent en considération que les receveurs.

Voici un tableau qui résume le classement des erreurs en orthographe grammaticale :

Tableau 7 : Classement des erreurs en orthographe grammaticale

Sous-catégorie 01	Sous-catégorie 02	Sous-catégorie 03	Exemples ¹¹
Intragroupe	Accord nom-déterminant	Erreur donneur (nom)	Huit heure
		Erreur receveur (déterminant)	Tous les jours
	Accord nom-adjectif	Erreur donneur (nom)	Nouvelles façon
		Erreur receveur (adjectif)	Les points positifs
Intergroupe	Accord régi par le sujet	Accord sujet-verbe	Les enfants nous transportent dans un monde merveilleux
		Accord attribut du sujet	Je suis prête
		Accord participe passé employé avec être	Mes élèves ont été charmés par moi
		Accord participe passé d'un verbe toujours pronominal	Ils se sont évanouis

¹¹Les exemples sont tirés de notre corpus.

Sous-catégorie 01	Sous-catégorie 02	Sous-catégorie 03	Exemples ¹²
		Accord participe passé employé avec avoir	Ma perception a changée
		Accord participe passé d'un verbe occasionnellement pronominal	Nous nous sommes posés la question
	Accord du déterminant possessif	-	Chaque individu est unique à leur façon
Inter phrastique	Accord du pronom (personnel ou réfléchi)	Au sein d'une phrase complexe	Je trouve que nous sommes chanceux et chanceuses de se lancer...
		Entre deux phrases graphiques	Ce sont des enseignants passionnés Je veux être l'une d'elles.

5. CONCEPTION DU MOT « LEXIQUE »

5.1. Le lexique selon Alain Polguère

D'après Alain Polguère, le lexique d'une langue est « *l'entité théorique correspondant à l'ensemble des lexies de cette langue.* » [POLGUERE. A, 2016 :70]. Par l'expression « entité théorique » qui figure dans sa définition, l'auteur veut dire que le lexique ne peut pas être considéré comme un ensemble dont les éléments peuvent être inventoriés de manière systématique. Le lexique représente plutôt un « ensemble flou », c'est-à-dire, un ensemble dont il n'est pas toujours évident de dire s'il compte tel ou tel élément spécifique.

L'auteur propose trois cas problématiques permettant d'illustrer cette caractéristique du lexique : « *premièrement un terme entendu dans une conversation ou lu dans un article de journal pose souvent problème si c'est un anglicisme, c'est-à-dire s'il s'agit d'un emprunt plutôt récent de l'anglais (...)* » [Ibid., p. 72.]. Il donne comme exemple le nom « FAX » et se pose la question suivante : fait-il partie du lexique français ?

¹²Les exemples sont tirés de notre corpus.

Selon lui, ce terme pour certains devrait être inclus vu qu'il est fréquemment employé. Pour d'autres, ce terme est rejeté parce qu'ils s'opposent par principe à l'usage de l'anglicisme, et préfèrent utiliser « téléphone ». Evidemment - toujours selon A. POLGUERE - il est possible de consulter un dictionnaire afin de répondre à cette question. Dans ce cas, même les plus puristes toléreront peut-être le nom (FAX), car ce lexème se trouve dans le Petit Robert (avec le verbe correspondant FAXER). Néanmoins, ils rejeteront le nom (*E-MAIL*) qui est d'un emploi tout aussi courant, s'ils consultent une édition du Petit Robert antérieure à 1998.

Deuxième cas problématique : une expression comme « Défense de stationner » est-elle ou non une lexie ? C'est une entité linguistique qui forme un tout sémantique. Cette entité est autonome certes, mais possède quand même ses caractéristiques de signe linguistique. Une telle entité linguistique peut être incluse ou non dans le lexique. Finalement, et, c'est peut-être le point le plus problématique : « puisque *tout le monde ne partage pas la même connaissance de langue, le lexique de la langue doit-il être **l'union** ou **l'intersection** de la connaissance lexicale des locuteurs ? » [Ibid :72.].*

L'auteur adopte la première solution afin de répondre à cette problématique, qui consiste essentiellement à prendre la somme de toutes les connaissances de tous les locuteurs de la langue, dans ce cas, il est probable de se retrouver avec un lexique *hybride* qui ne pourra pas être considéré comme formant un système. En d'autres termes, si nous considérons la langue comme *l'union* de la connaissance lexicale de tous les locuteurs, il est possible que nous nous retrouvions avec un lexique hétéroclite, qui ne peut en aucun cas former un système.

La seconde solution consiste à considérer uniquement les connaissances qui sont communes à tous les locuteurs. En l'adoptant (selon Polguère) il y a un risque de laisser une partie du lexique de côté car, il est possible que certains d'entre eux aient une connaissance lexicale inférieure à la moyenne. Les trois cas proposés par Polguère suffisent à montrer que, lorsque nous abordons le lexique d'une langue, nous postulons l'existence d'un lexique comme une sorte d'idéalisation ; une entité théorique qui, concrètement, ne peut pas être décrite avec précision.

5.2. Le lexique comme un ensemble de mots-formes

La seconde partie de la définition proposée par A.POLGUERE : *le lexique est un ensemble de lexies*, nous permet de considérer le lexique comme un ensemble de mots-formes. En effet, dans une communauté donnée, les personnes empruntent à un lexique commun les mots qu'ils échangent. Il représente le lexique français comme suit :

Lex_{français} = {à..., avoir, ai, a, avons..., maison, maisons..., petit, petite, petits, petites...}.

« Petit » et « petits » sont deux éléments distincts de notre connaissance lexicale du français. Néanmoins, nous remarquons que les deux mots-formes sont rassemblés au sein d'une entité plus générale, qui « factorise » ce que ces signes linguistiques ont en commun. Il s'agit de la lexie PETIT.

Le lexique peut être considéré, d'un point de vue ensembliste selon A.POLGUERE comme : « *un ensemble de lexies ou un ensemble de mots-formes dans un dictionnaire. Il faut alors choisir une unité de description. Parce que les mots-formes associés à une lexie sont en général calculables à partir du radical de la lexie et de règle de grammaire générale, il serait extrêmement redondant de construire un dictionnaire qui décrirait explicitement tous les mots-formes d'une langue. On considère donc que le lexique d'une langue donnée est l'ensemble de ses lexies.* » [Ibid :73.].

5.3. Des mots naissent et des mots disparaissent

L'évolution conduit l'homme à prendre conscience de la nécessité de trouver des noms à des référents nouveaux ou à des conceptions nouvelles dans un monde en perpétuelle évolution. Le changement linguistique étant le produit de l'ingéniosité humaine, c'est à dire la création d'un nouveau mot pour désigner une nouvelle réalité. Josette Rey-Debove écrit : « *L'apparition des mots nouveaux est imposée par le développement de la vie économique, politique et culturelle du peuple, par le progrès de la mentalité humaine. La disparition de certains objets, institutions, l'oubli de certaines coutumes amènent le*

dépérissement des mots existant dans la langue. Parfois les mots trop usés sont éliminés par des mots plus nouveaux.»[ИСТОМИН, В.С].

Cette évidence aussi bien linguistique et sociale laisse croire à l'idée que chaque individu peut avoir la possibilité de s'approprier le signe linguistique et de former de nouveaux signes.

La capacité de se renouveler et d'évoluer avec la vie devient alors une nécessité, car en communiquant, nous n'utilisons pas uniquement des termes qui existent déjà, mais nous essayons toujours d'en créer de nouveaux selon les besoins de chaque interlocuteur et selon chaque situation communicative. Cette création justifie non seulement le mouvement néologique mais aussi la constance néologique. Néanmoins, le renouvellement de la langue française demeura pendant longtemps réstreint pour ne pas aller jusqu'à dire interdit. En effet, même si les puristes ont refusé de donner de nouvelles formes à la langue française, ils ont insisté sur le fait que cette dernière demeure sous sa forme ancestrale. Pourtant, ni le vocabulaire ni le lexique d'une langue n'acceptent cette règle d'autarcie langagière. Ce nouveau lexique permet à la langue de garder son statut de « système vivant » et d'être mise à jour.

Au cœur de cette créativité lexicale, la langue s'améliore grâce aux différents mécanismes qui reprennent le lexique de celle-ci. Ce que les linguistes nomment : néologismes. Mais, nous ne pouvons pas qualifier n'importe quel mot de néologisme, car il ne suffit pas de ne l'utiliser qu'une seule fois. Il est tout de même nécessaire et important qu'il soit non seulement utilisé mais aussi accepté par un nombre élevé d'interlocuteurs. C'est alors à la communauté de se charger de l'acceptabilité ou encore le refus du néologisme. En contrepartie, une langue est susceptible de perdre quelques mots de son lexique quand ces derniers sont de moins en moins utilisés, ils disparaissent et deviennent des « archaïsmes ». Certains mots disparaissent car les choses (objets ou autre) qu'ils désignent ont aussi disparues. ces vieux mots sont appelés « mots historiques ».

6. MISES AU POINT TERMINOLOGIQUES

6.1. Langue VS parole d'après Alain Polguère

Alain POLGUERE propose une définition très approximative de la notion de langue « *la langue est notre « outil » de communication privilégié. Chaque langue*

est un système de signes conventionnels et de règles, qui forment un tout complexe et structuré » [POLGUERE, A. 2002 :209.]. Chaque langue est un système de signes et de règles conventionnels, commun à une communauté linguistique donnée.

La langue est alors considérée comme un « outil » qui permet aux gens qui partagent le même système de s'exprimer entre eux. Autrement dit, c'est les moyens linguistiques qu'un locuteur possède. D'autre part, et afin de s'exprimer, les individus utilisent la parole, elle est alors la concrétisation de la langue. En effet, la langue s'actualise par la parole. D'ailleurs d'après A. POLGUERE la langue trouve sa réalisation dans la parole, autrement dit, dans des instances d'échanges langagiers entre le locuteur et le destinataire.

6.2. Langue VS parole : conception Saussurienne

Ferdinand DE SAUSSURE considère la langue comme le résultat d'une convention sociale que la société transmet aux individus. En effet, pour lui la langue est un « *trésor déposé par la pratique de la parole dans les sujets appartenant à une même communauté, un système grammatical existant virtuellement dans chaque cerveau, ou plus exactement dans les cerveaux d'un ensemble d'individus ; car la langue n'est complète dans aucun, elle existe parfaitement que dans la masse* » [DE SAUSSURE, F. 2002 :23.].

En d'autres termes, la langue est un trésor contenant un ensemble de signes isolés. L'organisation de ces signes en séquences telles que des phrases est du ressort de l'exploitation individuelle de la langue, c'est-à-dire de la parole.

C'est de cette façon que F.DE SAUSSURE est arrivé à faire la distinction entre les deux notions : *langue* et *parole*. Ainsi, selon lui, en distinguant la langue de la parole, il est possible de séparer en même temps ce qui est social de ce qui est individuel et ce qui est essentiel de ce qui est accessoire. La langue : « *n'est pas une fonction du sujet parlant, elle est le produit que l'individu enregistre passivement (...)* » [Ibid : 23]. La parole est au contraire « *un acte individuel de volonté et d'intelligence, dans lequel il convient de distinguer : 1° les combinaisons par lesquelles le sujet parlant utilise le code de la langue en vue d'exprimer sa pensée personnelle ; 2° le mécanisme psychophysique qui lui permet d'extérioriser ces combinaisons.* » [Ibid : 23].

En résumé, la parole est la réalisation individuelle (personnelle) des possibilités que la langue offre au moment où il prend la parole (à travers des signes vocaux). En effet, elle actualise le code car elle fait passer la langue de son état figé et virtuel à l'état concret et réel.

6.3. Compétence linguistique VS performance linguistique

Depuis le début du XX^e siècle, certains linguistes ont défini les deux concepts « compétence et performance ». Pour Philippe JONNAERT la compétence « est l'ensemble des savoirs linguistiques d'un locuteur. La compétence permet de comprendre et de produire un nombre infini de phrases. » [JONNAERT, Ph. 2009 :10]. Compétence et performance sont donc deux notions opposées. Mais d'où sont-elles-issues ?

Comme nous l'avons vu un peu plus haut, Ferdinand De Saussure a distingué la langue de la parole. Il considère la langue comme un produit social, un système de signes que les membres d'une communauté linguistique bien déterminée partagent. Quant à la parole, il l'envisage comme un produit social, un ensemble d'énoncés infinis (oraux ou écrits) et contextualisés que les membres de cette communauté même produisent afin d'exprimer leurs besoins et concrétiser la langue.

Pour définir *la compétence linguistique* en la différenciant de *la performance*, Noam CHOMSKY a repris la dichotomie *langue-parole* élaborée par Ferdinand De Saussure. Ainsi, Philippe JONNAERT dans son livre « *Compétences et socioconstructivisme : Un cadre théorique* », en se basant essentiellement sur les travaux de N.CHOMSKY (1957/1971), propose une distinction claire de ces deux concepts qui sont, selon lui, étroitement liés. P.JONNAERT précise que la compétence linguistique est un savoir implicite et inné, d'un certain nombre de règles qui donne à l'individu la possibilité de produire une infinité de productions langagières :

« *La compétence linguistique est un savoir implicite composé d'un ensemble de règles qui offrent à un individu la possibilité de générer pratiquement une infinité de productions langagières. Il s'agit essentiellement d'un potentiel individuel, non encore activé. La compétence reste alors une virtualité dans l'esprit des linguistes. Elle acquiert à leurs yeux une certaine innéité* » [Ibid :10].

Quant à la performance linguistique, elle représente selon lui, l'utilisation effective de la langue dans des contextes bien précis. Elle dépend du potentiel de la compétence linguistique de l'individu. La performance linguistique représente alors l'actualisation de la compétence :

« Dans ce contexte linguistique « la performance est l'utilisation effective de la langue dans des situations concrètes. La performance est alors, toujours (...), l'actualisation de la compétence. Une performance linguistique dépend nécessairement du potentiel de la compétence linguistique d'un individu. » [Ibid : 10].

Le tableau qui suit résume clairement la différence à plusieurs niveaux entre *compétence linguistique* et *performance linguistique* selon les linguistes :

Tableau 8 : Compétence linguistique et performance.

La compétence linguistique	La performance linguistique
<ul style="list-style-type: none"> - Fait référence à la parole ; - A un caractère inné ; - Est de l'ordre du virtuel ; - Est du domaine de l'individuel. - Une compétence linguistique est un potentiel individuel non encore activé. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fait référence à la langue ; - Est inscrite dans des situations de communication ; - Est de l'ordre de l'effectif - Est du domaine du social - Une performance est l'actualisation, en situation de communication, de la compétence linguistique.

6.4. Lexique VS vocabulaire

Selon Niklas SALMIEN « *Le lexique d'une langue doit être considéré, avant tout, comme une entité théorique. C'est l'ensemble des mots qu'une langue met à la disposition des locuteurs. Le vocabulaire est, pour sa part, souvent envisagé comme l'ensemble des mots utilisés par un locuteur donné dans une situation orale ou écrite.* » [NIKLAS-SALMINEN, Aïno. 2005 :187.].

En partant de cette distinction, nous constatons que la notion de « lexique » doit être contrastée avec celle de « vocabulaire ». En effet, le vocabulaire est un sous-ensemble du lexique. C'est l'ensemble des mots utilisés par un individu donné dans le but de s'exprimer à travers un énoncé écrit ou oral dans son quotidien. C'est pourquoi, A Polguère préfère joindre le terme « discours » à celui de

« vocabulaire ». Ainsi, pour lui le vocabulaire d'un discours est l'ensemble des lexies utilisées dans un discours. Il précise qu'un discours peut être soit :

- Un texte oral ou écrit ;
- un texte ou un ensemble de textes ;
- un texte impliquant un seul locuteur ou plusieurs.

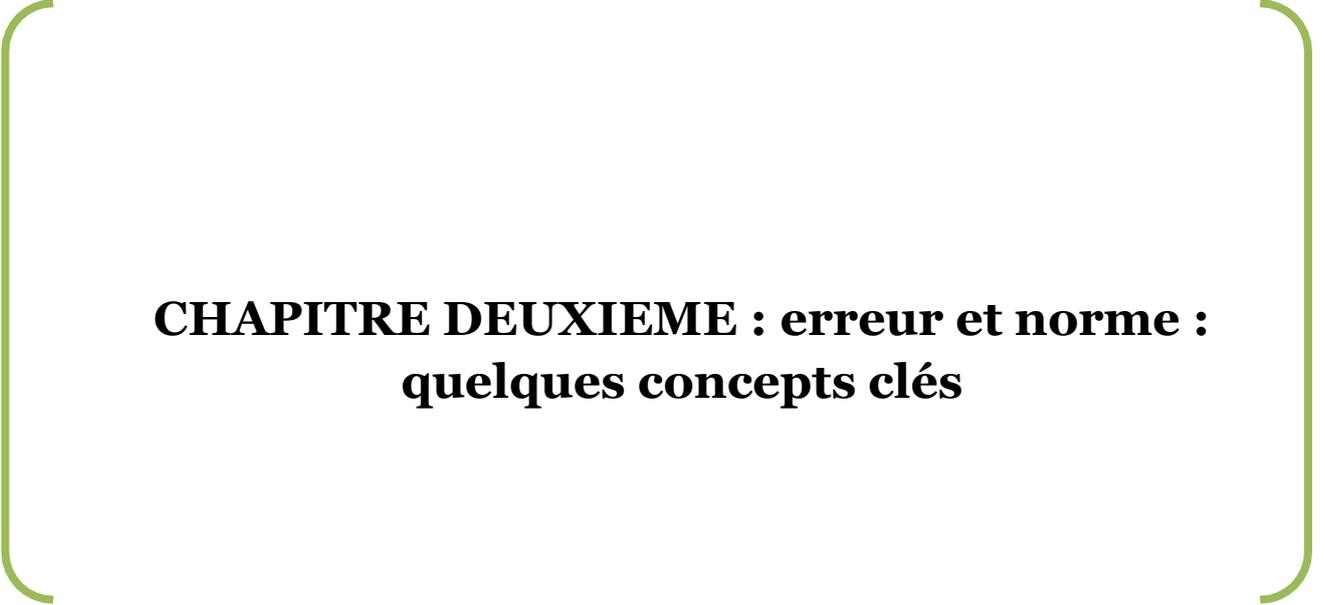
CONCLUSION

L'orthographe française obéit aux deux principes de base : *phonographie* et *sémiographie*. La phonographie renvoie au rôle des graphèmes. Quant à la sémiographie, elle fait référence aux sens des signes écrits. Ces deux principes fondent ensemble le plurisystème de l'orthographe française et contribuent tous les deux aux difficultés de celle-ci : le premier (phonographique) par l'existence d'une polyvalence graphique ; en effet, un phonème peut correspondre à plusieurs graphèmes et inversement, il existe des graphèmes à multiples phonèmes. Le second (sémiographique) à travers les lettres muettes ; les marques grammaticales de genre et de nombre ainsi que les marques lexicales de familles de mot, des lettres historiques et étymologiques...etc.

L'orthographe française est composée d'un ensemble de règles divisées en « orthographe grammaticale » qui concerne la variabilité du mot selon sa place dans la phrase et en « orthographe lexicale » qui relève de la manière d'écrire le mot indépendamment de son statut dans la phrase. Donc, l'orthographe lexicale trouve sa référence dans le dictionnaire et l'orthographe grammaticale dans la grammaire. Par conséquent, l'orthographe grammaticale est fortement liée au concept d'« accord », car, grammairiens, linguistes et même didacticiens sont tous d'accord sur le fait qu'elle concerne les règles d'accord.

L'accord est un phénomène qui consiste pour un mot variable à recevoir d'un autre mot de la phrase ses caractéristiques morphologiques. Ainsi, il existe beaucoup de règles d'accord, c'est pourquoi plusieurs classements ont été mis sur pied.

En somme, la difficulté de l'orthographe française est la cause de l'apparition des erreurs orthographiques. Ces erreurs seront abordées dans le chapitre suivant, où nous essayerons de définir plusieurs termes et éclaircirons un certain nombre de concepts qui peuvent, pour la plupart d'entre-nous paraître évidents, mais qui sont en réalité assez ambigus.



**CHAPITRE DEUXIEME : erreur et norme :
quelques concepts clés**

INTRODUCTION

Sachant qu'une partie de cette recherche porte sur « les erreurs orthographiques », ce chapitre a pour but, en premier lieu de définir trois notions très souvent confondues : l'erreur, la faute et le dysfonctionnement, ce qui nous permettra de distinguer entre l'erreur de la faute et l'erreur du dysfonctionnement. En second lieu, ce chapitre mettra en relief le concept « norme », car c'est un concept fortement lié à celui de l'« erreur ». Il présentera également à la fois les normes prises dans l'enseignement/ apprentissage du FLE et la norme prise dans la présente recherche.

1. ERREUR, FAUTE ET DYSFONCTIONNEMENT

À l'oral, la langue n'est pas le seul outil que nous utilisons pour communiquer. En effet, pour nous exprimer oralement, nous pouvons parler, mais nous pouvons aussi employer d'autres ressources telles que les gestes et les mimiques. A l'écrit par contre, il est nécessaire d'utiliser des phrases bien construites et grammaticalement justes afin que le message que nous avons l'intention de passer puisse être transmis sans ambiguïtés. Dans ce sens, les propos de Lokman DEMIRTAS et Hüseyin GÜMÜS confirment que « *contrairement à l'oral où le message peut être transmis par un seul mot, les gestes ou les mimiques, à l'écrit, il est essentiel de construire des phrases logiques et grammaticalement correctes pour que le message puisse être transmis.* » [Lokman, Demirtaş. Et HüseyinGümüş,2009 :125-138.].

C'est pourquoi, nous nous trouvons dans l'obligation d'analyser les fautes que les étudiants commettent au moment de la rédaction de leurs mémoires de fin d'études. Ces fautes représentent un grand obstacle, à la fois pour transmettre, mais aussi pour faire comprendre le message écrit. Il faut également souligner que pendant longtemps, dans le langage courant, erreur et faute ont été deux notions confondues. L'usage de l'une des deux notions dépendait de la préférence des chercheurs. Dans ce qui suit, nous tentons de présenter une distinction entre ces deux concepts à travers un ensemble de définitions.

1.1. L'erreur

Le terme *erreur* est emprunté du latin *error*, un mot de la famille d'*errare*, signifiant, au sens propre, « s'égarer » et, au sens figuré « se tromper ». D'après CARDEY Sylviane « *l'erreur est une dérivation, son nom vient de l'idée d'errer, esprit sans direction cohérente, errance hors des chemins de la vérité* » [CARDEY, S. 2003 :103.] L'erreur est alors considérée comme l'action d'errer moralement ou intellectuellement. Dans le dictionnaire Le Petit Robert, elle est définie comme : « *un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugement, faits psychiques qui en résultent.* » [Le petit Robert, 1985 :184.] Cette définition montre qu'une erreur n'est rien d'autre qu'un défaut de jugement ou d'appréciation involontaire.

Dans le domaine de la didactique des langues, la notion d'« erreur » n'est pas facile à définir. Même si Rémy PORQUIER et Uli FRAUENFELDER [PORQUIER, Remy, et FRAUENFELDER, Uli, 1980.] pensent impossible d'attribuer une définition absolue à l'erreur, les didacticiens Jean Pierre CUQ et *al* considèrent cette notion comme « *un écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé* » [Jean Pierre CUQ et alii (2004 :86.]. En d'autres termes, l'erreur est un écart entre la performance réalisée et le but attendu. D'autres didacticiens considèrent l'erreur comme un énoncé grammaticalement et sémantiquement inacceptable. Ces points de vue laissent constater que l'erreur est une méconnaissance des règles du fonctionnement d'une langue ; bien que cette définition reste ambiguë étant donné qu'il est possible de prendre en compte l'erreur par rapport à la langue maternelle ainsi que par rapport à la langue étrangère.

1.1.1. Erreur d'orthographe : un concept à forte valeur

Derrière l'étiquette d' « orthographe », le concept de « faute » a une valeur très forte en le comparant aux autres disciplines. En mathématiques, par exemple, personne n'aurait l'idée de dire 'faute de raisonnement' : il parlerait plutôt d'erreur. Dominique Béatrix KÖHLER raconte son expérience avec des élèves de 7-8 ans. Lors de celle-ci, elle leur a demandé de proposer une définition de l'orthographe et ils ont répondu « c'est apprendre à écrire ». La même question a été posée à d'autres élèves âgés de 10 ans, leur réponse était « l'orthographe c'est des fautes ». Effectivement, la notion de « faute » est elle-même le produit de l'enseignement de l'orthographe.

François DE CLOSETS confirme aussi la présence du concept d' « erreur » lorsqu'il est question de l'orthographe française. En effet, d'après lui « *quand on parle orthographe aux Français, ils pensent 'faute'. Binôme indissociable comme les deux faces d'une médaille* » [De Closets, François, 2009 :100.]. D'autres auteurs préfèrent, au sujet des erreurs d'orthographe, faire allusion à « variantes » ou à « variations » à la place d' « erreurs ». Cette conception terminologique

« Ne résulte pas seulement de la volonté d'éviter certaines connotations morales ou de la nécessité d'inclure à notre champ d'observation les variantes autorisées par les dictionnaires. Elle repose également sur l'intention de rattacher les écarts orthographiques à la problématique plus féconde de la variabilité qui caractérise ordinairement la mise en œuvre des systèmes de communication verbale. Car le produit de la communication parlée, plus encore que celui de la communication écrite, est le lieu d'une variabilité généralisée. » [LUCCI, V, et Millet, A. 1994 :65 .], estiment Vincent LUCCI et Agnès MILLET.

Roland ÉLUARD (1972), lors d'une étude faite en France sur la représentation de la norme chez les enseignants et les professeurs du premier cycle, au moment de la correction des copies, a constaté que le domaine de l'orthographe (lexical et grammatical) est le plus corrigé. Autrement dit, l'orthographe est le domaine le plus mis à la loupe en comparaison aux autres domaines de la langue tels la syntaxe ou encore le vocabulaire. De la même manière que les erreurs de façon générale, l'étude des erreurs orthographiques est fructueuse pour le terrain didactique étant donné qu'elle permet de repérer et de concevoir les obstacles et les difficultés des apprenants. A ce sujet, Jean-Louis CHISS et Jacques DAVID écrivent:

« Des recherches déjà anciennes ont mis en évidence que les fautes d'orthographe des enfants-apprenants constituaient un objet d'étude particulièrement éclairant pour analyser les conditions d'acquisition de la langue écrite. Ainsi, dans une perspective psychologique, l'erreur orthographique a été envisagée non comme un écart par rapport à un usage normé du français écrit, mais comme l'impossibilité de résoudre un problème graphique. »¹³

¹³ . « La règle orthographique : représentations, conceptions théoriques et stratégies d'apprentissage », *Le français aujourd'hui*, vol. hso1, no. 5, 2011, pp. 185-200.

L'erreur orthographique est alors perçue comme un élément positif et certains enseignants se basent ainsi sur son rôle constructeur qui participe en grande partie au développement des connaissances des apprenants.

1.1.2. La typologie des erreurs

Comme son nom l'indique, le mot « typologie » veut dire « catégorisation » et la typologie des erreurs orthographiques indique la catégorisation de ces dernières en différentes classes pour qu'elles soient analysées et qu'elles servent de pistes de diagnostic aux enseignants. La typologie est un tableau servant, en fonction de critères sélectionnés, à répertorier et catégoriser les données recueillies sur le terrain. Cette catégorisation est obligatoirement basée sur les « constatations objectives ».

Il s'ensuit que la typologie des erreurs est d'une très grande importance dans les recherches effectuées dans le domaine de la didactique des langues et, elle permet une conception nette sur la nature des erreurs (aspect qualitatif) ainsi que sur leur nombre (aspect quantitatif) et ceci pour des objectifs variés ; pour faire des enquêtes sur les erreurs commises chez les élèves d'un niveau précis et ainsi les comparer à celles commises par d'autres élèves d'un autre niveau, l'époque ou encore le contexte d'écrit peuvent également être des facteurs comparatifs à prendre en considération.

Ce principe de « classer les erreurs » relève du processus d'« analyse d'erreurs » qui, d'après R.PORQUIER, aide d'un côté « à *décrire, expliquer et corriger les erreurs (orientation didactique)* ; d'un autre côté, elle aide à mieux comprendre le processus et les stratégies d'apprentissage des langues étrangères (*orientation psycholinguistique*) » [PORQUIER, Rémy (1977 :25-43.)]. Cet attachement pour l'analyse d'erreur revient, partiellement, à la « linguistique descriptive » qui s'incline sur l'analyse des corpus.

En résumé, la mise en œuvre de la typologie d'erreurs devrait se situer dans une perspective didactique en attribuant un statut positif à l'erreur pour qu'elle puisse permettre à l'enseignant de localiser les carences, d'estimer les progrès et ainsi de mieux adapter ses cours aux besoins de ses élèves. A ce stade, il est convenable de faire la différence entre « typologie » et « taxonomie » comme le montre J-P.CUQ :

« *En sciences naturelles, on appelle taxinomie (ou taxonomie) une classification hiérarchisée selon des critères stricts, explicites, et généralement arborescents. La méthode d'inventaire et de classification taxinomique est très utilisée en grammaire distributionnelle. En 1958, l'Américain Bloom a utilisé cet outil dans le domaine éducatif en établissant sa célèbre taxinomie d'objectifs.* » [Jean Pierre, CUQ (2003 :235.).

De ce commentaire, il nous est possible de déduire que la majeure différence existante entre « typologie » et « taxonomie », c'est bien le critère d'« hiérarchisation » : la taxonomie est obligatoirement hiérarchisée, tandis que la typologie ne l'est pas forcément. D'ailleurs, à ce sujet Dominique DUCARD *et al.* [Ducard D., Honvault R. et Jaffré J.-P., 1995.], distinguent deux sortes d'utilités pour une typologie des erreurs : « outil de référence » et « outil d'évaluation ». Le premier se situant dans le contexte d'une « formation à un comportement purement métalinguistique » afin de « diriger des activités de repérage et de classement » collectives et interactives ; le second s'inscrivant dans le domaine didactique qui permet aux enseignants d'organiser leurs cours sur la base d'« une estimation diagnostique des performances orthographiques » de leurs apprenants.

De plus, d'après R.PORQUIER, les typologies « *donnent également lieu à des évaluations statistiques : pourcentage d'erreurs par catégorie, parfois quantité moyenne d'erreurs par unité de production (copie d'élève)* » [PORQUIER :24]. Il explique aussi pourquoi il n'existe pas de grille universelle d'analyse des erreurs ou d'analyse des productions d'apprentissage quand il s'agit de la variation des grilles de classification (catégorisation) des erreurs :

« *Car l'identification des erreurs, tout comme l'analyse elle-même, dépend du type de production et des conditions de production, et plus précisément du type d'activité langagière (mode d'expression : orale ou écrite ; traduction ; test, etc.), du degré (objectif et subjectif) de contrainte et de liberté ; du type de texte et de discours ; du contenu thématique ; de la situation de communication (authentique ou simulée), etc. Le rôle et le poids respectifs des critères utilisés varient considérablement selon les cas.* » [Ibid : 67.].

La typologie des erreurs orthographiques est indispensable et d'une très grande importance à l'analyse des travaux de recherche, qui comme le nôtre, s'investit à l'étude et l'analyse des erreurs orthographiques d'un public quelconque.

Ainsi, la typologie des erreurs devrait autoriser une pédagogie appropriée selon les types d'erreurs commises. C'est ainsi que Jean-Pierre JAFFRE, au cours de ses recherches en didactique de l'orthographe, pense qu' :

« Au lieu d'être seulement perçue comme un déficit, l'erreur d'orthographe peut devenir le témoin privilégié et apparent d'une procédure intellectuelle. L'analyse typologique montre en effet que les apprentis commettent souvent des erreurs qui relèvent des mêmes catégories linguistiques. Pour ce qui sait les interpréter, les erreurs constituent en fait un excellent diagnostic et le point de départ d'un enseignement en situation. » [JAFFRÉ J.-P,1991 :55-65].

Au cœur du domaine de la typologie des erreurs orthographiques, il y a parfois des classifications générales, subjectives et imprécises. D.DUCARD *et al.* évoquent à titre d'exemple une catégorisation qui répartit les erreurs d'orthographe en trois : erreurs par ignorance, erreurs de raisonnement et erreurs psychologiques. D'après J-L.CHISS et J.DAVID, il existe des auteurs qui reconnaissent les erreurs orthographiques des apprenants comme une sorte de « dysorthographe ». Ils distinguent alors « une pathologie à partir d'indices plus ou moins regroupés en syndrome ». D'autres typologies se contentent de répartir les erreurs d'orthographe en deux grandes classes de « fautes d'usage », faisant partie du domaine de l'« orthographe lexicale », et de « fautes grammaticales », correspondant à l'« orthographe grammaticale ».

Sur l'inadaptation de cette typologie globale des erreurs d'orthographe en « fautes d'usage » et « fautes grammaticales », Andrée GIROLAMI-BOULINIER a écrit : « *Cette classification ne tenant pas compte de la compréhension du sujet, ni de ses difficultés perceptives ou lexiques, et nous ne savions alors où pouvaient prendre place certaines erreurs, en particulier celles aboutissant à un changement de phonétisme.* » [GIROLAMI-BOULINIER, A. 1984 :127].

Depuis cette classification plus ou moins traditionnelle des erreurs d'orthographe en deux catégories de « fautes d'usage » et de « fautes grammaticales », certaines sortes de typologies d'erreurs orthographiques ont vu le jour jusqu'à maintenant dans le domaine du FLE. Dans l'objectif de trouver des méthodes d'enseignement du français (comme langue étrangère) spécifiques à telle ou telle population d'apprenants. Plus loin (Chapitre 04), nous présenterons les différentes

typologies existantes dans le domaine du FLE. Nous insistons sur le fait que ces listes ne sont pas du tout exhaustives.

1.2. La faute

Ce terme trouve son origine étymologique dans le mot latin « *fallita* » du verbe « *fallere* » qui correspond au verbe « *faillir* ». Selon Gilles SIOUFFI et Dan VAN RAEMDONCK, ce terme désigne « *un manquement à une règle, à un principe, notamment de grammaire.*» [SIOUFFI, G et VAN RAEMDONCK. 2005 :104.]. La notion de « faute » a été pendant longtemps utilisée péjorativement sous prétexte qu'elle est fortement marquée par une connotation religieuse. En effet, cette notion a été définie durant une longue période comme un « *manquement à une règle morale, aux prescriptions d'une religion.* [Dictionnaire encyclopédique, Larousse. (2002).].

Dans le domaine de la didactique, les fautes ne sont pas considérées comme un défaut de compétence. Elles sont dues à des ratés de production causés, soit par certains facteurs appelés « *lapsus* », soit par des pathologies qui touchent les organes de la parole (*imperfection dans le processus de l'encodage et de l'énonciation articulée*). Martine MARQUILLO LARRUY le confirme car pour elle, les fautes sont « *des erreurs de type (lapsus) inattention/fatigue que l'apprenant peut corriger (oubli des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé)* » [MARQUILLÓ LARRUY, M, 2004 :120]

1.3. Le dysfonctionnement

Yves REUTER s'est beaucoup intéressé au dysfonctionnement en tant qu'il est constitué dans l'espace de l'enseignement et des apprentissages disciplinaires, essentiellement à l'école. Selon lui un dysfonctionnement est situé, inscrit, repéré et tributaire d'un espace social de pratique. Ainsi, il est important de définir ce concept avec précision car, d'après ce dernier, ce genre de phénomène n'est pas nécessairement désigné comme tel. En d'autres termes, quand un sujet refuse de répondre à une question en classe, cela ne signifie pas que ce dernier refuse toujours de répondre à des questions et un tel refus peut être valorisé en d'autres lieux ou d'autres circonstances. C'est pourquoi, Y.REUTER attribue au dysfonctionnement une définition à valeur didactique et le considère comme « *une partie ou la totalité d'un produit, situé dans et relevant d'un espace d'enseignement et d'apprentissages*

disciplinaires (inadéquate/ inappropriée), en fonction d'un cadre de référence didactique déterminé » [Cora, COHEN-AZRIA et al, 2011 :99.].

Toujours selon Y.REUTER un dysfonctionnement existe seulement au sein d'un espace socio-institutionnel bien déterminé. C'est-à-dire, selon les espaces, un seul et unique phénomène peut avoir différents statuts, il peut être structurel ou accidentel, positif ou négatif...etc. D'ailleurs, pour simplifier cette définition il propose l'exemple suivant :

« (...) prononcer des éléments de phrases, quelle que soit leur syntaxe, peut être valorisé et encouragé dans l'espace familial des interactions avec un jeune enfant. En revanche, on aura tendance à tout faire pour éviter l'apparition d'erreurs dans des domaines tels la médecine ou l'aéronautique » [Yves, REUTER. 2013 :59.].

1.4. Distinguer l'erreur et la faute

Dans le domaine moral, la différence établie entre la faute et l'erreur est la suivante : la faute est commise en connaissance de cause, tandis que l'erreur est involontaire. C'est justement, parce qu'elle est commise en connaissance de cause, que la faute est souvent plus grave que l'erreur.

Il existe une distinction entre les notions « erreur » et « faute » qui renvoie à celle qu'établit Chomsky entre compétence et performance. En effet, depuis longtemps, certains linguistes ont fait la distinction entre « faute » et « erreur ». Ainsi, dans son ouvrage *Analyse psycholinguistique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère*, Gheorghe DOCA rappelle que les fautes sont liées à la *performance*. L'apprenant connaît bien les règles, et est capable de s'auto-corriger. Quant aux erreurs, elles sont en relation directe avec la *compétence*, elles viennent involontairement car elles sont dues à une connaissance insuffisante, voire à une méconnaissance des règles du système linguistique d'une langue étrangère :

« L'analyse de la distinction erreur-faute (...) montre que dans le cas des fautes (liées à la performance) le locuteur est immédiatement conscient : **lorsqu'on attire son attention sur elles**, le locuteur a la possibilité de faire lui-même la correction, parce qu'il connaît la règle du système linguistique ; par

contre les erreurs (liées à la compétence) sont récurrentes. » [Gheorghe, DOCA. 1981 :25]

D'ailleurs, Pit CORDER l'atteste quand il propose d'appeler «*erreur*» la déformation systématique qui se rapporte à la compétence, «*faute*» la déformation liée à la performance. C'est pour cette raison que, certains éprouvent une gêne à commettre des fautes.

Aussi, comme nous l'avons mentionné précédemment, en didactique des langues étrangères, la faute peut être due à un *lapsus* (fatigue, inattention, distraction ...etc.), elle relève de la responsabilité de l'apprenant car il aurait très bien pu l'éviter. Par contre, l'erreur a un caractère systématique. Elle représente implicitement la façon que l'apprenant va adopter afin d'affronter un obstacle bien déterminé : «*Des erreurs ont un caractère systématique et relèvent de la compétence de l'apprenant (c'est le cas des erreurs fossilisées) ; d'autres sont occasionnelles et seulement liées aux conditions de sa performance (inattention, fatigue, émotion)* » [DEFYAS, J.-M et DELTOUR, S ,2013 :257.]

1.5. Erreur ou dysfonctionnement ? Un problème de terminologie

L'ensemble de définitions proposé ici nous incite à poser une importante question liée au choix terminologique. Y.REUTER constate que la notion d'« erreur » est plutôt un *dysfonctionnement*, où celui-ci est plus propre à l'étude. Il nous fait découvrir que le terme dysfonctionnement a tout d'abord, un sens et qui permet aux enseignants d'apprendre énormément de connaissances liées aux méthodes d'enseignement.

Aussi, dans son ouvrage « *Panser l'erreur à l'école : De l'erreur au dysfonctionnement* », il préfère parler du *dysfonctionnement* plutôt que d'évoquer l'erreur, car, selon lui, le concept de « dysfonctionnement » fait référence à une catégorie de problèmes étendus, alors que le mot « erreur » suppose la présence d'un problème. Or, lorsque nous voulons réfléchir sur cet objet, il faut bannir le *jugement* qui est sous-tendu dans le mot « erreur ». Le dysfonctionnement est une simple étape qui peut permettre aussi une proximité avec l'idée de fonctionnement.

En effet : «*Y.REUTER (2005) préfère employer dysfonctionnement dans la mesure où, selon lui, la notion d'erreur est trop restrictive (elle réfère plutôt à ce qui est localisable et faux) alors que le terme de dysfonctionnement serait moins*

réducteur et établirait un lien plus étroit avec celui de fonctionnement, manifestant ainsi qu'ils sont associés et participent de l'activité même (...) » [Jean Pierre :101.].

Ce choix terminologique n'est pas vraiment partagé, car, la notion d'« erreur » est très souvent utilisée dans les recherches sur le fonctionnement de l'enseignement ou des apprentissages.

2. ERREUR ET NORME

Cette partie du chapitre a une portée générale. Elle concerne à la fois l'être humain en tant qu'individu et les communautés dans leur manière de vivre et dans leurs relations mutuelles, mais aussi toutes les études, méthodes et sciences qu'elles soient intellectuelles ou artistiques, et enfin toutes les actions humaines. Pour une première distinction en « erreur » et « norme », nous proposons celle faite par Claude ASLANGUL qui pense que « *L'erreur, et surtout sa reconnaissance, est au cœur de tout ce qui concerne l'humanité, non seulement dans sa quête de la connaissance, qu'elle qu'en soit la nature, mais aussi pour assurer sa survie sur tous les plans (...) » [ASLANGUL, C, 2014 :1-16]*

« *Errare humanum est, perseverare diabolicum* » est un ancien dicton latin composé de deux parties. La première partie de ce dernier nous intéresse, car, elle peut être comprise au sens le plus exact en confirmant, effectivement, que l'erreur est entièrement gravée dans la nature humaine. Sans aucun doute, et reprenant alors la seconde partie de ce dicton, l'interrogation centrale est de détecter l'erreur, de l'analyser, de la décomposer et finalement de la réformer de manière à incliner le destin de l'être humain.

Seulement, cette procédure reste compliquée étant donné que l'identification de l'erreur n'est pas toujours facile : dans n'importe quel domaine, l'erreur peut se porter relative dans le sens où elle n'est pas seulement liée à la clairvoyance mais aussi à l'état de connaissance au moment propice. Et c'est exactement l'analyse des circonstances qui donne lieu de discerner une erreur lorsque ce n'est pas une malheureuse maladresse. La réforme, elle, peut relever d'une remise en ordre des maximes et impose des fois un authentique changement conceptuel qui, elle-même, est généralement une méthode douteuse dont la méthodologie devrait de plus en plus correspondre à un affrontement strict entre essai et erreur.

Dans l'enseignement/ apprentissage de la langue, l'erreur est très souvent considérée comme un *écart*. En effet, selon M.MARQUILLO LARRUY : « *on admet comme définition provisoire que l'erreur est un écart par rapport à une norme.* » . [MARQUILLÓ LARRUY, M. :10.]. Seulement, l'estimation d'un écart comme erreur reste tout à fait variable selon la norme déterminée et compte tenu des contextes où sont cités les énoncés. Prenons l'exemple de *la poésie* dans le domaine littéraire. Les poètes, dans le but de créer un effet spécifique, recherchent généralement l'écart. Bien entendu, ce genre d'écart n'est pas considéré comme erreur, puisque, ce concept est d'un côté un élément qui joue un rôle très important dans le domaine de la poétique que montre effectivement Pascal AQUIEN :

« *La notion d'écart est un concept dont les poéticiens ont fait grand cas, et cela pour une raison très simple. Parce qu'elle soumet la syntaxe aux contraintes du vers et qu'elle adopte une disposition typographique particulière, la poésie est telle une « langue étrangère ». Tout en utilisant les mots, la syntaxe et les sons du langage commun, le poète les pétrit autrement.* » [AQUIEN, 2009 :174 .].

D'un autre côté, la norme prise dans l'apprentissage des langues est différente de celle prise dans la poésie.

En outre, il existe des situations dans lesquelles les écarts sont admissibles et ne sont pas considérés comme des erreurs. Citons le cas de « la langue parlée » entre amis par exemple, la transgression des règles est permise et acceptable. Aussi, dans le langage SMS, il est tout à fait normal de ne pas respecter la norme. Contrairement à d'autres contextes, telles une quelconque rédaction au style formel, les écarts sont intolérables et donc sont vus comme erreurs. L'erreur est alors relative. Cette relativité est issue de l'existence de beaucoup de normes dans la langue. C'est pour cette raison que les didacticiens et linguistes pensent qu'il est quasiment impossible d'attribuer à la notion d'erreur une définition complète. D'ailleurs, les deux didacticiens R.PORQUIER et U.FRAUENFELDER confirment qu' : « (...) *On ne peut véritablement parler d'erreur. On voit alors qu'il est impossible de donner à l'erreur une définition absolue. Ici comme en linguistique, c'est le point de vue qui définit l'objet.* » [PORQUIER, Remy, et FRAUENFELDER, Uli :36]

En résumé, l'écart n'est pas absolu et la détermination de l'erreur relève de la norme désignée comme renvoi.

Cependant, qu'est-ce que la norme ? Comment peut-on définir l'erreur par rapport à la norme ? Existe-t-il plusieurs normes dans l'enseignement/apprentissage de la langue ? Beaucoup de questions nous traversent l'esprit.

2.1. Définition de l'erreur par rapport à la norme

Nous avons préalablement vu (chapitre premier) deux définitions de la langue : la première est celle d'A. POLGUERE qui considère celle-ci comme un outil de communication privilégié. Selon lui, chaque langue est un système de signes conventionnels et de règles qui forment un tout structuré, quant à la seconde, elle est mise en avant par le linguiste F.DE SAUSSURE qui la considère comme le résultat d'une convention sociale que la société transmet aux individus. Ces deux définitions permettent de décrire fonctionnellement la langue comme *un système* qui permet aux membres d'une même communauté linguistique d'échanger entre eux, que ce soit oralement ou bien par écrit. Sans contredit, afin que cette communication soit envisageable, il est important que la langue obéisse à deux caractères : la *stabilité* et la *conventionalité*.

En effet, pour communiquer efficacement, il est impératif que deux ou même plusieurs êtres humains partagent un code commun. Cependant, l'utilisation de ce système conventionnel, même au sein d'une même communauté linguistique, révèle beaucoup de variations. Les causes de ces variations peuvent être de caractères différents : la façon de communiquer, la situation géographique, l'usage de la langue, le domaine, etc. Nous pouvons remarquer ces variations aux niveaux phonique, lexical, syntaxique et morphologique. Mais, ces variations sont beaucoup plus omniprésentes à l'oral qu'à l'écrit pour la simple raison que le code est plus strict et soumis à la norme.

Les deux concepts *langue* et *norme* sont intimement liés. Bien évidemment, il y a diverses perceptions de ce qu'est la norme. Nous avons l'intention d'en proposer trois distinctes ; ces normes représentent la référence à laquelle nous aurons recours afin de discerner et catégoriser un problème lexical.

Le Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage (1994) définit la norme comme un « *système d'instructions définissant ce qui doit être choisi parmi les usages d'une langue donnée si l'on veut se conformer à un certain idéal esthétique ou socioculturel.* » [Dubois, J, 1994]. Nous pourrions qualifier cette

approche de norme prescriptive. Celle-ci impose les pratiques qui doivent impérativement être retenues parmi les variantes linguistiquement possibles et condamne *ipso facto* les autres.

Toutefois, la norme reste un choix arbitraire bien qu'elle aborde l'accord avec les habitudes linguistiques ; « *bien qu'elle évoque certains principes tels la racine historique, l'accord avec les habitudes de la langue ou la justification « logique »* [Ducrot et Schaeffer, 1995 : 312], *la norme relève souvent d'un choix arbitraire soumis à des enjeux « politiques. » ou à la fantaisie de certains Grammairiens. »* [Ducrot, O. et Schaeffer, 1.-M, 1995].

Selon **la norme perspective**, une erreur est commise au moment où il existe un écart compte tenu de la variante choisie parmi celles possibles, même celles qui seraient linguistiquement défendables. Cette norme, concerne principalement le code écrit, notamment les accords grammaticaux et l'orthographe d'usage ; c'est pourquoi, il sera interdit d'écrire *siege* pour *siège*, *hôpital* n'acceptera que *hôpitaux* comme pluriel et non *hôpitals*, etc.

La norme perspective, qualifie la langue écrite comme étant la « bonne », l'oral doit automatiquement la refléter, c'est pourquoi, elle ne fait pas la différence entre l'expression orale et l'expression écrite.

Les linguistes perçoivent habituellement la norme d'une manière distincte. D'après eux, c'est l'usage qui la soulève ; c'est alors en analysant *la parole* que, ceux-ci pourront dégager les formes familières et fréquentes de l'usage. Cette approche peut être qualifiée de **norme descriptive**. Ainsi, la norme est déterminée par les locuteurs et varie selon l'appartenance géographique ou bien socioculturelle, etc. Dès lors, la norme écrite et la norme orale sont différentes. Quant à l'erreur par rapport à la norme descriptive, elle serait qualifiée d'écart par rapport à l'usage de la majorité.

Le troisième type de norme recoupe les deux premiers de façon transversale ; il est ici, question de la **norme fonctionnelle**. Selon cette optique, c'est la situation qui assujetti la norme. Dans ce cas, la norme à l'écrit ne sera pas la même que celle à l'oral, la norme parlée, elle-même changera selon le contexte de la

discussion (le lieu). En effet, une conversation dans un café ne sera pas identique à celle qui aura lieu dans une salle de réunion avec un supérieur.

Il s'avère donc que l'erreur se définit par rapport à la norme.

2.2. La norme

Il ne faut pas confondre les deux concepts « norme » et « standard ». Le standard est le résultat d'un consensus plus restreint que celui de la norme. Toutefois, la différence entre eux est faible et les anglo-saxons utilisent le terme de « standard » pour désigner une norme. La norme est une notion qui désigne un ensemble de caractérisations représentant un objet ou un être. Il en résulte une théorie servant de référence. Les normes assurent la cohérence dans n'importe quel système global, soit dans un cadre de normes mutuellement compatibles, soit en tant que normes reconnues formellement par d'autres organismes à activités normatives. Voici quelques définitions précises de cette notion.

2.2.1. Définition de la norme

La norme est un concept « social » qui transcende amplement les phénomènes linguistiques. Effectivement, il n'existe pas seulement des normes pour la langue, mais aussi des normes pour la nourriture, pour les médicaments, pour la conduite, pour la rédaction, etc.

Le terme « norme » vient du latin *norma*, qui désigne étymologiquement *équerre, règle*. De façon générale ce mot est défini comme ce qui est conforme à la moyenne générale, ce qui est considéré comme la règle.

Dans une première signification, la norme est considérée comme *explicative*. En d'autres termes, la règle montre que si A est, B est (l'eau portée à 100° entre en ébullition). Nous retrouvons cette norme généralement en sciences dites dures. Il est également possible de retrouver cette règle en sciences sociales. C'est de cette façon que l'économie politique est fondée et structurée par Adam Smith. Ce dernier, dans un livre qu'il a écrit sur la nature ainsi que les causes de la richesse des nations, cherchait les « lois » qui expliqueraient le développement des économies. Dans un second sens, la norme peut tenir du « devoir-être » et désigne une règle, une loi à laquelle nous devons nous conformer. Ici, la règle montre que si A est, B doit être. Autrement dit, la norme est l'ensemble des règles de conduite qu'il faut suivre dans un groupe social.

Lors de nos lectures, nous avons trouvé une autre définition de la norme concernant la grammaire et la linguistique qui abonde dans le même sens que celle-ci, dans le Trésor de la langue française, dictionnaire de la langue du XIX et du XXe siècle : « *Les règles définissent ce qui doit être choisi parmi les usages d'une langue, ce à quoi doit se conformer la communauté linguistique au nom d'un certain idéal esthétique ou socioculturel, et qui fournit son objet à la grammaire normative ou à la grammaire au sens courant du terme* » [d'apr. Ling. 1972 et Greimas-Courtés, 1979 :48.]. Dans cette définition, la norme est synonyme de référence. La référence à laquelle la langue standard se détermine. Cette norme impose des maximes à tenir en estime lors de l'emploi d'une langue. C'est ce qu'on appelle la norme sociale.

2.2.2. Normes linguistiques, normes sociales : une vision anthropologique

La question de la norme n'occupe qu'une place secondaire dans la science de la langue depuis la fin du XIX^e siècle. Effectivement, dans l'hypothèse où nous mettons de côté l'utilisation particulière de ce concept par quelques linguistes, la linguistique a comme objectif de montrer et d'expliquer des actes d'observation et ne s'occupe presque pas des jugements de valeur individuels et communautaires sur la nature des événements. C'est seulement dans la mesure où la qualité d'une forme linguistique ne convient à aucune vérité objective indépendamment de la conscience des interlocuteurs, l'exploration de la norme relève beaucoup plus de la psychologie, de la sociologie, de l'anthropologie et de l'histoire.

Du point de vue anthropologique, remémorons rapidement les grands traits de sa spécificité. Anciennement considérée comme l'étude des sociétés non occidentales sans tradition d'écriture, l'anthropologie, spécialement dans son rituel nord-américain, est à vrai dire « *l'étude comparée tant dans l'espace que dans le temps de l'être humain vu des points de vue social, physique et linguistique.* »¹⁴. Il existe alors quatre grandes orientations : l'archéologie, l'anthropologie physique, l'anthropologie sociale ou l'ethnologie et l'anthropologie linguistique. Il est évident que dans d'autres rituels intellectuels, principalement en Europe, le terme anthropologie ne couvre pas la même division du champ fonctionnel scientifique.

¹⁴ . http://www.cslf.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle/publication-html/?tx_igpcplus_pi4%5bfile%5d=publications/pubf101/f101p3.html#ix.

La perspective comparée est le propre de l'anthropologie. En analysant et en comparant plusieurs sociétés isolées autant dans le temps que dans l'espace, l'anthropologie vise à parvenir à une compréhension du polyvalent humain par le biais de l'analyse des correspondances et des différends. Devant la multiplicité des actes de l'humain, l'anthropologie suit fréquemment l'opinion du relativisme culturel selon lequel la compréhension d'un fait remarqué au sein d'une société étrangère donnée nécessite que nous situions ce fait dans son cadre distinctif.

Du point de vue anthropologique, la question de la norme est principalement la reconnaissance que la langue est un fait social. Il est évident que le rôle primordial de la langue est l'acte de communiquer. Toutefois, afin qu'il y ait communication, l'existence de plusieurs locuteurs est une condition nécessaire. En effet, par définition, « *la communication est l'acte d'établir des relations avec quelqu'un. Une bonne communication apporte le succès à une rencontre. Rencontrer l'autre, c'est lui parler, mais c'est aussi l'écouter. Pour communiquer, il est indispensable qu'il y ait un émetteur (ou destinataire) et un récepteur (ou destinataire), et que le message visuel ou sonore soit délivré du premier vers le second* » [DHENIN, J.-François. 2004 :127.].

Pour sa part, l'acte de communication peut être défini comme un échange entre un émetteur et un récepteur, le contenu de cet échange est apte à prendre les formes les plus diversifiées.

Considérée comme un *véhicule symbolique*, la langue comporte un ensemble de moyens d'échange symbolique en y intégrant entre autre le non-verbal, y compris les gestes, les mimiques, le vêtement, le savoir-vivre en société, la posture, etc. En effet, « *la façon d'agir et de communiquer d'un individu prendra ses à travers la combinaison complexe de tous les processus de communication qui forment un système dans l'organisation. La construction du sens partagé se joue notamment à travers le langage, verbal et non-verbal, le relationnel et l'émotionnel, et le phénomène de reconnaissance.* » [ALEXANDRE-BAILLY, F, 2006 : 343.].

C'est une question que nous reprendrons ultérieurement ; pour l'instant, concentrons-nous sur la relation langue-société. Il est capital de ne pas disjoncter la langue des composants qui fondent les bases de l'échange symbolique dans la vie sociale.

La société est bien plus qu'un nombre d'individus. Certes, la société n'existe pas sans l'individu et l'individu n'existe pas sans la société, cependant, elle est agencée selon des règles qui commandent le comportement des individus qui en font partie ; « *si l'individu est un acteur social, il est aussi pris dans le fonctionnement social.* » [Ibid 343.]. Le principe de base est celui de la régulation sociale qui dicte des règles et des normes sociales, elle impose même des schémas de comportement collectifs. Le fait de nommer cet appareil de contrôle la culture ou bien la société, le fait est capitalement le même ; vivre en société nécessite un bagage culturel ou social, résultat d'un processus d'enculturation ou de socialisation.

Quand nous cherchons à faire connaître les régularités du comportement linguistique en société, nous pouvons prendre comme base les trois points ci-dessous :

1. N'importe quelle société est organisée à l'aide d'institutions qui sont au centre de l'agencement social. Particulièrement, les formes d'encadrement que sont la famille, l'école, etc.
2. Evidemment, vivre en société impose des échanges quotidiens et fréquents entre les individus faisant partie de celle-ci. Néanmoins, chaque individu dispose d'une identité, qui se compose de sa propre personne ainsi qu'une identité dite sociale qui se construit petit à petit suivant son appartenance à des groupes sociaux. Afin de mieux assimiler ce concept, nous pouvons proposer cette brève définition : « *Un groupe social est un ensemble d'individus ayant le sentiment de partager des valeurs en commun.* » [DHENIN, J.-François. 2004 :40]. Les groupes sociaux sont définis selon plusieurs critères tels que la profession, l'âge, la religion, la situation familiale, etc. Le fait qu'un individu appartienne à tel ou tel groupe social lui attribue un statut, autrement dit, une position dans une structure hiérarchique. Par l'expression *structure hiérarchique*, il nous est possible d'entendre autant une stratification en classes sociales qu'en petits groupes. Par ailleurs, l'individu joue un rôle dans la société en fonction de son statut social, celui-ci est composé de tous les devoirs et obligations que nous pouvons approprier au fait d'occuper une position sociale dans une société donnée.
3. En admettant que la perception de soi, des autres membres de la société et du contexte soit un élément nécessaire dans la physiologie de l'être humain, il

est important de ne pas négliger le fait que l'état de cette conscience, spécialement sa véridicité, est amplement influencé par la situation objective dans laquelle se situent les individus.

En partant de ces trois points de base, il nous est possible de faire la différence concernant « *l'observation des évènements* » entre le normal et le normatif. Par normatif, nous pouvons évoquer un idéal défini principalement par des jugements de valeur ainsi que par l'existence d'un élément de réflexion consciente de la part des individus impliqués. En outre, nous pouvons définir le normal au sens mathématique de fréquence tangible des comportements constatés.

Par surcroît, les deux notions « normal » et « normatif » sont relatives, dont les terrains d'application sont fixés par les confins visibles dans un groupe social. C'est-à-dire, dès qu'une société ne peut pas être qualifiée d'un tout homogène, et connaît des différenciations et des oppositions à caractère social et économique, le normatif ainsi que le normal varient d'un groupe social à un autre. De la même manière, l'écart par rapport au normatif est apte à s'approprier multiples significations selon la nature du groupe social.

Toutes ces réflexions qui restent - plus ou moins - abstraites, cherchent à suggérer un aperçu de la société qui met l'accent sur l'hétérogénéité des éléments de sa structure sociale et, principalement, sur les divisions sociales de toute origine ; âge, profession, ethnie, etc.

Dans cette perception de la société, les normes sociales ou lois du comportement sont à la fois multiples et relatives. Multiples car les groupes constituant la société sont variés, et relatives vu que les jugements de valeur n'ont de sens que par rapport au groupe dans lequel se trouvent les individus.

Comme l'une des fonctions sociales du langage est de présenter l'identité de l'être humain, de son statut social et de son rôle dans la société, la langue peut être considérée comme un moyen de faire une différenciation sociale et, à l'inverse, une interdépendance des uns envers les autres. Pour cela, il est attrayant de voir la ressemblance qui existe entre la langue et les autres procédés symboliques qui servent à la présentation de soi. Quand nous observons à titre d'exemple le comportement vestimentaire, les conformités avec le comportement linguistique deviennent apparentes. Effectivement, à l'égal de celui de la langue est de

communiquer, il est clair que dans l'échange social, le vêtement joue un rôle principal dans la perception de soi ainsi que dans la perception de son *alter-ego*.

Informateur de l'identité sociale de la personne, l'habit est jugé par rapport à un cercle normatif qui est fonction du contexte et des acteurs en jeu. Les opinions que nous pouvons donner sur le bon et le mauvais goût, par exemple, doivent continuellement être en rapport avec la situation de leur apparition.

Tout à fait comme dans le cas de la langue, le contexte interactionnel exige un genre de comportement vestimentaire. Il est évident pour tout le monde que la profession oblige une sélection d'habit dont la marge de liberté individuelle peut diversifier du degré zéro dans le cas de l'uniforme militaire jusqu'au maximum dans les professions artistiques. Pareillement, l'espace (au cinéma, au bureau, en classe, à l'hôpital, etc.), ainsi que l'évènement (mariage, réunion, funérailles, etc.) exigent des nécessités vestimentaires. Faute d'obéir aux normes vestimentaires, l'individu sort du cadre prévu et adéquat. Les punitions que subit celui qui enfreint les règles sont sans aucun doute la dévalorisation ainsi que la dissociation de la part des autres membres du groupe.

A l'égal de la langue, le comportement vestimentaire est à caractère hétérogène et diffère beaucoup selon les corrélats évoqués un peu plus loin : l'âge, le sexe, la profession, etc. Sans révoquer en doute la part de la créativité individuelle, nous pouvons dire que les comportements vestimentaires se greffent dans des classes définies par le jeu des exigences sociales.

Etant donné que nous évoquons le comportement linguistique dans l'optique esquissée ici, notre intérêt est porté principalement vers l'examen des relations : d'un côté, entre la multitude du comportement linguistique et, d'un autre côté, les divisions sociales au sein d'une société donnée. Par le fait de faire la différence entre les deux concepts « normatif » et « normal », et de postuler qu'au sein de n'importe quel groupe social la langue est considérée comme un système qui permet d'exprimer la qualité des relations sociales, nous pouvons concevoir la présence de normes sociales du comportement linguistique, qui conditionnent les formes ainsi que les contenus de l'échange linguistique (verbal)

Afin d'éviter toute ambiguïté, cette opinion exige deux commentaires importants. En premier lieu, il n'est pas question de vouloir rendre compte

machinalement de toute multiplicité linguistique à travers n'importe quelle norme sociale. En revanche, il est approprié de voir dans le déterminisme social une influence dont la conséquence change d'abord selon l'aspect du code linguistique, mais aussi selon la compétence individuelle à manipuler le ou les codes et, finalement, selon le degré d'intervention consciente de la part de la personne dans son attitude.

Les éléments qui structurent une langue n'ont ni une valeur fonctionnelle identique ni la même « saillance » dans l'interprétation sociale que nous réalisons linguistiquement. A une étape donnée de la progression d'une langue, quelques parties acceptent plus de changements que d'autres. Nous pensons immédiatement au vocabulaire et au nombre important de probabilités de synonymie et d'antonymie. Pour sa part, la phonétique, les limites de modification des voyelles à titre d'exemple sont déterminées par les exigences minimales du système phonologique. En français québécois, par exemple, le segment /i/ + consonne à la fin dans *style*, *mise*, *mite* et *pipe*, peut se réaliser aussi bien en [i] tendu qu'en [I] relâché. Car dans la phonologie du français l'opposition entre [i] et [I] n'est pas significative, ce genre de variation ne fait en aucun cas le procès du fondement du système. Du point de vue de la langue, ces deux *allophones* sont fonctionnellement similaires dans ces situations linguistiques.

En anglais, par contre, l'opposition /i/ et /I/ est prise en considération car elle permet de faire la différence entre des unités comme *bit* et *beat*, *ship* et *sheep*, *sit* et *seat*. Les possibilités de variation du /i/ en anglais ne comportent alors pas [I] dans ces contextes-ci. Aussi, en français et en anglais la durée des voyelles ne possède pas une fonction distinctive importante. Ainsi, nous pouvons, dans une certaine limite, les allonger ou les raccourcir sans pour autant affecter la communication.

Au sujet de la syntaxe, c'est approximativement la même chose ; il existe des éléments qui possèdent un éventail de variations possibles plus généreux que d'autres. Par exemple, le « ne » marqueur de la négation s'est quasiment dissipé du français parlé « oral » tandis que sa fonction s'est transformée à « pas », ce qui justifie la fréquence progressive de formes comme *il y'a pas personne*. De plus, nous sommes en mesure de dire aussi bien *gênez-vous pas* que *ne vous gênez pas*. De façon générale, nous pouvons dire que les limites de variation sont délimitées par le

rendement de l'élément concerné. Dans une situation de synchronie, il nous est permis de varier ce qui ne touche pas à l'efficacité de la communication.

Au-delà de la mécanique proprement dite de la langue, il se trouve des phénomènes complexes de styles et de registres qui sans être analysables dans l'immédiat, offrent cependant à un discours linguistique un « style », une mélodie ou une connotation, voire un niveau de différenciation en relation avec la nature de l'échange linguistique. Si toutefois il est dur de parler avec une parfaite exactitude et clarté d'une gamme de formes très variée dans le discours oral, il est indiscutable que la situation dans laquelle la communication s'insère et les particularités des interlocuteurs déterminent le choix du vocabulaire adéquat. Evidemment, les énoncés échangés lors d'une interaction dans un cabinet médical pendant une consultation ne seront pas les mêmes que ceux utilisés dans un stade pendant un match. Chaque locuteur est plus ou moins capable d'adapter son langage au contexte de l'interaction.

A analyser les probabilités structurales de variation dans n'importe quelle langue et, à l'aune des fonctions sociales du langage, nous pouvons percevoir la norme linguistique comme le fondement d'une hiérarchisation des diverses formes variantes possible d'après une échelle de valeurs concernant la « conformité » d'une forme linguistique en fonction des nécessités de l'échange linguistique dans lequel il se trouve.

Enoncée de cette manière, cette définition permet d'éviter l'obstacle qui consiste en l'existence d'une seule et unique norme linguistique. Au contraire, la définition que nous avons proposée met en exergue le caractère relatif de tout jugement de valeur et laisse entrevoir l'éventualité de l'existence de diverses normes linguistiques compte tenu du jeu de toutes les exigences possibles. Toutefois, tout en avouant la présence de plus qu'une norme linguistique, force est de constater que dans une pratique courante, ce concept indique une variété de langue qui, à un certain moment, s'impose et est imposée par tout un mécanisme prescriptif comme la langue de référence à laquelle tous les comportements doivent se mesurer. C'est la langue correcte « le bon usage » qui s'occupe de classer toutes les autres formes probables dans le champ des erreurs et des fautes. Ainsi, il est question d'un code

normalisé de règles et de normes inconditionnelles précisant le correct et l'incorrect s'agissant de prononciation, de grammaire, d'orthographe et de style.

Si la norme symbolise une sélection parmi les formes possibles, il est essentiel de conclure à l'arbitraire linguistique de cette norme. Etant donné que l'histoire de la norme dans n'importe quelle langue relève à quel point, d'une époque à une autre, son fond progresse. Seulement, la norme est primordiale à toute époque et s'impose aux utilisateurs dont il est question avec toute la force créée dans l'ordre naturel.

Toutefois, il est clair que le compte rendu des comportements authentiques des usagers dévoile la grandeur de la différence et du décalage entre ce qui est prononcé et ce qui est imposé par ce code. Outre cela, nous avons vu courtement que ces différences passionnaient les éléments de la langue qui, dans certaines situations de communication, admettaient divergentes réalisations fonctionnellement similaires.

Afin d'expliquer en même temps l'existence d'une norme linguistique qui domine en société et l'hétérogénéité des comportements linguistiques, il convient de distinguer les normes explicites des normes implicites. D'abord, la norme explicite se compose d'un ensemble de formes linguistiques ayant fait l'objet d'une pratique d'élaboration, de codification et de prescription. Elle se forme au grès des mécanismes sociohistoriques. Codifiée et consacrée dans un dispositif de références, cette norme domine dans la société car elle s'impose en tant qu'idéal à tenir en estime dans les circonstances qui réclament un usage réfléchi et contrôlé de la langue, autrement dit, lors des usages officiels, dans les administrations ou la presse écrite par exemple.

Les normes implicites concernent, quant à elles, ces formes qui, pour être quelquefois l'objet d'une réflexion consciente ou bien d'un effort de codification, ne montrent pas moins les usages concrets à travers lesquels l'individu apparaît dans sa société. Evidemment, il est question particulièrement de la langue prononcée, ainsi, ce type de norme ne possède pas la rigidité d'un code écrit.

Le premier impact de cette différence que nous avons effectué entre norme explicite et norme implicite est de suggérer une perception de la variation linguistique, non pas comme une succession d'erreurs envers une seule et unique norme mais comme l'expression possible non pas seulement de procédés

historiques de distinction linguistique, mais aussi du rôle de la langue en tant que système idéal d'échange social. Deuxièmement, le concept opératoire de norme implicite nous invite à regarder dans le comportement linguistique une manifestation de normes sociales qui sont à la base de la vie sociale. Autrement dit, malgré l'évidente liberté face à leur langue, les gens ne discutent pas au hasard et leurs utilisations peuvent être aperçues et expliquées à la fois par l'examen de l'histoire de la langue ainsi que par l'inclusion sociale des différents locuteurs.

2.2.3. Les normes prises dans l'enseignement/ apprentissage du FLE

Autrefois, dans l'enseignement/apprentissage du français, la norme sociale ou le « bon usage » était priorisée et le seul *français* enseigné aux apprenants avait été celui des grammaires, des dictionnaires,...etc, en d'autres termes, le « bon » français. Par conséquent, la grammaire normative qui a pour finalité « enseigner les règles du *parler correct* » était la plupart du temps exigée dans l'enseignement/apprentissage du français. A ce propos Claire BLANCHE-BENVENISTE, José DEULOFEU et André VALLI ont écrit : « *La grammaire des écoles a pour but d'enseigner à écrire et parler « correctement »; elle cherche à modifier certaines habitudes des élèves et à leur en imposer d'autres; par exemple, on enseigne aux élèves à ne pas dire ni écrire:*

- « *c'est le couteau qu'on se sert tous les jours* »,
- « *si j'aurais su, je serais pas venu* », ou « *on va au docteur.* »¹⁵

Durant cette période, les méthodes les plus souvent employées en FLE étaient essentiellement des extraits de romans. Pour leur part, les étudiants spécialisés en langue française, avaient un cours obligatoire intitulé « littérature française ». Même dans les années 1960 « *les méthodes Qui ont mis l'accent sur la communication orale n'ont pas introduit de modifications radicales dans ce domaine* » [Michel DABENE, 1982 :63.], parce que dans les manuels adoptés, les exemples qui représentaient d'importants écarts par rapport à la norme du « bon usage » étaient très souvent éliminés pour des raisons didactiques. Cette méthode d'enseignement avait comme conséquence le fait que, l'apprenant ne savait même pas qu'il y avait d'autres manières de parler à part le « bon français ».

¹⁵https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/128614/Books_2010_2019_007-2013-1_4.pdf?sequence=1

Ensuite, certains chercheurs se sont rendu compte que la langue ainsi que le système à enseigner étaient singuliers, cependant que les usages et la norme étaient pluriels. Il est donc nécessaire non seulement d'apprendre à écrire, mais aussi d'apprendre à parler. Autrement dit, les normes du « bon français », du français écrit et celle du français parlé doivent toutes les deux être enseignées en classe de FLE.

Nous remarquons d'autre part que les motivations et les objectifs d'apprentissage du FLE sont multiples. C'est ainsi que, certains apprenants comptent poursuivre leurs études en France, d'autres ont comme but de devenir enseignants de langue française, certains envisagent de travailler dans des entreprises...etc. En ce sens, la méthode d'enseignement traditionnelle qui abordait seulement la norme du « bon usage » du français ne pouvait plus s'adapter et répondre aux divers besoins et objectifs des apprenants. Dans le but d'améliorer cette situation, des documents authentiques ont été mis à la disposition des enseignants et utilisés afin d'intégrer dans les classes, de multiples variétés de langue.

Il est question ici d'une situation difficile. Effectivement, d'un côté, nous savons qu'il est préférable de faire connaître toutes les normes de la langue cible aux élèves afin de former de vrai bilingues ; mais d'un autre côté, il serait fictif de les enseigner à cause des différents obstacles ; le matériel didactique limité par exemple ou encore le type de formation qu'a reçu l'enseignant ainsi que ses compétences linguistiques acquises, la volonté de l'apprenant ainsi que son objectif...etc. Ainsi, jusqu'à aujourd'hui, dans les méthodes d'enseignement du FLE, la norme principalement adoptée est celle du « bon usage » ou du « bon français ».

Il est cependant possible d'expliquer aux apprenants qu'il y a une multiplicité de normes linguistiques et de registres de langues. Parallèlement, faisant appel aux différents documents authentiques, le formateur est dans l'obligation d'aborder et de présenter à ses apprenants le plus possible d'exemples des autres registres afin que ces derniers se familiarisent avec ces autres langues.

2.2.4. Les niveaux et les registres de langue

La norme du « bon usage » recommandée par les puristes « ignore et rejette les notions de « situation de production », de « niveaux de langue », de « langue orale » ; elle ignore le changement linguistique, les usages riches et divers de la langue. » [C. MARCELLESI, 1976 :8] C'est pour cette raison que l'application de la norme du « bon usage » comme la seule norme dans la didactique est mise en doute. En effet, « en français », il existe plus d'une manière de s'exprimer selon qu'on rédige une demande administrative, un article journalistique ou qu'on écrit un message sur les réseaux sociaux à un proche ou à un ami, ou encore selon qu'on prenne la parole durant une réunion avec son supérieur ou bien qu'on s'adresse à ses enfants à la maison. La langue n'est jamais homogène, nous distinguons divers lectes; dialectes ou lectes régionaux. Elle connaît également des variétés selon la situation d'énonciation, du destinataire,...etc.

Cette hétérogénéité de la langue se traduit aussi « dans des réseaux d'opposition binaires telles que : 'français écrit/français parlé', 'français populaire/français relâché' ou dans des associations de type 'français écrit/français littéraire' » [Martine MARQUILLO LARRUY :39]. Ces oppositions binaires nous rappellent la notion de « style » chez William LABOV et celle de « registre de langue » en linguistique.

D'après le sociolinguiste américain W. LABOV [William LABOV, 1976], il y a quatre styles de communication : le style familier ou populaire, le style surveillé, le style formel et le style très formel. Le choix du style dépend entièrement de la situation dans laquelle se produit la communication. Evidemment, le style que nous utiliserons lors d'un échange dans la rue ou dans un restaurant est le style le plus relâché, soit le style populaire. Tandis que pour les discours ayant lieu dans une situation d'interview, le style adopté est plutôt le style surveillé.

Le terme « style » de Labov correspond à la notion de « niveau de langue ». La définition du niveau de langue n'est guère univoque et sa perception l'est encore moins : elle diffère beaucoup selon la fonction du locuteur, de ses connaissances linguistiques, de sa culture, etc. De ce fait, dans les deux cas (registre ou style), « il s'agit d'une détermination par la situation de communication ainsi que les

positions sociales respectives des interlocuteurs. »¹⁶. Il existe quatre niveaux de langue, à savoir :

1. **La langue écrite** qui est la forme « classique » de la langue qu'utilisent les interlocuteurs dans des situations plus ou moins officielles ; dans l'enseignement, dans la rédaction d'un article scientifique ou d'une thèse, etc.
2. **La langue soutenue** qui est la forme « archaïsante » de la langue écrite, où sont employées des tournures du français classique du XVII^e siècle. Ce type de langue est utilisé aujourd'hui par les auteurs littéraires, par les journalistes souvent et très souvent par l'Académie française.
3. **La langue courante** qui est considérée comme la forme de la langue écrite qui évite les tournures archaïsantes. Par exemple, dans la langue courante, il est préférable d'utiliser les interrogations avec *est-ce que* à la forme avec inversion, mais la structure de la phrase (l'ordre des mots) reste la même que celle de la langue écrite.
4. **La langue parlée** : cette forme privilégie certains procédés syntaxiques particuliers. Ces derniers ne sont pas en eux-mêmes caractéristiques de la langue parlée, ils font partie de la grammaire normale du français, toutefois c'est leur utilisation particulièrement fréquente, qui est un des traits marquants de la langue parlée.

Nous pouvons distinguer des registres de style à l'intérieur de ces niveaux de langue. La langue française donne lieu à trois registres : le registre familial, le registre surveillé et finalement le registre formel. Le registre familial est un registre utilisé beaucoup plus entre amis ou dans un cadre familial. Dans ce dernier, les syllabes peuvent ne pas être prononcées, le vocabulaire employé est relâché et de temps à autre vulgaire. La syntaxe n'est pas toujours correcte selon la grammaire normative.

Le registre surveillé correspond quant à lui à un langage correct à la fois au niveau lexical et syntaxique. Mais, l'emploi de ce registre à l'oral nécessite une distance entre les interlocuteurs. Le vocabulaire de ce registre ainsi que ses formes sont en général admis à l'écrit.

¹⁶<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00949082>.

Le dernier registre est le registre formel qui dispose d'une importante surveillance. En effet, les phrases de ce registre ne doivent pas seulement être correctes sur le plan grammatical, mais elles doivent aussi être élégantes et distinguées sur le plan rhétorique. Ce dernier est habituellement utilisé à l'écrit, particulièrement dans les textes officiels et littéraires.

A l'aide de ces registres, chaque individu peut s'exprimer à sa façon. Le registre choisi à l'oral doit être conforme à la circonstance langagière, au statut des interlocuteurs et au thème du discours. Par exemple, un journaliste qui donne un discours devant des milliers de téléspectateurs s'exprime sans nul doute d'une façon très formelle. Il n'utilise pas de termes familiers, parce que dans une situation pareille, la surveillance linguistique fonctionne rigoureusement et ne lui accorde pas l'occasion de choisir des mots faisant partie du registre familier. En d'autres termes, il doit choisir des phrases conformes au « bon usage » de sa langue. Par contre, dans une scène de ménage, l'emploi du langage formel devient 'ridicule'. Emporté par sa colère ou son émotion forte, il est possible qu'il utilise une phrase qui présente des écarts plus ou moins considérables par rapport aux règles. Cette phrase est nommée agrammaticale.

Cependant, ces phrases agrammaticales utilisées quotidiennement ne peuvent pas - en quelque sorte- être envisagées comme des phrases erronées, puisqu'elles sont employées constamment dans la vie de tous les jours. C'est aussi l'avantage de la langue parlée : opposée à la langue écrite qui témoigne, notamment grâce à l'orthographe, de la vraie grammaire de la langue, la langue parlée est spontanée, irréfléchie et parfois fautive. Les fautes sont souvent remarquées dans les parlés de certains groupes.

A l'écrit, le choix du registre dépend également de la situation de production (le registre employé lors de la rédaction d'une lettre amicale serait très différent de celui choisi lors de la rédaction d'une lettre administrative), du sujet de l'écrit et du statut de la personne qui écrit. Néanmoins, il existe des dissemblances entre le choix du registre à l'écrit et à l'oral.

Premièrement, l'oral s'organise et se produit en même temps ; il y a donc des rappels, des reprises et des reformulations ; ce qui peut avoir un impact sur la norme linguistique. En revanche, l'écrit est dans la plupart des cas pré-organisé. Le

facteur 'temps' accordé à la production d'un écrit permet une réflexion plus profonde et une structuration plus cohérente et les ratures ainsi que les remplacements doivent normalement s'abstenir dans la version finale.

Deuxièmement, la reconnaissance de l'oral suit le débit du locuteur. Par conséquent, celui qui écoute ne peut, en même temps, faire l'effort de comprendre et vérifier le respect du non-respect des normes ; tandis que la lecture est tout le temps plus lente et permet parallèlement de comprendre et de vérifier le respect des normes.

Ces deux divergences suscitent par conséquent un décalage entre les paliers de registres à l'écrit et ceux à l'oral. Logiquement, l'écrit est plus formel que l'oral. En effet, le registre surveillé à l'oral correspond au registre familier à l'écrit. Cet écart explique pour quelle raison les phrases « agrammaticales » et vulgaires ne sont pas admises à l'écrit. Grâce à ce décalage entre le langage parlé et le langage écrit, nous constatons que le langage au style familier ne doit pas être accepté à l'écrit, sauf dans des situations de discours direct. Voici deux phrases concrètes que nous allons analyser afin d'illustrer les différentes normes concernant le choix du registre à l'écrit ainsi qu'à l'oral.

1. *Sa femme qu'il est divorcé est partie à Montréal.*
2. *Durant le week-end, je suis resté dans ma chambre et je n'ai rien foutu.*

Il est clair que dans la phrase numéro (1), il y a une erreur de pronom relatif, puisque au lieu d'être le COD de la phrase subordonnée, « sa femme » est le complément de l'adjectif « divorcé », suivi par la préposition « de ». De ce fait, à l'écrit nous devons absolument utiliser le pronom relatif « dont » afin d'introduire la proposition subordonnée. Cependant, cette phrase se dit souvent à l'oral. Elle fait partie d'un langage familier qui peut même avoir de l'effet sur la norme linguistique : « *Le langage populaire s'est créé un instrument invariable en généralisant l'usage du pronom relatif que à la place de tous les autres relatifs. Les exemples les plus fréquents montrent le que employé avec le sens de dons.* » [FREI, H. 1929 :184]

En ce qui concerne la deuxième phrase, l'écart n'est pas d'ordre syntaxique, il provient du choix de registre. Le verbe « foutre » fait partie du registre familier, c'est

un mot populaire. Il est souvent utilisé à l'oral par les jeunes, néanmoins, il doit être exclu à l'écrit par manque de registre correspondant.

Il en ressort qu'il y a une multiplicité de registres de langue et que la sélection du registre doit s'adapter aux différents critères ; à qui s'adresse l'énonciation, caractère oral ou écrit de l'énonciation, etc. Les critères pris pour évaluer l'écart sont plus sévères que celui à l'oral.

2.2.5. Norme prise dans la présente recherche

Comme nous avons déjà vu plus haut, dans l'enseignement du FLE contemporain, la position monopolisée de la norme du « bon usage » a été ébranlée. *« Il ne s'agit plus seulement d'apprendre à écrire, mais d'apprendre à parler : norme de l'écrit, mais aussi norme de l'oral – pas seulement l'un ou l'autre, mais l'un s'appuyant sur l'autre, dialectiquement »* [C. MARCELLESI, 1976 :9.]. L'apprentissage du « bon » français, comme celui des registres de langue française, se fait donc essentiel dans le domaine de la didactique des langues. Compte tenu des multiples normes et les divergents registres de langue, le discernement des erreurs devient une tâche très difficile :

« L'identification des erreurs, tout comme l'analyse elle-même, dépend du type de production et des conditions de production, et plus précisément du type d'activité langagière (mode d'expression : orale ou écrite ; traduction ; test ; etc.) ; du degré (objectif et subjectif) de contrainte et de liberté ; du type de texte et de discours ; du contenu thématique ; de la situation de communication (authentique ou simulée) ...etc. Le rôle et le poids respectifs des critères utilisés varient considérablement selon des cas. » [R. PORQUIER, 1977 :25-43.].

La frontière entre le « correct » et l'« incorrect », le « possible » et l'« impossible » n'est pas constamment tranchée. La situation est plus délicate quand il est question de se référer à beaucoup de normes, même lorsqu'il s'agit d'enseignants natifs.

Pour un enseignant non natif, la démarcation entre erreur et non-erreur deviendra logiquement plus difficile. Nous remarquons *« une grande insécurité liée au sentiment d'une compétence insuffisante ou en décalage par rapport aux évolutions de la langue »* [Michel DABNE, 1982 :61.]. Chez les enseignants non natifs face aux erreurs des apprenants. Puisque, pour une phrase agrammaticale, bien qu'elle se dise quotidiennement par des français et qu'elle soit acceptée par ces

derniers, il est possible que l'enseignant non natif ne l'a jamais lue ou entendue et qu'il la considère comme une phrase fautive ou erronée. Conséquemment, discerner des erreurs orales est une tâche plus difficile pour les enseignants non natifs.

Nous subissons aussi cette « insécurité ». Cependant, le fait que nous ayons choisi d'analyser les erreurs écrites facilite notre travail, étant donné qu'à l'écrit, les écarts au niveau de « registre » ne sont pas acceptés par la norme sociale bien qu'ils ne soient pas estimés comme erreurs d'après la norme linguistique et les écarts qui enfreignent celle-ci.

Compte tenu de cette position, la norme qui peut servir de référence dans notre recherche et celle du « bon usage ». En effet, grâce à cette norme nous sommes plus confiants lors de l'identification des erreurs.

Conclusion

L'objectif dans ce chapitre était de faire le point sur un certain nombre de notions. D'abord, les notions d'erreur et de faute qui sont très souvent confondues car ces deux notions sont très utilisées comme synonymes car elle font toutes les deux référence au sentiment de « s'être trompé », alors qu'il existe une différence subtile entre elles : l'erreur est liée à la compétence car elle est souvent faite par méconnaissance de règles et de façon involontaire alors que la faute est liée à la performance puisqu'elle est commise en connaissance de causes.

Ensuite, nous avons distingué erreur et dysfonctionnement car ces deux concepts créent un problème terminologique dans le domaine de la didactique. Nous nous sommes intéressés aux travaux de Y.REUTER car il a beaucoup travaillé sur le terme « dysfonctionnement ». Y. REUTER préfère évoquer le « dysfonctionnement » plutôt que l'« erreur » pour la simple raison que le dysfonctionnement fait référence à une catégorie de problème étendu alors que l'erreur suppose la présence d'un problème. En d'autres termes, il préfère bannir le *jugement*. Cependant, ce choix terminologique n'est pas partagé, puisque, nous trouvons dans la plupart des recherches en didactique la notion d'« erreur » plutôt que celle de « dysfonctionnement ».

Enfin, nous avons abordé deux autres concepts fortement liés (erreur et norme). La norme est la référence à laquelle nous ferons recours pour détecter une erreur. L'erreur quant à elle, est considérée comme un écart par rapport à la norme. Ainsi, une erreur est commise lorsqu'il existe un écart compte tenu de la variante choisie parmi celles possibles.

CHAPITRE
TROISIEME processus et
méthodologie de la recherche
universitaire

Introduction

Dans ce chapitre, trois objectifs sont visés. Le premier sera de définir deux termes très importants avec un sens proche : « méthode » et « technique », le deuxième objectif, qui est lié à la méthodologie rédactionnelle, concernera les démarches scientifiques existantes, la recherche scientifique elle-même et ses caractéristiques et le troisième objectif enfin abordera le mémoire de master en le définissant et en exposant ses objectifs et son importance dans la méthodologie rédactionnelle.

1. METHODE ET TECHNIQUE : PRECISION TERMINOLOGIQUE

En sciences humaines et sociales, toute recherche doit impliquer l'usage de plusieurs processus et conduites opératoires bien déterminés que nous pouvons nommer « techniques ». En ce qui concerne le choix de la technique, cela dépend du but que le chercheur vise lors de sa recherche ; ce dernier est, lui-même, associé à la méthode de travail. Cette complémentarité incite très fréquemment une confusion dans les deux concepts « technique » et « méthode » qu'il convient de lever.

1.1. La méthode et les méthodes

La méthode, du point de vue philosophique inclut l'ensemble des exécutions intellectuelles qu'une discipline met en place afin de prouver, examiner et établir les vérités qu'elle recherche. De cette conception, la méthode se présente comme un ensemble de règles indépendantes de toute recherche qui vise des formes de raisonnement qui rendraient accessible la réalité à saisir.

Toutes les méthodes n'agissent pas cependant de la même manière sur les étapes de la recherche : en méthode expérimentale, à titre d'exemple, une très grande importance est donnée à l'empirisme au niveau de l'observation et du traitement des données. Par contre, la méthode clinique s'intéresse beaucoup plus aux résultats. Quant à la méthode liée à un domaine précis, l'économie utilise à fond la statistique. Toutefois, le concept de méthode est justifié lorsqu'il s'applique à un domaine bien déterminé et se compose d'une façon d'exécution qui lui est propre.

Il est toutefois important de ne pas confondre la méthode et la théorie. Ces deux concepts sont en effet complètement différents. Si les problèmes de méthode donnent une réponse à la question du « comment », ceux en relation avec la théorie répondent à celle du « quoi ». En résumé, ces méthodes sont toutes structurées autour d'un ensemble organisé d'opérations, une carcasse de principes présidant à toute recherche construite, une masse de normes qui permettent de sélectionner et de coordonner des techniques.

1.2. Les techniques

Dans son sens restreint, la méthode doit être différenciée de la technique. A l'exemple de la méthode, la technique doit répondre à la question du « comment ». Cette dernière constitue un procédé efficace d'atteindre un objectif. Gestuelle dans un premier temps (technique du sportif), elle peut indiquer des étapes intellectuelles. Ainsi perçue, la technique consiste en les étapes d'opérations limitées, liées à des éléments pratiques, adaptées à un objectif précis et défini dès le départ tandis que la méthode est considérée comme une conception intellectuelle, agençant plusieurs opérations, en général diverses techniques. Effectivement, selon Yves REUTER et al,

« Une méthode de recherche ne se réduit pas davantage à des techniques (entretiens, questionnaires, etc.) car elle est constituée par un ensemble de pratiques (prises de données, mise en forme de ces données, traitements, écriture, etc.) au cours desquelles les décisions et les choix des chercheurs sont continuels et soumis aux exigences de la communauté scientifique à laquelle ils appartiennent. »
[Cora, COHEN-AZRIA et al : 133.]

(Ex : n'importe quel joueur de football a une technique ou un ensemble de techniques... Cependant, chaque joueur utilise la technique qu'il possède selon une méthode). La méthode est alors principalement une réflexion ; elle use et organise ses techniques pour la réalisation d'un objectif unique et précis (gagner).

En résumé, il n'y a pas d'accord sur la définition des deux concepts « méthode et technique ». Cependant, les spécialistes s'entendent pour attribuer un sens plus général au terme *méthode* et un sens plus spécifique au terme *technique*. Pour échapper aux confusions qui résultent de cette distinction de temps en temps nécessaire mais très souvent arbitraire, nous n'allons pas nous en servir.

L'utilisation du concept « méthode » inclura l'ensemble des techniques. Autrement dit, une méthode repose toujours sur une démarche.

1.3. La méthode scientifique

Dans son ouvrage intitulé « *initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines* » [ANGERS, M. 2015. : 87.], Maurice Angers explique que dans n'importe quel domaine et n'importe quelle discipline de la science, la démarche que suivent les chercheurs afin de décrire, de comprendre et d'expliquer des phénomènes est appelée méthode scientifique. Par-là, nous voulons dire qu'au-delà de leurs dissemblances en ce qui concerne les méthodes qu'ils utilisent, les chercheurs se rejoignent tous par le fait d'un processus scientifique commun qu'ils favorisent.

Cette méthode privilégiée a un même but : générer toujours de nouvelles connaissances sur le monde et faire progresser la Science. Cela peut se faire grâce à la contribution de chaque membre de la communauté scientifique. En effet, chacun des membres de cette communauté va s'engager à soumettre à la réalité des faits tout raisonnement qui prétend en rendre compte. C'est de cette façon que la méthode scientifique oblige le chercheur à l'observation du réel et ce, avec le maximum d'objectivité possible. Des procédures éprouvées en viennent ainsi à être avérées par cette communauté comme plus adéquates que d'autres à permettre cette recherche méticuleuse du réel et deviennent partie de la méthode.

1.4. L'importance de la méthode

Les procédures que le chercheur adopte au cours de sa recherche pour arriver à un résultat déterminé font transparaître les procédés et les outils qu'il va utiliser ou bien sa méthode. Cette méthode n'est pas sélectionnée au hasard, elle provient d'un ensemble de propositions calculées qui lui permettent d'avancer avec rigueur grâce à des outils qui représentent des moyens garantissant en même temps le succès et la validité de la démarche. Ces deux aspects, c'est-à-dire méthode et démarche sont étroitement liés, parce que si la démarche n'a pas été méthodique, il peut n'y avoir qu'apparence de réussite. En effet, la validité d'une recherche dépend, largement, de la méthode utilisée et surtout de la façon dont le chercheur l'utilise.

C'est d'ailleurs pour cette raison, qu'un rapport de recherche doit contenir une partie abordant la méthodologie dans laquelle la démarche choisie et suivie est bien

expliquée. Les résultats ne voulant rien dire en soi, l'organisation, le bien-fondé et la validité de n'importe quelle recherche seront jugés essentiellement à partir de la pertinence de la méthode et des moyens de sa mise en pratique. A ce stade et afin de conclure, il importe de souligner que malgré le fait que les méthodes changent au fil du temps, évoluent et ne sont pas identiques dans toutes les sciences, il existe des règles de base qui fondent la validité de la tâche scientifique et qui permettent de rejeter, comme non-scientifiques, certains rapprochements.

2. LES DEMARCHES SCIENTIFIQUES ENVISAGEES

Dès l'avènement de la science moderne dont l'un des fondements est l'empirisme, trois grandes démarches scientifiques se sont imposées : l'induction, la déduction et la démarche hypothético-déductive. Chacune joue un rôle important dans le cheminement et la progression dans le travail de recherche en sciences humaines et sociales. François DEPELTEAU présente bien ces trois méthodes :

2.1. La démarche inductive

D'après beaucoup de chercheurs, l'induction est une méthode scientifique qui nous permet de connaître la réalité à partir de nos sens. Les fondateurs de cette démarche sont les trois empiristes Francis Bacon, John Locke et David Hume. L'idée principale de la démarche inductive consiste à induire des énoncés généraux à partir d'expériences systématiques. D'après Francis Bacon il s'agit « *d'allumer un flambeau puis, à la lumière de celui-ci, de montrer la route en commençant par une expérience ordonnée et classée, sans aucune intervention ni dispersion, en tirant d'elle ensuite des axiomes, et, réciproquement, en tirant des axiomes ainsi établis de nouvelles expériences.* » [BACON, F, 1986 :129.].

F. BACON s'est servi de quelques mots poétiques pour parler de cette démarche. De façon plus simple, cette démarche repose sur des observations de la réalité étudiée, de regarder, d'analyser, de chercher à tout voir, à tout toucher, à tout sentir...etc, puis, d'en induire des théories et des hypothèses générales qui racontent la réalité.

Quand le chercheur utilise cette démarche, il passe d'observations répétées et rigoureuses à l'élaboration de vérités. Ces vérités ne sont pas le fruit de son

imagination, elles lui sont plutôt fournies par ses cinq sens. Au fil de la démarche scientifique, ces connaissances empiriques se transformeront en lien de causalité, des hypothèses, des théories et des lois scientifiques. Afin de mieux comprendre, F. DEPELTEAU propose l'exemple suivant : « à force d'observer des animaux, par exemple, je peux en arriver à la conclusion suivante : « la possession d'ailes (la cause) permet aux animaux de voler (l'effet). ». En effet, à un certain moment, après avoir observé plusieurs animaux qui volaient et d'autres qui ne volaient pas, mon esprit a eu le feeling d'un lien de causalité entre la possession d'ailes et la capacité de voler » [Hume, D.,1995.]. De façon globale, c'est de cette manière que naissent le savoir scientifique et le savoir d'après les empiristes qui approuvent les mérites de la démarche inductive. En sciences humaines et sociales, cette dernière est utilisée avec des techniques de collecte des données comme l'observation.

2.2. La démarche déductive

La connaissance scientifique provient de nos expériences, elle est donc empirique. Ce raisonnement nous conduit vers la question suivante : si toute la science est empirique, serait-elle alors inductive ? Certes, la majorité des recherches faites en sciences « pures » comme la médecine par exemple étaient et sont, jusqu'à ce jour, inductives. Cependant, ce n'est pas le cas pour toute la science moderne. En effet, il y a une autre méthode scientifique qui complète la méthode inductive et parfois s'oppose à elle, appelée la méthode déductive. Celle-ci se base complètement sur la raison. Il est important de savoir qu'en sciences humaines et sociales beaucoup de recherches et de travaux se fondent sur la raison. Autrement dit, ils sont déductifs, c'est pourquoi, F. DEPELTEAU a jugé nécessaire d'aborder les grandes lignes de cette démarche.

La déduction dont le père, dans la science moderne, est René Descartes (1596-1650) soutient que la véritable connaissance ne peut se baser sur les cinq sens. En effet, René Descartes a montré plusieurs éléments nécessaires dont l'étude nous donne l'occasion de mieux connaître et discerner la science moderne. Ainsi, vu notre visée d'introduction aux principaux éléments de la science moderne, nous nous concentrons à l'exploration des trois thèses essentielles de Descartes :

1. Comme les positivistes, Descartes pensait avoir la méthode scientifique, autrement dit, un groupe de « *règles certaines et faciles dont l'exacte*

observation fera que n'importe qui ne prendra jamais rien de faux pour vrai, et que, sans dépenser inutilement aucun effort d'intelligence, il parviendra, par un accroissement graduel et continu de science, à la véritable connaissance de tout ce qu'il sera capable de connaître. » [Descartes, R., 1994 :19.].

2. Cependant, d'après Descartes, à l'opposé de ce qu'estiment les empiristes anglais, cette méthode qui conduit à la « véritable connaissance » ne doit rien au sens. Loin de là, disait-il, nos sens ne sont pas fiables puisque nous devons sans cesse se douter de ce que nous voyons, touchons, goûtons, etc. Dans ce sens, nous devons comprendre que Descartes cherche à découvrir des certitudes et non des évidences.

3. Descartes poursuivait, si au final, nous nous doutons de tout ce que nous ressentons, il y a quand même une certitude que nous dévoile la capacité déductive de notre esprit : « Je pense donc je suis ». En se basant sur ce raisonnement. Descartes déduit que la certitude de notre existence découle de notre esprit. Selon lui, le savoir certain est réceptif seulement à travers notre raison. Ainsi, depuis le XVIIe siècle, il est avoué qu'il existe deux sources de connaissance scientifique.

De nos jours, la démarche déductive fait souvent figure de parent pauvre en méthodologie des sciences humaines. Seulement, de nombreux penseurs se basent sur elle dans leurs travaux, car, elle leur permet d'élaborer des systèmes d'idées et de théories.

2.3. La démarche hypothético-déductive

Malgré que les deux démarches précédentes (inductive et déductive) soient souvent utilisées par les chercheurs, la démarche « classique » de la science moderne est hypothético-déductive. Cette démarche doit son succès à celui de la méthode expérimentale utilisée souvent en sciences de la nature et en psychologie. Cependant, la démarche hypothético-déductive dépasse largement le terrain d'application de la méthode expérimentale. En sciences humaines, les chercheurs utilisent la démarche hypothético-déductive dans plusieurs disciplines en usant des différentes méthodes de collecte et d'analyse de données.

Au cours de cette démarche, le chercheur va tout d'abord se poser une question de recherche. Ensuite, il procèdera à des déductions et/ou à des inductions selon des connaissances qu'il possède déjà au sujet de la recherche. Après, il va construire une théorie et des hypothèses. Une fois les hypothèses adoptées, le chercheur passera aux tests empiriques afin de vérifier la véracité de la réponse provisoire (l'hypothèse) de sa recherche.

La suite de la recherche dépend des résultats de l'analyse des données. En effet, si les hypothèses de la recherche sont vérifiées, la recherche est achevée et il ne restera au chercheur que la communication des résultats qu'il a obtenus. Si au contraire, les hypothèses sont infirmées, le chercheur aurait le choix entre délaisser sa théorie au profit d'une autre ou bien la modifier.

3. LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

Il est important de définir de façon précise la recherche scientifique, car le mémoire de master est avant tout un travail de recherche universitaire, c'est à dire une recherche à caractère scientifique. La recherche scientifique est avant tout un processus, un procédé rationnel qui permet au scientifique d'analyser les phénomènes auxquels il s'intéresse, de résoudre des énigmes et de répondre de manière précise à ses problématiques à partir d'enquêtes. Ce processus doit absolument être systématique, rigoureux et performant. Ce sont les caractéristiques de la recherche scientifique afin que celle-ci conduise le chercheur à de nouvelles connaissances. D'ailleurs, la recherche scientifique est définie selon Paul N'DA comme « *un processus systématique de collecte de données observables et vérifiables à partir du monde empirique* » [N'DA, P. 2015 :17].

La recherche scientifique se différencie alors d'un simple essai hasardeux ; elle suit une démarche bien précise et stricte qui n'excuse aucun écart pour aboutir à des résultats et des réponses à des interrogations qui exigent des investigations dans le réel. Elle vise donc à découvrir ce qui est caché et ce qui n'est pas constatable de façon évidente ; elle tend vers la découverte de lois et l'explication de l'inexpliqué.

De ce fait, la recherche scientifique constitue la démarche la plus achevée pour comprendre les réalités telles qu'elles sont ou telles qu'elles se présentent. En effet, le chercheur met de côté tout ce qu'il croit savoir et prend de la distance avec la

manière commune de penser, d'observer et de poser les interrogations. Il définit ses hypothèses en se basant sur les concepts clés de sa problématique ainsi qu'à la relation qui peut exister entre eux. Une fois ses hypothèses définies, il passe au test. Effectivement, il met ses hypothèses à l'épreuve des faits et les teste à l'aune des données construites au moyen d'une diversité de techniques de recherche. C'est ainsi que, seule la recherche scientifique peut fournir des connaissances exactes et des résultats indiscutables, fondés sur des bases scientifiques solides.

Au final, n'importe quelle recherche universitaire est considérée comme scientifique, non pas du fait du domaine scientifique dont elle relève, mais puisqu'elle est un processus, une activité de quête objective de connaissances sur des questions factuelles. D'ailleurs, à ce sujet Pierre N'DA considère que « *le caractère scientifique ou la scientificité de la recherche, d'une étude universitaire dépend fondamentalement de la démarche heuristique et scientifique adoptée, de l'application soigneuse et performante d'une herméneutique féconde et d'une méthode rigoureuse et efficace.* » [N'DA, Pierre. 2015 :22.]. Par conséquent, la recherche universitaire possède toutes les caractéristiques d'une recherche scientifique. Elle ne pourrait donc qu'en être une.

3.1. Les différents niveaux de la recherche scientifique

Comme nous venons de le voir, la recherche scientifique est une démarche rigoureuse, une activité rationnelle de connaissance de la réalité, qui permet aux chercheurs d'obtenir des réponses réelles et d'aller au-delà des apparences. En sciences humaines et sociales, cette dernière est structurée en trois niveaux essentiels et un quatrième facultatif que nous avons préféré abordé selon Maurice Angers [ANGERS, M : 48.] ;

3.1.1. La description

L'un des objectifs de la recherche scientifique est de réussir à déterminer la réalité. La description constitue le premier pas vers l'atteinte de cet objectif. En effet, le scientifique produit un compte rendu des caractéristiques du phénomène qui fait l'objet de son étude en restant le plus fidèle possible au moment de sa description. Qu'il s'agisse de faire sortir les aspects d'une entreprise, de son fonctionnement ou

encore de sa communauté, le chercheur fera la description précise des éléments de l'objet.

3.1.2. La classification

Effectuer une recherche scientifique ne s'arrête pas au fait de décrire les phénomènes de manière précise et exacte. Le chercheur doit aussi penser à leur classification. Pour cela, il les catégorise et les regroupe selon certains critères choisis pour leur pertinence. Une fois regroupés, ils sont mis en ordre pour permettre des comparaisons. Il en ressort des parentés ou des rapprochements entre certains objets par rapport aux autres. Les faits observés sont ainsi organisés selon les objectifs de la recherche pour être mieux cernés. Prenons l'exemple proposé par Maurice Angers en sociologie ou en anthropologie « *on peut classer la société selon les aspects technologiques, écologiques, politiques ou autres.* »

3.1.3. L'explication

La recherche scientifique va au-delà de la description et de la classification des phénomènes observés. Cette dernière a effectivement un autre objectif, celui d'expliquer ces phénomènes. Cet objectif est primordial puisque, arriver à l'explication d'un phénomène scientifique aide à faire évoluer la science. L'explication est donc au cœur de la démarche scientifique parce que la science cherche à découvrir ce qui est caché, à expliquer l'inexpliqué, à répondre à la question *pourquoi ?* à travers l'observation des relations qu'entretiennent les phénomènes entre eux, et surtout à découvrir le rapport de causalité dans lequel un des phénomènes est la cause de l'autre. L'explication consiste alors à clarifier les liaisons entre les phénomènes.

3.1.4. La compréhension

En se basant sur les propos de Maurice Angers dans son ouvrage (*Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*) des chercheurs ajoutent ou opposent à l'explication des phénomènes, quand il est question d'études faites sur des êtres humains, le but de les comprendre. Dans ce cas, la compréhension consiste à tenir compte du vécu des sujets de la recherche. Ainsi, elle suppose que, selon eux, le phénomène est mieux compris lorsqu'ils cherchent à savoir comment il est vécu et vu par les êtres touchés. Elle donne l'exemple du phénomène du divorce, en

considérant que celui-ci s'éclaire davantage en scrutant la perception que chaque conjoint a de son rôle qu'en étudiant les bouleversements économiques dans l'ensemble de la société. Il s'agit donc de prendre en considération le sens que les participants à la situation donnent à leurs réactions. Toutefois, certains estiment que cette méthode manque de cohérence, puisqu'il n'est pas toujours évident ou bien possible de faire une démonstration rigoureuse des résultats obtenus.

3.2. Les critères de caractérisation de la recherche scientifique

Beaucoup de critères servent à caractériser une recherche scientifique. En effet, toute recherche scientifique se définit selon certains critères spécifiques ; chacun porte un renseignement précis sur le fond de celle-ci. Connaître ces critères est fondamental pour n'importe quel chercheur qui se lance dans une telle entreprise. De plus, la démarche scientifique se distingue par une activité cyclique de la pensée et du fonctionnement de la recherche. C'est ainsi que, n'importe quelle recherche dans n'importe quel domaine se déroule de façon cyclique et s'organise selon des phases sûres, exactes et bien déterminées. Les caractéristiques de la recherche scientifique se manifestent comme suit:

3.2.1. L'intention du chercheur

L'intention de l'auteur nous permet de distinguer le type de la recherche. Si la recherche qu'il mène a pour objectif de résoudre un problème pratique ou bien de répondre à une interrogation déterminée, il s'agit donc d'une **recherche appliquée**. Cette recherche est en fin de compte orientée vers un objectif bien précis. D'ailleurs, Pierre N'DA la définit comme : « *Celle qui est faite dans un but bien déterminé et pratique, visant des résultats concrets, utilisables dans la société et par la communauté, ou pour résoudre des problèmes qui se posent, ou encore pour améliorer les conditions de vie.* » [N'DA, Pierre : 23.] .

Il peut s'agir, par exemple, des recherches menées dans le domaine social, technologique, médical ou bien économique. Dans tous les cas, des explications d'un phénomène préalablement visé sont recherchées. Il existe une variante de la recherche appliquée dite « la recherche-action ». Dans ce type de recherche, le chercheur s'implique dans la situation, ainsi que les sujets concernés. Cependant Benoît Gauthier [GAUTHIER, Benoît ,1992 :517-533.] propose de considérer cette

variante de la recherche appliquée comme un autre type de recherche scientifique. Dans ce cas, le chercheur n'est plus un simple spectateur qui observerait le phénomène étudié de l'extérieur ; la différence disparaît plutôt entre le sujet étudié et le chercheur.

A l'encontre de la recherche appliquée, un deuxième type de la recherche scientifique nommé la **recherche fondamentale** dont l'objectif est de faire progresser le savoir scientifique. Cette recherche est faite pour elle-même, sans but pratique spécifique. Alain GUENOCHÉ précise que :

« La recherche fondamentale, c'est celle qui essaie de répondre aux questions naturelles, le fonctionnement de l'univers, la stabilité du système solaire, la composition de la matière, l'origine de la vie, l'évolution des espèces, l'influence de l'homme sur l'environnement, le fonctionnement de la mémoire, la perception sensorielle etc. » [Alain GUENOCHÉ] .

D'après cette précision, la recherche fondamentale, c'est la recherche de nouvelles connaissances en répondant théoriquement à des questions naturelles. Autrement dit, dans ce type de recherche, les travaux concrets ne représentent pas des occupations primordiales. Maurice Angers explique la recherche fondamentale de manière logique « *comme le qualificatif le laisse entendre, ce genre de recherche porte principalement sur les fondements du domaine à l'étude et prend ordinairement un caractère théorique.* » [ANGERS, M : 61.]. En somme, la recherche fondamentale se donne pour objectif le développement de nouvelles connaissances théoriques. C'est la recherche du savoir pour le savoir.

3.2.2. Le type de données recueillies

Il est possible de distinguer une recherche par le type d'éléments recueillis. Ces éléments sont le plus souvent d'ordre quantitatif. L'**approche quantitative** vise à recueillir des informations et des données observables qu'il est possible de calculer. Autrement dit, elle est fondée sur l'observation des événements et des conduites des phénomènes existants 'indépendamment du chercheur'. Ce type de recherche a donc pour objectif la description et l'explication. Pour cela, il se base sur des techniques de recherche quantitatives de collecte des données dont la validité est assurée. La recherche quantitative se concentre beaucoup sur les comptes et la classification des

caractéristiques dans des tableaux et graphiques ainsi que sur la construction de modèles statistiques afin d'expliquer le phénomène observé.

Il existe un second type de recherche appelé « recherche qualitative » propre aux phénomènes humains. Cette recherche vise à comprendre des phénomènes sociaux ; des situations sociales par exemple. L'**approche qualitative** fait recours à des techniques de recherche qualitatives. Ainsi met-elle l'accent sur des données essentiellement verbales plutôt que des données mesurables. Dans cette approche le chercheur s'appuie sur des situations concrètes incluant un phénomène intéressant. Il projette de le comprendre et non pas de le démontrer. C'est pourquoi, les informations recueillies au fil de son étude doivent absolument être analysées de façon subjective. En outre, l'objectif principal de ce type de recherche est d'attribuer un sens à un quelconque phénomène social à travers l'observation et la description. Le chercheur part d'une expérience personnelle ou de celle d'une autre personne, relève des situations typiques d'un phénomène qu'il va étudier dans un premier temps et les analyser par la suite afin d'atteindre son objectif qui est la compréhension.

La science donne beaucoup d'importance à la recherche qualitative parce qu'elle donne du sens à des phénomènes sociaux et par-là, elle nous permet de comprendre des réalités humaines ou sociales complexes et très mal connues, comme c'est le cas, à titre d'exemple de la signification que les membres d'un groupe d'individus attribuent à leurs relations avec les membres d'un autre.

3.2.3. La période où l'objet de la recherche est étudié

Parmi les critères qui peuvent nous aider à distinguer une recherche, il y a aussi le temps, car dans les faits, le moment où nous nous consacrons à un phénomène précis peut également nous donner une idée sur celle-ci. En effet, le chercheur choisit d'abord un objet d'étude après plusieurs lectures, enquêtes et recherches approfondies, Ensuite, il va limiter son champ d'investigation en précisant le moment qui l'intéresse. Considérons l'objet d'étude du chercheur comme étant un ensemble d'œuvres liées à un thème commun, ce dernier va déterminer la période de leur rédaction (des textes littéraires du XIX siècle par exemple) dans l'objectif de limiter son objet d'étude. Cependant, se limiter à une période n'est pas toujours le

cas, le chercheur peut aussi s'intéresser à un phénomène en tenant compte des différentes phases de son évolution.

Enfin, l'étude d'un objet à un seul moment reste le type de recherche fréquent, appelé, la **recherche synchronique**. Que ce soit l'étude des textes littéraires ou de l'être humain à une époque passée ou encore l'étude de la pauvreté actuelle, les recherches ont lieu dans un temps spécifique et il est alors question de deux recherche synchroniques, même si, la première est historique et la seconde est actuelle. Ce type de recherche est d'une grande importance dans le domaine des sciences humaines et sociales. Toutefois, les recherches qui se donnent pour objectif l'étude de l'évolution d'un phénomène à travers le temps constituent une contribution utile à la science ; il s'agit de la **recherche diachronique**.

Ainsi, une recherche qui suit le développement d'un phénomène apporte certains éléments explicatifs qui peuvent être mis à jour, seulement, à travers l'étude de son évolution à travers le temps. Une recherche diachronique est alors une recherche longitudinale. Certainement, le chercheur effectue ses recherches sur une période de temps durant laquelle il va s'intéresser à un groupe d'individus, par exemple, afin d'observer l'évolution de chacun de celui-ci.

Dans ce cas, il a le choix d'étudier plusieurs phénomènes comme ; la progression scolaire et professionnelle des groupes choisis bien évidemment de milieux sociaux différents durant une dizaine d'années ou plus et aller même jusqu'à comparer leurs évolutions. Néanmoins, au cours de la recherche, la sauvegarde des données, la participation des enquêtés, le coût financier...etc. peuvent créer des problèmes si le temps de l'enquête est très allongé. C'est pourquoi ce genre d'étude reste rare. Par conséquent, ce genre de recherche longitudinale peut être réalisé de plus belle sur des documents, quand ils sont disponibles et accessibles.

3.2.4. L'espace géographique prévu

L'espace géographique est un critère qui peut nous aider à caractériser une recherche. Il s'agit du territoire couvert par la recherche. Une recherche effectuée à l'échelle d'un pays ou d'une nation est nommée nationale, celle qui peut s'étendre à plus d'un pays est dite internationale. Quant à la recherche régionale, elle demande plus d'explications, parce que la notion de « région » peut désigner des espaces

géographiques d'étendues variables. C'est pourquoi, il est indispensable de connaître l'envergure de la recherche afin de comprendre le sens du mot régional.

3.2.5. Le lieu de la collecte des données

Grâce au lieu où se déroule la collecte des données, nous pouvons distinguer une recherche scientifique. En sciences humaines et sociales, la **recherche sur le terrain** conduit le chercheur à être à proximité de la population étudiée. En effet, cette recherche consiste à collecter les données et les éléments en rencontrant des sujets faisant partie de la population en question. Cependant, diverses formes de contacts sont possibles : le chercheur peut avoir un contact direct où il se trouve continuellement en contact avec les sujets visés soit en les observant dans leur quotidien, soit en les rencontrant pour leur poser des questions, ou bien en les enregistrant. La deuxième forme consiste à avoir un contact à distance avec ces derniers, dans ce cas, le chercheur peut leur parler par téléphone ou par courrier.

Aussi, il existe un deuxième lieu où peut avoir lieu une recherche : le laboratoire. La **recherche en laboratoire** consiste à appeler les sujets visés à se rendre tous dans un lieu aménagé selon le besoin du chercheur et le but de la recherche. Par exemple, dans les domaines de la phonétique et de la phonologie, il existe des laboratoires équipés qui permettent aux chercheurs de collecter des données plus exactes et précises. Généralement, dans ce type de recherche, la collecte de données se fait par enregistrement audiovisuel, observation ou différents tests.

Les documents représentent le troisième "lieu" de recueil de données. Ils peuvent être des documents d'archives, des rapports d'enquêtes, des mémoires de fin d'étude, des données statistiques sur des supports écrits traditionnels tels que les livres, ou bien informatisés accessibles. Ce type de recherche est nommé la **recherche sur des documents**. Elle fait appel aux documents pour recueillir des informations. Ces documents doivent absolument être de sources fiables c'est pour cela qu'il est important d'y accéder en bibliothèques ou sur un réseau de communication électronique.

La recherche sur des documents ne s'adapte pas à n'importe quelle recherche scientifique. Sans doute, une recherche sur le l'évolution du taux de chômage durant

cette dernière décennie en Algérie a plus de chance d'être réalisée sur des documents archivés et informatisés que dans un laboratoire ou sur terrain. Par contre, au cours d'une recherche portant sur le mode de vie d'une nation quelconque, le chercheur préférera plutôt une recherche sur le terrain afin de suivre le quotidien de cette dernière.

3.2.6. Les éléments sélectionnés

Les recherches qui s'inscrivent dans le domaine des sciences humaines portent généralement sur une communauté ou bien des communautés pouvant contenir quelques dizaines à quelques millions de personnes. Si toutefois, le chercheur travaille sur la totalité des individus de cette communauté ou de cette population visée précédemment, sa recherche est appelée une **recherche globale**. Le plus souvent, cette recherche est réalisable sur des documents où le chercheur va tenter d'étudier des informations de recensement généralement informatisées. Cela ne veut pas dire que ce type de recherche n'est pas possible en laboratoire ou sur le terrain.

Cependant, en raison de l'ampleur de la population visée par le chercheur et la grande quantité d'informations qu'il doit recueillir, des problèmes de coût, de sauvegarde et de temps limitent les recherches globales. Au contraire, si le chercheur décide de se focaliser sur une portion de la population globale, sa recherche sera une **recherche échantillonnée**. Dans ce type de recherche, le chercheur doit absolument vérifier que l'échantillon qu'il a choisi est représentatif de la globalité. Ce dernier peut aussi limiter sa recherche en se concentrant sur une seule unité de la population. Dans ce cas, sa recherche est nommée une **recherche monographique**. Ce type de recherche peut s'adapter à une étude de cas, comme, une enquête faite sur un personnage en particulier par exemple. La recherche monographique est caractérisée par le peu de représentativité numérique, par conséquent, elle doit le compenser par l'exhaustivité de l'étude.

3.2.7. Le domaine de la recherche

Toute discipline scientifique fait partie d'un domaine de spécialité et dans chaque discipline il y a les recherches qui permettent la progression propre à chaque domaine. Généralement, les recherches scientifiques se réalisent dans le cadre d'une

discipline ; par exemple le didacticien fait des recherches en didactique, le médecin en médecine, l'économiste en économie et ainsi de suite. Dans ce cas, il est possible de parler d'une **recherche disciplinaire**. Néanmoins, sous la poussée des mégaprojets de différentes sortes, une considérable collaboration entre savants et chercheurs de diverses disciplines s'installe.

S'il est question seulement de regrouper un bon nombre de chercheurs de diverses spécialités pour qu'ils exposent leurs points de vue sur un phénomène ou un problème bien déterminés, sans qu'ils aient même à se rencontrer ou à communiquer entre eux, il s'agit alors d'une **recherche pluridisciplinaire**. Chaque penseur va alors présenter les résultats de sa recherche tout en restant étanche aux autres.

Prenons l'exemple de la *non-scolarisation* ; les spécialistes de différentes disciplines en sciences humaines et sociales sont amenés à effectuer des recherches séparément sur ce phénomène, et d'exposer par la suite les conclusions et les résultats parallèles obtenus sur la non-scolarisation chacun du point de vue de sa discipline, dans lesquels il serait possible de détecter des points de rencontre. Seulement, petit à petit « *ces différents points de vue peuvent très rapidement se transformer en obstacles si l'on ne prête pas une attention suffisante à la mise en perspective des démarches propres à chacun* »¹⁷. En effet, chaque discipline a une démarche et des modes de validation propres à elle.

Il est aussi possible de réaliser des œuvres interdisciplinaires. D'ailleurs, ce type de recherche nommée **recherche interdisciplinaire** s'effectue en grand nombre au plan pratique aussi bien que théorique en sciences humaines et sociales, car, beaucoup de problématiques ne peuvent trouver de réponses dans le cadre d'une seule discipline. Les chercheurs vont donc échanger et comparer leurs points de vue théoriques ainsi que leurs résultats empiriques afin de trouver des réponses à leurs interrogations. Autrement dit, grâce à la recherche interdisciplinaire, il est possible de résoudre des problèmes à travers des renseignements, des commentaires et des comptes rendus entrecroisés. Ce type de recherche permet

¹⁷<https://tecfa.unige.ch/tecfa/research/pnr33/french/pnrweb-19.html>

aussi d'établir des liens entre différents aspects sociologiques, économiques, politiques ou autre.

D'un autre côté, si l'objectif de la recherche est de créer une pratique et un langage commun à plusieurs disciplines, celle-ci est appelé la **recherche transdisciplinaire**. C'est généralement le but des théoriciens qui travaillent sur des questions épistémologiques ; en prenant en considération les convergences existant entre les méthodes et techniques de différentes disciplines ainsi que les emprunts des uns sur les autres, ces derniers essayent d'établir une méthodologie susceptible d'être commune à toutes les disciplines. La recherche transdisciplinaire en est encore à son commencement et son avancement dépend largement de la prise en compte des intérêts communs à tous les scientifiques.

3.3. La recherche en sciences humaines et sociales

Les sciences humaines et sociales, nommées aussi les « sciences molles » portent sur des phénomènes humains et sociaux, elles sont considérées comme approximatives ; contrairement aux sciences exactes qui sont les seules susceptibles de certitudes. Néanmoins, cette opposition est de nos jours dépassée. En effet, le potentiel pour les sciences humaines et sociales de réaliser des recherches sérieuses et de présenter des résultats fiables n'est plus discuté.

Tous les scientifiques sont d'accord pour parler de sciences humaines et sociales pour désigner l'ensemble des disciplines qui s'intéressent aux hommes et de leurs relations en société. Par conséquent, les recherches en sciences humaines et sociales prennent en charge les hommes et les femmes en société, de préférence, les relations qu'entretiennent les hommes avec les autres, ainsi qu'avec leurs environnements. D'ailleurs Paul N'DA confirme que la recherche en SHS « *vise à faire comprendre la signification de conduites collectives et à faire saisir les logiques de fonctionnement d'une organisation, d'une institution, etc.* » [N'DA, P. :26.].

L'attention peut porter particulièrement sur les disciplines comme la sociologie, l'anthropologie, la linguistique, etc. De plus, les sciences humaines et sociales cherchent toujours à aborder leurs interrogations avec une distance critique et au moyen des savoirs antérieurs qu'elles rassemblent sur le passé, les cultures ou

les territoires. Elles observent l'être humain dans son intégralité ; celui-ci peut aussi bien être le produit d'une histoire complexe que le fondateur d'une variété de langues et de langages, le transmetteur de plusieurs savoirs et cultures ou encore l'interprète des mondes politiques en perpétuel avancement. Les préoccupations de la recherche en sciences humaines et sociales sont multiples, c'est pourquoi, chaque chercheur suit une méthode propre à lui avec des étapes bien précises.

Selon M.ANGERS, présenter des méthodes types en sciences humaines et sociales, c'est un peu sélectionner conventionnellement parmi toutes les méthodes, c'est se limiter à quelques démarches qui représentent pourtant des modèles si nous considérons leurs manières différentes d'aborder un objet d'étude et d'organiser la recherche. Il est alors important de les connaître. Ces méthodes sont les trois qui « *ont été retenues pour le cours de méthodologie de la recherche dans le programme de sciences humaines de l'ordre collégial (ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science du Québec 1989).* » [ANGERS, M : 88.]. Il est question de la méthode expérimentale, de la méthode historique et de la méthode d'enquête.

3.3.1. La méthode expérimentale

L'utilisation de la méthode expérimentale en sciences humaines provient d'une branche de la psychologie dite la psychologie expérimentale. Le premier laboratoire de psychologie expérimentale fut créé en 1879 par W. WUNDT en Allemagne, plus précisément, à Leipzig. Les travaux de ce dernier portèrent sur le langage, le caractère et la pensée. Ivan Pavlov quant à lui, entra dans l'histoire des sciences humaines au moyen de ses travaux sur l'apprentissage animal par conditionnement.

D'autres chercheurs utilisèrent la méthode expérimentale dans leurs travaux. Prenons ceux des deux fondateurs du Béhaviorisme Burrhus F. Skinner et John B. Watson comme exemple qui travaillèrent sur le « conditionnement opérant » grâce à des expériences en laboratoire. Dans son ouvrage « *la psychologie est-elle une science ?* », A. LIEURY décrit le déroulement de ces expériences comme un animal qui « *est placé dans une cage adaptée en un véritable distributeur automatique, appelée « boîte de Skinner ».* Cette boîte est munie d'un levier et d'un voyant lumineux ou d'une sonnette électrique. A la présentation d'un signal, le rat doit apprendre à appuyer sur le levier : s'il le fait, une boulette de nourriture calibrée tombe dans la mangeoire » [Lieury, A :21]

Beaucoup d'expériences de ce genre ont été réalisées et ont prouvé que le comportement animal (et partiellement celui de l'être humain) était contrôlé par l'attribution de renforcements [Ibid : 119.].¹⁸ positifs ou négatifs. Ces renforcements relèvent de la satisfaction de besoins ; la nourriture ou bien les réactions émotionnelles (douleur ou peur) par exemple, mais aussi des renforcements conditionnés. Donc, par habitude, nous mangeons dans des assiettes, cette habitude s'est transformée en un *stimulus* conditionné, indispensable au développement de l'appétit. Cependant, cette habitude n'est pas instinctive mais apprise, elle pourrait alors être désapprise.

Ainsi, la méthode expérimentale vise à établir un rapport de cause à effet entre des phénomènes. Son utilisation selon François DEPELTEAU « *marque profondément la psychologie. C'est elle qui assura la scientificité de cette science naissante en permettant le passage de la psychologie « subjective » à la psychologie scientifique se basant sur les grands principes de la science moderne et positive (...)* » [DEPELTEAU, F,2003 :253.].

Vue comme un simple mode d'investigation de la réalité par la majorité, cette méthode est pour d'autres, un vrai modèle méthodologique. D'après beaucoup d'esprits qui fléchissent vers le scientisme, ce serait même la démarche scientifique en sciences humaines. A l'exception d'elle, plus rien n'est considéré comme scientifique en sciences humaines.

« *La méthode expérimentale a été empruntée aux sciences de la nature dont c'est la méthode type* » [ANGERS, M : 90.]. Par conséquent, pour Maurice ANGERS et plusieurs autres savants influencés par la façon de faire des sciences naturelles, son utilisation assure l'objectivité et la rigueur des sciences humaines. Dans tous les cas, le but de cette méthode est de trouver et d'établir des rapports de causalité entre des variables, afin de cerner un rapport de cause à effet, il faut procéder à une expérience durant laquelle le chercheur va manipuler une variable et qu'il fait varier à volonté. Cette variable est appelée une **variable indépendante**. Ainsi, cette

¹⁸ Un renforcement est défini par Lieury comme suit : « dans le conditionnement, le renforcement positif est tout ce qui augmente la probabilité d'une réponse ; le plus souvent le renforcement est une petite portion de nourriture donné au rat à chaque fois que celui-ci appuie sur le levier à la suite d'un signal défini. Le renforcement négatif diminue la probabilité de réponse » (*Ibid.*, p. 119).

manipulation va lui permettre d'étudier l'influence de la variable indépendante sur les autres variables nommées **variables dépendantes**.

Afin de pratiquer la méthode expérimentale, les variables doivent être précisées dès le début, ces variables sont dans l' (les) hypothèse (s) de la recherche qui affirme (ent) un rapport de causalité, où, il est possible de trouver deux variables au minimum : une variable indépendante (la cause) et une variable dépendante (l'effet). Ces deux variables ne sont pas formulées par le chercheur pour le plaisir. S'il sépare ces variables, c'est qu'il désire manipuler la variable indépendante de façon à reconnaître son effet sur la variable dépendante.

Néanmoins, d'autres facteurs étrangers peuvent advenir au cours de l'expérience et nuire à l'étude rigoureuse de l'impact de la variable indépendante sur la variable dépendante. Ces facteurs ou variables indésirables sont de diverses catégories ; sujets participants, matériel,...etc. C'est pourquoi, afin d'arriver à des résultats fiables et rigoureux et d'assurer la meilleure maîtrise de tous les éléments de la situation, il est important de neutraliser les facteurs étrangers. Cependant, selon M. ANGERS ; malgré les précautions prises par les chercheurs afin de neutraliser tout facteur susceptible d'intervenir entre les deux variables indépendante et dépendante et influencer leurs résultats, on n'est jamais entièrement sûrs d'une maîtrise complète.

De cette manière, la multiplicité des sujets participants peut très bien avoir un effet sur le déroulement de l'expérience et influencer sur la (les) variable (s) dépendante (s). Afin de réduire cet effet lié à la diversité des sujets participants, la méthode expérimentale anticipe de les diviser en deux groupes suivant quelques critères tels que l'âge, la profession, le niveau culturel, le sexe, etc. Par la suite, le chercheur procède à la manipulation de la variable indépendante auprès d'un seul groupe, nommé le **groupe expérimental**, pour comparer à la fin les résultats de ce groupe à ceux de l'autre, appelé, le **groupe témoin** sur lequel aucune manipulation n'a été exécutée. Cette manière de procéder permet au chercheur d'être sûr que les résultats et les conclusions qu'il a eus sont plus liés au fait que les groupes ont été ou non soumis à la variable indépendante et ne sont pas les résultats d'autres facteurs secondaires.

Concernant la formation du groupe témoin, les sujets de ce groupe doivent être semblables à ceux du groupe expérimental. Autrement dit, ils doivent absolument avoir les mêmes caractéristiques (âge, sexe, niveau social, etc.) pour que ces caractéristiques n'aient pas d'impact sur les résultats de l'expérimentation. De cette façon, le chercheur s'assure que ces caractéristiques ne représentent pas des facteurs extérieurs ou secondaires.

Afin de rendre les deux groupes semblables, Madeleine GRAWITZ [GRAWITZ., M ,1999 :947.] explique trois techniques :

1. Elle a appelé la première technique le *contrôle de précision*. Celle-ci consiste à constituer le groupe témoin en comparant un par un les sujets qui le composent avec ceux du groupe expérimental. De la sorte, le chercheur s'assure que chaque sujet participant du groupe témoin a son homonyme (même âge, même scolarité, etc.) dans le groupe expérimental. Cependant, en sciences humaines, cette technique n'est que rarement utilisée car, elle est trop longue et difficile à appliquer.

2. La deuxième technique est nommée le *contrôle statistique*. Ce contrôle consiste en la vérification de la distribution des caractéristiques entre les deux groupes à l'aide d'une étude statistique. Ainsi, si le groupe expérimental est composé d'un nombre d'individus dont la moyenne d'âge est de 35 ans et que la moitié d'entre eux sont des hommes, le chercheur fera en sorte qu'il en aille de même pour le groupe témoin.

Cette technique est beaucoup plus pratique à utiliser que la première. Toutefois, elle comporte un risque ; les moyennes statistiques ne garantissent pas forcément l'homogénéité recherchée entre les deux groupes. En termes plus précis, les deux groupes peuvent très bien avoir une moyenne d'âge de 35 ans. Cependant, le groupe expérimental peut être composé de 50 personnes âgées entre 32 et 38 ans, tandis que le groupe témoin se compose de sujets âgés de 20 à 50 ans. Néanmoins, il est possible de contrer un tel problème en calculant l'écart-type de chacun des groupes et en s'assurant qu'il soit identique ou du moins semblable.

3. La dernière technique, le *contrôle par le hasard*, est une technique d'échantillonnage probabiliste. Elle consiste à choisir des sujets dans les deux groupes au hasard parmi une population mère. L'avantage de cette technique

est qu'elle neutralise totalement tous les facteurs secondaires découlant du choix des individus participants - ceux à qui le chercheur a pensé et ceux auxquels il n'a pas pensé. Son désavantage est que, pour être vraiment efficace, il faut que l'expérimentation porte sur de grands groupes de sujets. Or, en sciences humaines, les chercheurs disposent rarement des ressources requises pour travailler sur des groupes nombreux.

D'autre part, François DEPELTEAU [DEPELTEAU, F : 265.] distingue quatre types de méthodes expérimentales parmi lesquels le chercheur peut choisir :

1) Supposons que l'hypothèse de recherche est la suivante « La lecture du premier chapitre épistémologique du livre *la démarche d'une recherche en sciences humaines* favorise la compréhension d'une démarche scientifique empirique ». Le chercheur peut procéder selon le premier type nommé ***l'expérimentation avant-après*** en faisant passer un test d'apprentissage d'une démarche scientifique au groupe expérimental avant et après la lecture de chapitre, et qu'il compare par la suite les résultats pour voir s'ils corroborent ou réfutent son hypothèse. Autrement dit, dans ce type le groupe expérimental est observé avant et après l'introduction de la variable indépendante.

Cette méthode a toutefois un grand inconvénient qui réside dans le fait que les sujets peuvent avoir de meilleurs résultats lors de second test, pour diverses raisons ; a) ils ont compris l'enjeu du test, b) ils ont appris après avoir passé le test la première fois. D'autre part, le laps de temps qui se déroule entre les deux tests élève les chances pour que des facteurs secondaires viennent déformer les données. Par exemple, il y a une grande possibilité qu'entre-temps, quelques étudiants ont lu d'autres livres de méthodologie en sciences humaines.

2) Dans une expérimentation où le ***contrôle est fait après***, le chercheur choisit d'observer le groupe expérimental seulement au moment de l'introduction de la variable indépendante. Dans le but de soulever l'impact de la variable indépendante et de neutraliser les facteurs secondaires, le chercheur doit en toute évidence mesurer les résultats d'un groupe témoin semblable au groupe expérimental. Les résultats des deux groupes obtenus sont à la fin comparés.

Beaucoup de chercheurs préfèrent ce type, même s'il contient un grand défaut : le laboratoire où a eu lieu l'expérimentation n'a pas la capacité de reproduire la complexité du monde réel. Il n'en est qu'une simplification réductrice.

3) Il existe aussi les expérimentations ***ex post facto***. Cette expression désigne que l'expérimentation ressemble à une analyse comparative. Dans l'ensemble, comme l'explique Madeleine Grawitz « *il s'agit d'étudier les conséquences d'une variable qui n'a pas été reproduite par le chercheur, mais peut être isolée dans la situation même.* » [GRAWITZ., M :948].Autrement dit, le chercheur doit comparer les résultats des deux groupes sans intervenir. Il y a donc absence du laboratoire. L'expérimentation se déroule dans la nature. Il s'agit juste de comparer les comportements des individus du groupe témoin avec ceux du groupe expérimental.

C'est vrai que ce type possède l'avantage d'observer les sujets participants dans leurs milieux naturels. Cependant, il a le désavantage de comparer des sujets dont la similitude n'est que rarement assurée. Malgré cela, le chercheur peut prendre quelques précautions - dans la mesure du possible- pour atténuer cet inconvénient en faisant en sorte que n'importe quelle caractéristique (âge, scolarité, etc.) se transforme en variable indépendante chez les deux groupes.

4) La ***simulation*** est le quatrième et dernier type. Cette expérimentation est virtuelle. Concrètement, il s'agit de simuler en faisant appel à des modèles théoriques et généralement d'appareils informatiques l'effet de variables indépendantes sur les variables dépendantes. Pour l'instant, ces simulations relèvent plus souvent de la science fiction et nous offre peu d'intérêt.

Voici un tableau récapitulatif [Grawitz, M :948.] résumant les quatre types de méthodes expérimentales :

Tableau 9 : Les quatre types de méthodes expérimentales

Quatre types de méthodes expérimentales		
Noms	Caractéristiques	Avantages/désavantages
Avant-après	Un seul groupe expérimental est observé en laboratoire avant et après la manipulation de la variable indépendante	<ul style="list-style-type: none"> • Risque que des facteurs extérieurs influencent le comportement des sujets étudiés puisqu'il n'y a pas de groupe de contrôle • Effets réducteurs (ou simplificateurs) du laboratoire
Contrôle après	<ul style="list-style-type: none"> • Deux groupes sont observés en laboratoire: un groupe expérimental et un groupe de contrôle • Fréquemment utilisée 	<ul style="list-style-type: none"> • Groupe de contrôle permet de neutraliser les facteurs extérieurs • Effets réducteurs (ou simplificateurs) du laboratoire
Ex post facto	Deux groupes sont observés « dans la nature »; l'un est soumis à la variable indépendante, l'autre pas	<ul style="list-style-type: none"> • L'étude dans le milieu naturel évite les effets réducteurs du laboratoire, mais il y a possibilité que des facteurs extérieurs interviennent • Similitude entre les deux groupes est souvent difficile à assurer
Simulation	Simulation d'un phénomène réel grâce à des modèles théoriques pouvant être informatisés	Rend difficilement compte de la complexité du réel (pour cette raison, cette méthode est très contestée)

3.3.2. La méthode historique et son objectif

La méthode historique sert principalement à l'étude des phénomènes passés. Elle fut développée par les historiens. Cependant, elle peut aussi être utile à d'autres chercheurs dans différents domaines. En effet, un économiste peut utiliser cette méthode pour étudier, comprendre, et trouver une réponse à sa problématique sur un phénomène économique passé. Pour cela, il faut bien comprendre le mode d'investigation de cette méthode et pour cela il est essentiel d'être conscient que ce dernier est un instrument fait par et pour les historiens et l'histoire.

Toutefois, les recherches en histoire en tant que science humaine concernent en général des phénomènes passés que le chercheur ne peut pas observer directement. En d'autres termes, la base empirique d'un chercheur en histoire est

directement inaccessible parce qu'elle est morte ? Certainement pas. Même s'il travaille sur des faits déjà produits au passé, ces derniers laissent toujours des traces et c'est justement sur elles que porte la méthode historique. A ce sujet, Charles-Victor Langlois et Charles Seignobos en 1898 confirment que : « *le propre des faits historiques est de n'être connus qu'indirectement, d'après des traces* » [Langlois, C.-V et C. Seignobos ,1992 : 65]. Les chercheurs qui utilisent cette méthode visent donc à comprendre des événements passés en analysant leurs traces. Ces traces sont la plupart du temps des documents écrits et des archives. Cependant, ce peut être également des enregistrements sonores, des témoignages, d'anciennes photographies, etc. La méthode historique implique alors une démarche particulière, quant aux sources qu'elle utilise sont diversifiées même si les documents écrits et les archives restent les plus importantes.

Après avoir rassembler les différents documents dont il a besoin, le chercheur va par la suite les évaluer et les critiquer. Cette critique selon M. ANGERS [ANGERS, M., :91.] a deux volets : la critique externe et la critique interne.

La **critique externe**, nommée aussi d'authenticité, a comme but de retrouver l'origine d'un document, c'est-à-dire, à dater et à identifier son (ses) auteur (s) et son lieu d'origine, mais aussi, d'évaluer son état ; est-il entier ? Est-il altéré ? Est-il déchiffrable ? Autrement dit, cette méthode permet aux chercheurs de cerner le faux, la copie et de repérer les erreurs possibles.

Le **critique interne**, appelée également d'interprétation, consiste essentiellement à revoir la vraie signification du contenu des documents. Le chercheur se penche donc sur le contenu du document étudié ainsi que sur les causes de son élaboration. Au cours de son analyse il va examiner ce qui y est dit, dans quelle intention, dans quelle situation ces propos écrits s'inscrivent et ce qu'ils pouvaient signifier pour les contemporains de l'époque. De plus, s'il s'agit d'évènement relatés, le chercheur va essayer de faire une comparaison entre plusieurs versions, s'il n'y a pas de contradiction dans les propos tenus et si l'auteur est vraiment témoin de ce qu'il rapporte et, sinon, sur quelles informations ou sources il prend appui. De cette façon, il devient plus délicat de se méprendre sur le sens et la portée d'un document au moment de son utilisation éventuelle dans une analyse d'une époque historique donnée.

Ainsi, la méthode historique permet d'analyser les documents et son usage dépend des explorations de nouveaux documents comme de la conservation des anciens. En résumé, cette méthode n'est pas qu'une simple procédure de recherche de documents, mais elle est aussi une procédure d'authentification et de conservation de documents. D'un autre côté, elle est applicable à l'analyse de tout document (écrit, visuel, sonore, etc.). C'est alors grâce aux historiens que cette méthode est accessible à toutes les sciences humaines.

3.3.3. La méthode d'enquête et ses différents modes d'investigations

Généralement, la méthode d'enquête s'intéresse à de grandes populations et a lieu dans un temps présent. Elle permet notamment de connaître et d'analyser les manières de faire, de réfléchir ou de sentir de ces populations. Vu cette multiplicité d'intérêts, le chercheur peut se servir de la plupart des techniques de recherche de cette méthode. Cependant, c'est selon l'objectif de l'enquête de chaque chercheur que la technique de recherche sera déterminée. Elle peut être descriptive, classificatrice, explicative ou compréhensive.

Etant donné que la méthode d'enquête s'applique sur des groupes nombreux d'individus, il s'avère quasi-impossible pour le chercheur d'être en contact avec chacun d'entre eux. Habituellement, cette méthode procède par échantillonnage (le chercheur sélectionne une partie de la population étudiée). Toutefois, la recherche peut très bien porter sur une population moins nombreuse, par conséquent, il n'est pas nécessaire de l'échantillonner, comme c'est le cas des enquêtes effectuées auprès d'un groupe d'étudiants d'une spécialité donnée. Quant à la nature des informations recueillies, elle est très variée : avis, mode de vie, comportements, etc. Le chercheur peut aussi étudier la relation existante entre tous ces aspects.

Certes, le champ d'investigation de la méthode d'enquête est ample, mais, cette amplitude ne doit pas en cacher les limites. Ainsi, il y a toujours la possibilité d'un déséquilibre entre un échantillon et la population qu'il représente. De plus, comme l'objectif des enquêtes en général est de quantifier, il est probable que la mesure prise ne représente qu'une partie de la nature de la réalité envisagée. Par ailleurs, il existe une limite à la longueur ainsi qu'au type d'exposition que les gens acceptent pour une enquête, et encore plus si elle s'effectue par téléphone ou par courrier électronique. Le chercheur dans ce cas ne pourra pas s'approfondir dans l'analyse

de l'objet de sa recherche. De plus, les enquêtes concernent souvent des individus pris isolément, chose qui éloigne la situation sociale dans laquelle s'inscrivent les comportements à analyser ensuite.

En résumé, selon M. ANGERS, la méthode d'enquête « *permet d'étudier des populations et de s'intéresser aux façons de faire, de penser et de sentir que celles-ci veulent bien communiquer. Elle utilise divers moyens d'investigation, entre autres l'observation, l'entrevue et le questionnaire, auprès d'individus ou de groupes constitués* » [Ibid : 102.]

Nous allons à présent détailler les différents modes d'investigations de cette méthode, à savoir, l'observation, l'entrevue et le questionnaire :

L'observation

Cette technique est utilisée par le chercheur quand l'objectif de sa recherche l'implique à s'intéresser à un groupe réduit d'individus afin de découvrir quelques aspects de leur existence en les regardant vivre. D'après M. Angers [ANGERS, M ,2005 :42.], cette méthode d'investigation est utilisée pour effectuer une recherche à visée compréhensive dans le but de découvrir le sens que les personnes observées donnent à leurs actions.

Il existe plusieurs formes d'observations où le chercheur se transforme en chercheur- observateur en sciences humaines. Toutefois, afin de différencier ces différentes formes, il faut selon F.DEPELTEAU combiner trois critères ; « *la participation ou l'extériorisation du chercheur vis-à-vis du phénomène étudié, l'utilisation d'une démarche scientifique inductive ou hypothético-déductive et la dissimulation ou la déclaration de la présence du chercheur-observateur* » [DEPELTEAU, F : 341.]. Ces trois critères représentent des choix faits par le chercheur selon ses préférences et les besoins de sa recherche.

En résumé, le chercheur doit d'abord choisir entre une recherche participante et une recherche non participante, ensuite, il doit choisir entre une démarche inductive et une démarche hypothético-déductive et en dernier choisir entre la déclaration de sa présence ou de sa dissimulation au groupe social observé.

Qu'est-ce qu'une observation participante et non participante ?

L'**observation participante** est nommée aussi l'observation en situation. Dans ce type d'observation, l'observateur se mêle à la vie collective du groupe social observé, il se lie aux individus de ce groupe de l'intérieur et va étudier leurs modes de vie en essayant de ne pas les perturber. Quant à la validité de son travail de recherche, elle repose essentiellement sur la rigueur avec laquelle il observe et cherche à vérifier ses hypothèses. Cette méthode est souvent utilisée en ethnographie.

La durée de l'observation participante dépend à la fois du sujet d'étude et de la nature des individus observés. Le chercheur peut par exemple observer des hommes pendant une activité bien déterminée durant seulement quelques heures, ou bien comme dans d'autres cas, la visée de la recherche peut obliger le chercheur à observer leur quotidien et de s'y intégrer pour pouvoir vivre dans leur environnement quelques mois voire quelques années. En ce qui concerne le lieu où se passe l'observation, selon le sujet et l'objectif du chercheur, il peut se faire là où les informations vivent. Dans la plupart des cas, ça se passe dans des communautés isolées ou fermées sur elles-mêmes.

Quant à l'**observation non participante** ou l'observation désengagée, c'est une technique de recueils de données où l'observateur est présent sur le terrain sans se mêler de la vie du groupe observé. Elle concerne des comportements ou des événements au moment même où ils se produisent sur une période de temps bien précise. Le chercheur va donc observer ce groupe d'individus de loin afin que sa présence n'influence pas leurs comportements, leurs valeurs, leurs discours, leurs façons de faire, etc. Ainsi, d'après certains, l'observation non participante permet de récolter des informations plus objectives que l'observation participante.

Selon quelle démarche est faite l'observation ?

Qu'elle soit participante ou non participante, l'observation peut être inductive ou bien hypothético-déductive selon les préférences épistémologiques du chercheur ainsi que son objectif.

Dans son livre intitulé « La démarche d'une recherche en sciences humaines », F.DEPELTEAU [Ibid : 345] confirme que plusieurs méthodologues considèrent l'observation comme une méthode en soi inductive. En effet, selon eux, l'observation participante doit être réalisée sans hypothèse de recherche préalable. Le chercheur-observateur doit entamer son enquête par une observation méthodique du terrain en question en prenant des notes. Par la suite, au fur et à mesure que des phénomènes marquants obligent l'entrée de son esprit, il réduit l'étendue de ses observations qui sont de plus en plus dirigées vers des thèmes dévoilés par le phénomène lui-même. Peu à peu, à la fin de sa recherche, le chercheur forme des hypothèses dont la valeur pourra être renforcée pas des observations. A cet effet, M.GRAWITZ évoque l'«enquête d'exploration» qui repose principalement sur une collecte de données qui contribue, plus tard, à la vérification des hypothèses.

En résumé, quelques spécialistes héritiers de l'empiriste Francis Bacon¹⁹ considèrent l'observation comme, une enquête qui sert à produire des théories attachées à la réalité selon une démarche inductive.

Il est aussi possible d'effectuer une recherche selon une démarche hypothético-déductive. Le chercheur procède alors à des observations qui se basent sur des conjonctures théoriques. Cette façon de faire intéresse beaucoup de chercheurs tels que François DEPELTEAU.

M.GRAWITZ nomme cette démarche l'« enquête de diagnostic ». Celle-ci est une observation focalisée sur quelques thèmes qui viennent du cadre théorique défini par le chercheur-observateur au moment des conjonctures. En procédant de cette façon, le chercheur ne veut pas tout voir, en effet, il ne se livre pas à une

¹⁹**Francis Bacon (1561-1626)** : il considérait que les sciences de son époque n'étaient pas capables d'effectuer de nouvelles découvertes, parce qu'elles étaient teintées de préjugés et d'idéologies qui rendaient impossible le progrès de la connaissance. Ces fausses notions qui compliquent l'accès à la vérité sont les « idoles », qu'il est nécessaire de combattre. Ainsi il propose une nouvelle méthode basée sur la recherche de données et de son aménagement postérieur dans des tableaux à partir desquels on peut obtenir, par une procédure d'exclusion une première hypothèse. Il s'agit d'une méthode principalement inductive.

observation systématique de l'objet étudié car il dirige son observation vers le recueil des données qui vont l'aider à confirmer ou infirmer ses hypothèses.

Opter pour une observation dissimulée ou ouverte ?

Généralement, lorsqu'un chercheur effectue une recherche et décide d'utiliser l'observation comme technique de recueil de données, il se pose la question suivante : dois-je me transformer en espion et observer les individus constituant le groupe étudié à leur insu, ou dois-je être franc et avouer dès le début à mon objectif de recherche qu'ils surveilleront leurs comportements ? Ainsi, le chercheur-observateur se trouve dans une situation difficile. En effet, procéder à une observation dissimulée a un logique avantage : la présence de l'observateur-espion ne risque pas de modifier le comportement des individus observés. Vraiment, les observés modifient leurs comportements lorsqu'ils savent qu'ils sont espionnés. Or, un chercheur utilise cette technique afin de voir le comportement naturel des groupes sociaux et non pas pour étudier l'impact de sa présence sur eux.

Par ailleurs, en cachant son rôle d'observateur, le chercheur a la possibilité, des fois, de mieux comprendre le groupe social sur lequel est basée son étude en s'y intégrant pleinement. Par conséquent, les données qu'il rassemblera seront beaucoup plus riches.

En revanche, une observation dissimulée a quatre désavantages évidents. D'abord, en étant espion, le chercheur est contraint aux limites du rôle qu'il a dans le groupe observé. Ensuite, l'observateur aura beaucoup de difficultés à prendre des notes et enregistrer des échanges ou bien des évènements. Il devra se fier seulement à sa mémoire pour rapporter les évènements et mentionner les remarques. En servant de l'observation dissimulée, le chercheur peut aussi rencontrer des problèmes d'ordre affectif.

Effectivement, il peut lui être difficile sur le plan émotionnel de vivre au sein d'un groupe social durant un certain moment tout en lui restant étranger en tant que chercheur. Le quatrième inconvénient soulève des problèmes éthiques clairs, que seuls les plus cyniques ne connaissent pas. En effet, nous ne pouvons pas s'immiscer dans la vie privée des gens en enregistrant et parfois filmant leurs gestes et paroles

sans avoir leur accord. C'est pourquoi, l'effectuation d'une observation devrait se faire avec l'autorisation du groupe observé.

Toutefois, il existe d'après F.DEPELTEAU « *des sujets de recherche qui requièrent l'anonymat car on sait à l'avance que la présence connue d'un observateur va modifier d'une manière importante le comportement du groupe étudié. (...) le chercheur doit évaluer les avantages et les désavantages de la déclaration et de la dissimulation de sa présence. Il lui revient d'évaluer s'il est légitime de violer certains principes éthiques au nom de valeurs supérieures. Cette évaluation dépend évidemment du système de valeurs du chercheur et des circonstances* » [DEPELTEAU, F : 350.].

L'entrevue

L'entrevue de recherche est un échange verbal planifié (entretien ou interview) entre deux personnes ou une personne et un groupe de personnes dont l'une transmet à l'autre des informations recherchées sur un sujet précis. En effet, au cours de l'échange l'interviewé exprime ses interprétations et ses expériences. Quant au chercheur, à travers ses questions ouvertes et ses réactions, il simplifie cette expression et fait en sorte qu'elle ne s'éloigne pas de ses attentes et de l'objectif de sa recherche. Les techniques d'entretien mettent en place des processus essentiels de communication humaine. Ces processus apportent au chercheur des informations riches et variées.

Une entrevue scientifique est donc une rencontre interpersonnelle, où, un chercheur pose des questions à un interviewé dont l'objectif est de recueillir des données selon la finalité d'une recherche scientifique. En toute évidence, cette finalité est la confirmation ou l'infirmité d'une hypothèse.

L'entrevue de recherche peut être utilisée soit dans une démarche inductive ou hypothético-déductive. Le mode d'investigation de l'entrevue selon la démarche inductive impose au chercheur une façon de faire assez particulière, car, ce dernier accordera une certaine liberté de réponse à ses enquêtés. Par la suite, ces réponses seront analysées selon une démarche inductive. Cette analyse des discours singuliers (les réponses obtenues) permettra au chercheur d'induire des concepts clés, des hypothèses et probablement une théorie.

En résumé, F.DEPELTEAU [Ibid., p. 317]. considère cette analyse du contenu comme un mode d'investigation qui mène à l'élaboration d'énoncés généraux rendant compte du phénomène étudié. En revanche, une entrevue utilisée dans une démarche hypothético-déductive demande au chercheur de faire l'effort d'interroger ses enquêtés afin de rassembler des informations concernant des concepts et des indicateurs pour corroborer ou infirmer son hypothèse de recherche, en d'autres termes, c'est une rencontre interpersonnelle.

L'entrevue doit se dérouler dans un endroit où le chercheur et son interviewé se sentiront tous les deux à l'aise, dans un endroit calme et où, aucune tierce personne ne soit présente avec eux afin d'éviter le facteur d'« influence ».

Le questionnaire

Le questionnaire est un type d'investigation directe qui consiste à poser, par écrit, à des personnes une série de questions (organisées et étudiées) relatives à une situation, à leur point de vue, à leur situation familiale ou sociale ou de n'importe quel autre objet sur lequel le chercheur porte son intérêt. La visée de l'enquête par questionnaire est de vérifier des hypothèses prédéfinies.

Le questionnaire convient à l'étude d'une population en tant que telle, parce qu'il permet d'avoir des renseignements sur divers phénomènes sociaux que le chercheur a l'intention de cerner à travers des informations apportées par des individus ciblés. Mais habituellement, d'après Paul N'DA « *la superficialité des réponses ne permet pas l'analyse de certains processus, telle par exemple l'évolution du travail au noir. Et puis l'individualisation des répondants ne permet pas d'appréhender les réseaux de relations sociales.* » [N'DA, P : 137.].

Le temps indispensable à la distribution du questionnaire dépend de la possibilité ou non de réunir beaucoup d'informateurs au même moment dans un unique endroit pour qu'ils y répondent en même temps. Evidemment, lorsque le chercheur donne le questionnaire à quelqu'un, puis à un d'autre et ainsi de suite, ça prendra plus de temps que s'il distribue le questionnaire à plusieurs personnes à la fois. Concernant le lieu de la réalisation de l'enquête par questionnaire, elle peut être effectuée dans de multiples endroits, à condition que chaque informateur réponde seul et puisse se concentrer sans être dérangé ou interrompu par quelqu'un d'autre.

Il existe deux principaux types de questions que le chercheur peut utiliser :

1) Les questions à réponses fermées

Une question fermée est une question dont la réponse est fixée à l'avance, c'est-à-dire, qu'elle donne le choix aux informateurs soit entre deux modalités de réponses (oui/ non), soit elle propose un nombre plus important d'éventualités (chaque jour/ une fois tous les deux jours/ une fois par semaine). Ce type de question peut priver le chercheur de plus de détails qui peuvent lui être bénéfiques au cours de sa recherche. Cependant, les questions fermées sont faciles à dépouiller, permettent des comparaisons, elles guident la recherche et proposent au chercheur des possibilités auxquelles il pourrait ne pas y penser.

2) Les questions à réponses ouvertes

Les questions ouvertes sont des questions qui donnent aux informateurs l'occasion de s'exprimer librement. Autrement dit, elles ne proposent aucune réponse, c'est l'informateur qui propose une réponse. Par exemple : « pourquoi avez-vous choisi la didactique comme spécialité ? ». Dans ce cas, la réponse est rédigée par l'informateur ; il use de son propre vocabulaire et développe sa pensée à sa guise. Certes, les questions ouvertes offrent au chercheur une grande variété de réponses et des informations riches et variées. Cependant, non seulement leur dépouillement prend beaucoup de temps, mais aussi, les sujets interrogés ont parfois du mal à répondre ; d'où les réponses non précises ou même hors sujet.

Le chercheur peut utiliser d'autres questions dans son questionnaire. En effet, il existe d'autres catégories de questions selon Paul N'DA [Ibid : 138.] dont le chercheur peut se servir afin d'arriver à d'obtenir des réponses précises, et par conséquent, des résultats fiables. Ces catégories ont chacune des caractéristiques, nous allons les aborder d'une manière brève :

- Les questions de comportement : Elles permettent de connaître les pratiques des répondants ;
- Les questions d'opinion : Elles concernent leurs façons de penser ;
- Les questions d'anticipation : Elles projettent dans l'avenir et permettent d'étudier la variation de pourcentages d'un groupe à un autre ;

- Les questions de connaissance ;
- Les questions d'identification : Elles permettent de décrire l'informateur (son sexe, son âge, son niveau social,...etc.). Elles sont très importantes pour l'analyse des résultats ;
- Les questions directes et les questions indirectes : Parfois le chercheur peut poser des questions directes, sans cacher son objet mais, dans certains cas, il doit utiliser des questions qui n'abordent pas directement l'objet de sa recherche.

Il est important de savoir que tout questionnaire contient une introduction explicative qui a pour but de motiver le sujet ainsi que des questions sur son identité. Les questions qui concernent le même problème sont souvent regroupées. Aussi, le questionnaire ne doit pas être très long, c'est pour cette raison qu'il ne doit pas contenir des questions dont les réponses apportées peuvent être obtenues par un autre moyen. Enfin, n'importe quel questionnaire doit être testé préalablement sur un groupe réduit avant d'être distribué. Le but de ce pré-test est d'abord de perfectionner le questionnaire en le corrigeant. Il permet aussi d'avoir une petite idée sur la population concernée par l'enquête.

4. LE TRAVAIL UNIVERSITAIRE DU MEMOIRE

La recherche scientifique s'affirme aussi par les différents travaux de recherche universitaire que les étudiants se trouvent dans l'obligation de réaliser pour l'authentification de leur niveau de formation considérable en matière de connaissance.

N'importe quel travail de recherche universitaire est jugé selon Paul N'DA au triple plan de la méthodologie d'investigation, de la méthodologie d'analyse et de la méthodologie de l'exposition. Ces trois genres de méthodologie forment le principal de l'élaboration de l'esprit scientifique avec ses implications. A ce sujet Paul N'DA explique que « *la valeur des instruments de découverte que sont l'investigation et l'analyse se complètent par la valeur didactique de l'exposition.* » [Ibid. : 27]

4.1. Le processus de la recherche selon Marie-Fabienne Fortin

En général, le processus de la recherche universitaire suit une démarche ordonnée qui passe par plusieurs phases. En effet, le terme « processus » évoque l'idée d'une série d'étapes progressives conduisant le chercheur à un objectif préalablement déterminé. Marie- Fabienne FORTIN distingue trois phases principales du processus de la recherche à savoir ; la phase conceptuelle, la phase méthodologique, la phase empirique et de traitement de données.

a. La phase de conception

Comme son nom l'indique, la phase de conception (appelée également phase de construction) comprend tout ce que le chercheur doit faire en vue d'arriver à une conception bien construite de la recherche. Concevoir, conceptualiser et objectiver l'objet d'étude c'est selon Marie-Fabienne Fortin « *se référer à un processus, à une façon ordonnée de formuler les idées, de les organiser de manière documentée autour d'un sujet précis, pour l'explicitier et parvenir à une conception claire et opérationnelle et l'objet d'étude.* » [FORTIN, M-F ,1969 :38.].

C'est pourquoi, cette étape est d'une très grande importance car elle est déterminante pour le reste de la recherche. Cela signifie que pour mener à bonne fin une recherche, le chercheur doit bien réfléchir, poser la bonne question et imaginer les bonnes réponses. Par conséquent, cette phase est composée de multiples étapes :

• Le choix et la formulation de la problématique de recherche

Après plusieurs lectures effectuées dans différentes sources (ouvrages, articles, travaux... etc.), le chercheur formule une question de recherche, cependant, il peut aussi s'inspirer des faits observés sur tel ou tel phénomène. En d'autres termes, le chercheur développe et articule à travers une progression d'arguments logiques la traduction d'une préoccupation majeure, l'expression de « ce qui pose problème » et qui mérite d'être étudié.

• Enoncer les objectifs, les hypothèses et les variables

Une fois le sujet de recherche trouvé et la question posée, le chercheur proposera des réponses anticipées à cette question (les hypothèses). Ces réponses doivent correspondre à la problématique. Toute recherche se fonde sur une

problématique, c'est pourquoi, le chercheur doit s'efforcer à construire la bonne problématique. D'ailleurs, au sujet de la problématique, Paul N'DA a écrit que « *la définition et la spécification de la problématique passent nécessairement par l'identification et la formulation claire et précise d'un problème particulier, spécifique de recherche, dit aussi question centrale de la recherche.* » [N'DA, P : 43.].

Avec sa problématique et ses hypothèses, le chercheur précise aussi les objectifs visés par sa recherche ; d'un côté l'objectif général (la finalité recherchée) et de l'autre les objectifs spécifiques qui conduisent à l'atteinte de l'objectif général. Il est important de savoir qu'énoncer les objectifs dès le départ est d'une très grande importance car ils fournissent à l'étude son fondement et sa portée.

Une autre préoccupation est celle de la définition des variables. Il y a lieu de procéder à des données exploitables qui expliquent les fonctionnalités indispensables à leur mesure. Marie-Fabienne FORTIN compare les définitions des variables avec leurs indicateurs à des instructions qui informent comment les observations seront faites.

• **Elaborer un cadre de référence**

Théoriquement, un cadre de référence détermine la dimension théorique selon laquelle la question de recherche sera traitée et situe l'étude dans un cadre de signification. Le cadre de référence apporte des détails sur le champ de l'étude, en déclarant les autres dont se réfère l'axe général de l'étude qui y rapporte ou s'y rapporte.

b. La phase méthodologique

Le fait de choisir une méthode de recherche s'inscrit sans une stratégie de recherche. D'ailleurs Jean Claude COMBESSIE fait remarquer que « *les méthodes ne sont pas isolables des voies ouvertes par les « intérêts » du chercheur (questions, valeurs, idéologies ou théories orientant ses objectifs) ni des caractéristiques de l'information accessible.* » [COMBESSIE, J-C COMBESSIE, J-C ,1999 :9]. Une méthode est pertinente lorsqu'elle s'ajoute à la problématique posée et à l'objectif visé.

Au cours de la phase méthodologique le chercheur justifiera les méthodes ainsi que les instruments qu'il a l'intention d'utiliser au moment de la collecte des informations, en réponse à sa problématique et aux hypothèses formulées. Aussi, le chercheur doit préciser la population sur laquelle portera son étude et auprès de laquelle il arrachera les informations.

• Le choix des instruments de collecte des données

Arrivé à cette étape, le chercheur doit préciser les paradigmes qu'il va employer, puis il décrira la technique de vérification et les instruments qu'il va utiliser au cours de son travail de recherche. Plusieurs instruments servent à mesurer les variables d'une étude. Ces instruments peuvent être des entretiens, une observation, un questionnaire, etc.

• La définition du corpus d'étude

Le chercheur doit choisir la population qui lui servira de corpus, cette population doit être précise et sélectionnée selon des critères bien déterminés. En effet, la population cible représente la population que le chercheur veut étudier et à partir de laquelle il a l'intention de faire des généralisations. Celle-ci peut être limitée à une région, à une ville, etc. Un échantillon est un sous-ensemble (une portion de la population cible) de sujets tirés de la population, sélectionnés à la participation de l'étude.

• La description du déroulement de la collecte des données

Pour que les résultats de sa recherche soient pertinents, le chercheur doit décrire autant que possible les obstacles qu'il pourrait rencontrer lors de la collecte des données. De toute façon, le plan d'une recherche scientifique doit avoir prévu la manière dont celle-ci doit se dérouler. Autrement dit, il doit contenir tous les détails : la population interrogée, la taille de l'échantillon, la façon avec laquelle elle sera interrogée, quels sont les éventuels problèmes à contourner... etc.

• La présentation du plan d'analyse des données recueillies

Tout doit être expliqué et précisé dès le départ. Effectivement, le chercheur défini (détermine) les types d'analyses qu'il prévoit de faire. Concernant les données

chiffrées, il expliquera comment il compte établir les classements ainsi que les liaisons statistiques entre deux variables. Il faut également expliquer la façon qu'il entreprendra pour traiter les données qualitatives.

c. La phase empirique

Un bloc de données recueillies ne correspond pas en soi à une recherche. La collecte des informations débouche sur le traitement. Le traitement des informations recueillies repose sur un travail que le chercheur doit exécuter. En premier lieu, un travail analytique, durant lequel les autres significantes sont isolées abstraites de leur contexte, afin d'opérer la comparaison terme à terme. En second lieu, un travail de synthèse qui consiste en la mise en relation des ces dernières.

Etant question du traitement, l'angle analytique prend le pas dans la mesure où il est indispensable de procéder au contrôle du rapport entre les éléments des données recueillies, procéder à la vérification des résultats obtenus quant à leur authenticité. Cependant, quand des liens sont instaurés, il s'agit donc de réaliser la synthèse de ces rapports partiels, d'accomplir une synthèse structurée de leur configuration d'ensemble qui mène à évoquer le problème de la signification, de l'importance et de la généralisation des résultats.

Cette phase se compose de trois étapes :

- **La collecte des données**

La collecte d'informations se fait selon un plan préalablement établi. Ainsi, c'est grâce à des instruments choisis que cette collecte de données systématiques est réalisée soit dans des documents ou auprès d'un groupe d'individus.

- **L'analyse des données**

L'analyse des données s'effectue en fonction du genre d'étude menée ainsi que de son objectif. En effet, il peut s'agir de décrire et de comprendre des phénomènes ou de vérifier les relations existantes entre les variables. Les statistiques autorisent la réalisation d'analyses quantitatives. L'analyse qualitative quant à elle, réunit et résume, sous forme narrative, les résultats numériques. L'analyse des données permet d'engendrer des résultats qui sont discutés par le chercheur.

• **L'interprétation et la discussion des résultats**

Une fois les données analysées et présentées à travers des textes narratifs, de figures, de tableaux...etc., le chercheur les explique dans le contexte de sa recherche. En partant des résultats qu'il discute en vérifiant leur authenticité, en revoyant les hypothèses en faisant appel aux théories et aux auteurs qui ont traité et parlé de la question de recherche. Il pourra effectuer des raisonnements, dégager des conclusions ou produire des théories.

4.2. Le mémoire de master

Le cycle de master s'étend sur deux années d'études et de recherches aboutissant à l'obtention d'un diplôme de Master. La deuxième année de master permet à l'étudiant d'approfondir ses acquis de la première année et d'accentuer sa formation, ce qui lui fournit les compétences indispensables à la rédaction de son mémoire de fin d'étude.

Le mémoire de fin d'étude est un travail de recherche devant se réaliser pendant une période de temps bien déterminée, c'est un travail de réflexion, d'observation, de documentation et d'étude scientifique d'une problématique précise. De cette façon, le mémoire est synonyme de travail de recherche personnel et il consiste concrètement en la rédaction d'un document représentant l'étude réalisée et dans lequel le mastérand exposera ses connaissances concernant la problématique qu'il a traitée ainsi que les résultats qu'il a obtenus.

La recherche et la rédaction du mémoire de master dure une année académique afin que les mastérants aient assez de temps et suffisamment d'informations pertinentes pour rédiger un document de qualité sur lequel ils seront jugés. Dans son livre intitulé « *Manuel de méthodologie et de rédaction de la thèse de doctorat et du mémoire de master en lettres, langues et sciences humaines* » [N'DA, Pierre : 37.], Pierre N'DA explique de manière détaillée ce qu'exige un travail de recherche de l'étudiant à ce niveau. Ainsi, il considère le mémoire de master comme un exercice académique d'initiation à la recherche, c'est pour cette raison que, les exigences de l'institution ne sont pas rigoureuses.

Le chercheur est mené, non seulement, à prouver qu'il sait avoir recours à des sources, qu'il sait utiliser, à bon escient, les lectures faites, donner des références

justes. Il doit surtout montrer, qu'il est capable de construire une question de recherche, de formuler des hypothèses et des objectifs, qu'il a bien compris les connaissances acquises durant son cursus universitaire, qu'il maîtrise une ou deux méthodes d'analyse et qu'il peut traiter méthodiquement la question soulevée afin d'arriver à des résultats pertinents. De cette façon il prouvera qu'il satisfait bien aux exigences du travail de recherche universitaire.

Tout compte fait, le mémoire de master est un travail de recherche universitaire. Sa réalisation, quant à elle, est considérée comme étant une activité intellectuelle, personnelle et scientifique. D'ailleurs Omar Aktouf explique que le mémoire :

« (...) ne fait pas moins partie intégrante du travail de recherche. C'est, dans les grandes lignes, une application d'un ou de plusieurs champs de connaissance (par exemple, la science économique) à un aspect de la réalité (thème précis du mémoire) pour en comprendre les mécanismes, caractéristiques, dysfonctions, difficulté ... et suggérer par voie d'analyse et de démonstration une ou plusieurs possibilités d'amélioration, de correction, de meilleure utilisation... selon la nature du sujet traité. » [AKTOUF, O,1987 :14.]

Autrement dit, ce travail de recherche exige du chercheur un ensemble de qualités qui forment l'esprit scientifique. La réalisation du mémoire fait sûrement appel à l'observation, la cohérence, aux capacités d'analyser et de synthétiser en même temps... etc. bref, à toutes les qualités qui permettent d'aboutir à des résultats intéressants et d'effectuer une bonne recherche universitaire.

4.3. Objectifs et importance du mémoire de master

Le premier but visé est de contrôler, différemment que par des évaluations traditionnelles (dissertations, interrogation, etc.) les acquis des étudiants, leurs capacités intellectuelles ainsi que leurs compétences et performances. En termes plus simples, la réalisation du mémoire va permettre à l'institution de juger les aptitudes concrètes du chercheur à la recherche, ses aptitudes à l'étude d'un problème donné et à son traitement d'une manière méthodique.

Le diplôme de Master est obtenu à la fin de deux années d'études et de recherches, validées par une évaluation de connaissances dans les séminaires et par

la soutenance publique d'un mémoire. En tant que travail scientifique, le mémoire de master doit constituer un apport modeste à la science. C'est pourquoi, l'attention des membres du jury est souvent portée sur des données qu'ils considèrent comme essentielles ; l'intérêt de l'étude et la compétence avec laquelle celle-ci est menée. Ainsi, nous pouvons comprendre la raison pour laquelle la recherche personnelle et la rédaction d'un document conditionnent l'obtention d'un diplôme de Master.

Le mémoire de master est une étape très importante dans le cursus universitaire de chaque étudiant. Sans doute, peu importe sa spécialité, son mémoire de master est considéré comme sa première réalisation personnelle réellement scientifique. Pierre N'DA compare ce dernier à un ballon d'essai qui indique au maître du jeune chercheur toute la mesure de ses capacités et ses compétences à poursuivre des recherches d'un plus haut niveau dans un domaine particulier. Enfin, le mémoire est un document personnel appartenant à l'institution universitaire : il est gardé au sein de la bibliothèque, à la disposition des prochains chercheurs.

CONCLUSION

Parvenu au terme de ce chapitre, il est important de souligner qu'il existe une différence entre les deux concepts « méthode » et « technique » ; la technique consiste en des étapes d'opérations limitées, liées à des éléments pratiques, adaptées à un objectif précis et définis dès le départ tandis que la méthode est considérée comme une conception intellectuelle agencant plusieurs techniques. De ce fait, les spécialistes s'entendent pour donner un sens plus général au terme méthode et un sens plus spécifique à celui de technique. Par conséquent, l'utilisation du concept « méthode » inclut l'ensemble des techniques. Ainsi, une méthode repose toujours sur une démarche.

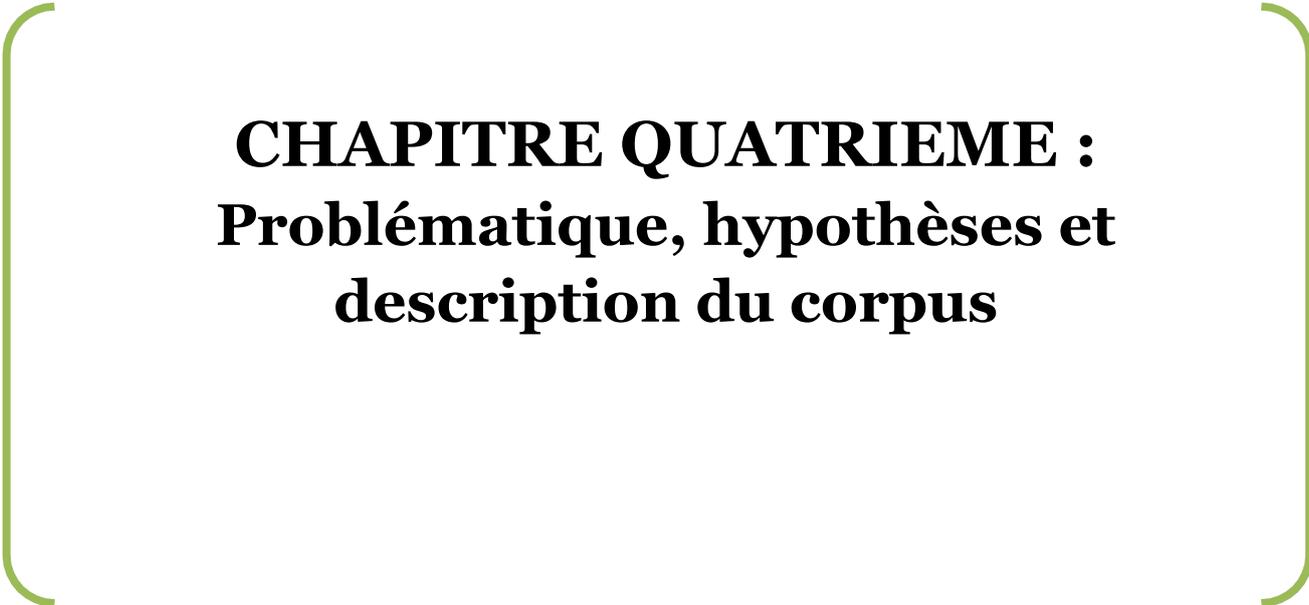
Selon Maurice ANGERS, la démarche que suit le chercheur, afin de décrire, de comprendre et d'expliquer un phénomène, est appelée « méthode scientifique ». Cette méthode n'est pas choisie au hasard, elle est sélectionnée suite à un ensemble de propositions calculées qui permettent au chercheur d'avancer avec rigueur grâce à des outils qui sont des moyens qui garantissent le succès et la validité de la démarche. Les deux aspects « méthode » et « démarche » sont étroitement liés, puisque si la démarche n'est pas méthodique, il peut n'y avoir qu'apparence de réussite.

D'ailleurs trois grandes démarches scientifiques s'imposent : la démarche inductive, la démarche déductive et la démarche hypothético-déductive. Chacune joue un rôle dans la progression du travail de recherche. La première repose sur l'observation, la deuxième se base sur la raison et la dernière sur les différentes méthodes de collecte et d'analyse de données.

C'est ainsi que dans ce chapitre nous avons abordé la recherche scientifique. En effet, celle-ci est définie comme un processus rationnel qui permet aux scientifiques d'analyser des phénomènes et de répondre de manière claire à leurs problématiques à partir d'enquêtes. De ce fait, n'importe quelle recherche universitaire est considérée comme scientifique car elle doit absolument suivre ce processus.

En outre, nous n'avons pas manqué d'aborder en détail les démarches types de la recherche en sciences humaines qui sont la méthode expérimentale, la méthode historique et la méthode d'enquête.

Pour conclure, nous avons évoqué le mémoire de master qui est un travail scientifique que l'étudiant est tenu de réaliser lors de sa dernière année d'étude. Pour cela, il doit suivre une démarche ordonnée qui passe par plusieurs phases le menant à son objectif. Aussi, nous avons distingué trois phases principales du processus de la recherche selon Fabienne FORTIN, à savoir : la phase conceptuelle, la phase méthodologique et la phase empirique.

The text is framed by two large, light green, rounded brackets on the left and right sides.

CHAPITRE QUATRIEME :
Problématique, hypothèses et
description du corpus

INTRODUCTION

Tout ce qui concerne la méthodologie sera abordé dans ce chapitre. Avant cela, nous exposerons les raisons qui nous ont motivées et conduites à choisir ce thème ainsi que notre problématique et les hypothèses sur lesquelles nous nous baserons. Par la suite, nous aborderons brièvement les typologies des erreurs en FLE et les différents types d'erreurs pour parler enfin de la grille d'analyse que nous avons adoptée pour classer nos erreurs. A la fin, nous mettrons en avant les éléments constitutifs de l'introduction générale d'un mémoire de master.

1. PROBLEMATIQUE ET MOTIVATION DU CHOIX

Les nombreuses études liées à la question de la réalisation des mémoires de master ont montré qu'un grand nombre d'étudiants ne parvenait pas facilement à s'exprimer par écrit car ce travail scientifique nécessite la maîtrise de plus qu'une compétence : le geste, la forme ainsi que l'orthographe. Malheureusement ce problème les suit tout au long de leur parcours scolaire jusqu'à l'université. C'est ainsi que le problème devient plus délicat, car l'une des premières conditions de la réussite universitaire réside principalement dans la capacité de chaque étudiant à s'approprier des savoirs en les construisant progressivement. En effet, en accédant aux établissements universitaires, les étudiants découvrent et développent de nouveaux rapports aux savoirs. Mais, ce développement passe et repose inévitablement sur la compréhension et la production des écrits. En d'autres termes, les étudiants qui trouvent des difficultés et éprouvent des incompétences au moment de la compréhension ou à la rédaction, risquent très souvent de voir leur réussite universitaire compromise.

Ces difficultés liées à la rédaction nous conduisent à réfléchir sur la diversification des écrits universitaires, à la distance entre la culture écrite de l'étudiant et les pratiques de l'écrit à l'université. Effectivement, l'universitaire doit faire face à de nouveaux genres d'écrits (rapport de stages, prise de notes, mémoire de fin d'études, etc.), à une nouvelle pratique qui est l'écriture de recherche. Mais, si l'étudiant ne maîtrise pas l'écrit, comment va-t-il faire face aux nouvelles pratiques de celui-ci ? C'est pourquoi, il faut rappeler que les obstacles que rencontrent les étudiants sur le plan de l'écrit, forment des données empiriques peu approfondies dans les recherches sur le langage. C'est justement la raison pour laquelle nous

avons jugé nécessaire d'élaborer un travail de recherche sur la qualité du français dans les écrits dans l'une des universités algériennes.

En plus de cet empêchement majeur qui a motivé notre choix, il y a bien d'autres qui nous ont incités à nous y impliquer. Comme nous l'avons souligné précédemment, l'écrit universitaire représente en lui-même une contrainte pour l'étudiant quelle que soit sa spécialité. De plus, la rédaction de l'écrit en langue française représente un grand handicap pour l'étudiant puisqu'il doit à la fois maîtriser l'art de la rédaction scientifique ainsi que la méthodologie des différents genres de l'écrit universitaire. Cette réalité nous paraît évidente car - suite à plusieurs consultations des différents genres d'écrits universitaires, en l'occurrence les travaux de master - nous avons remarqué qu'un nombre important de ces écrits était linguistiquement et méthodologiquement hors normes.

Ainsi, l'objectif de la présente recherche porte sur les contraintes orthographiques et les défaillances méthodologiques dans les mémoires de master des étudiants de l'université de Batna 02. Cette institution se concrétisera grâce à une analyse quantitative de plusieurs mémoires de master issus de différents départements : ceux des Sciences de la Terre et de l'Univers, des Sciences de la Nature et de la Vie, d'Electrotechnique, d'Hydraulique et de Français (Promotion 2015).

Le corpus choisi constitue, nous semble-t-il un terrain favorable pour une investigation scientifique prometteuse, car l'un des principaux objectifs de la formation du master, est bel et bien la rédaction correcte d'un mémoire en langue française ; tâche que nous considérons comme difficile pour les étudiants puisque leurs écrits doivent d'une part, s'adapter aux exigences méthodologiques du système universitaire, et d'autre part, obéir aux règles morphosyntaxiques de la langue française.

Suite à ces constatations, nous avons jugé nécessaire d'avoir quelques discussions avec des enseignants universitaires, à propos de la qualité rédactionnelle des étudiants. La majorité d'entre eux a remarqué que ces derniers avaient de véritables lacunes linguistiques, mais aussi méthodologiques. C'est pourquoi, il nous a semblé important de procéder à une lecture effective d'un

nombre suffisant de mémoires de master dont l'objectif est de répondre à une question fondamentale liée directement à la problématique du présent travail :

Dans quelle mesure l'élaboration des mémoires de master répondrait-elle à la fois aux normes orthographiques et à la méthodologie rédactionnelle enseignée ?

Cette question, bien qu'elle soit claire et évidente du moment qu'elle englobe deux grands axes, doit être également renforcée par d'autres questions aussi secondaires permettant de soulever plus de détail :

- Quelle serait la catégorie d'erreurs dominante dans les mémoires de master de l'université de Batna 02 ? Pourquoi ?
- Quelle serait la partie du mémoire qui contient le plus grand pourcentage d'erreurs ? Pour quelle raison ?
- Pourquoi, est-ce que le manque de pratique serait-il la cause des défaillances méthodologiques dans les introductions générales des mémoires de master ?
- Le manque d'efforts personnels serait-il la cause des défaillances méthodologiques dans les introductions générales des mémoires de master.

Ces interrogations et d'autres qui forment la problématique de la présente recherche, semblent les plus adéquates, car elles englobent l'ensemble du questionnement et permettent de savoir si les mémoires de master de l'université de Batna 02 obéissent ou non aussi bien aux normes orthographiques qu'aux normes méthodologiques qui s'imposent à la rédaction correcte de ce document à la fois scientifique et académique. Elles permettent également de connaître la catégorie d'erreurs dominante dans les mémoires de master de ces étudiants. De plus, ces interrogations nous permettent de discerner les causes qui font que les introductions générales de ces écrits soient méthodologiquement hors normes.

2. HYPOTHESES

Nous soulignons d'abord que les hypothèses émises au cours de l'avant-projet ont été revues suite à de nouvelles visions par la lecture de différents documents. Conséquemment, quelques-unes ont disparu du champ d'action de la recherche,

d'autres se sont affinées. Ainsi, compte tenu des dimensions de la problématique ci-dessus, nos hypothèses sont les suivantes :

1. L'élaboration des mémoires de master ne répond pas aux normes orthographiques et à la méthodologie rédactionnelle enseignée,
2. Les erreurs d'orthographe grammaticale sont les erreurs les plus commises par les étudiants de l'université de Batna 02 lors de la rédaction de leurs mémoires de master,
3. La partie pratique des mémoires contient le plus grand pourcentage d'erreur,
4. Le manque d'efforts personnels est la cause des défaillances méthodologiques dans les introductions générales des mémoires de master de l'université de Batna 02.

3. DESCRIPTION DU CORPUS

Notre nous intéressons dans ce travail aux erreurs orthographiques et défaillances méthodologiques dans les mémoires de master des étudiants d'un certain nombre de départements de l'université de Batna 02. C'est pourquoi, nous avons opté principalement pour l'analyse quantitative de ces derniers afin de trouver des explications appropriées à la problématique posée. Par conséquent, nous avons jugé nécessaire de présenter notre corpus avant de débiter l'analyse et l'interprétation. Ainsi, et afin de recueillir des informations sur notre sujet, nous avons utilisé les mémoires de master comme premier outil de recueil de données. Pour cela, nous avons recouru à la méthode d'enquête par questionnaire ; ce dernier concerne la méthodologie de la recherche universitaire destinée aux étudiants de master 02.

3.1. Le questionnaire

3.1.1. L'objectif du questionnaire

Le but du questionnaire est de repérer les conceptions des étudiants quant à la méthodologie de la recherche universitaire d'une part, et d'essayer de concevoir les facteurs qui, selon eux, peuvent être la cause des défaillances méthodologiques dans les introductions générales des mémoires de fin d'étude d'autre part. De ce fait, nous n'avons pas pris les trois facteurs « sexe, âge et lieu » en considération, car notre recherche se focalise en grande partie sur la méthodologie de la recherche universitaire en tant que module enseigné au cours de la formation de l'étudiant. En

effet, l'objectif fondamental de cette recherche est d'étudier lesdits mémoires en tant que premier véritable écrit universitaire scientifique et académique que chaque étudiant devrait logiquement rédiger en respectant les normes de la méthodologie rédactionnelle après plusieurs années de formation. Ainsi, le sexe, l'âge et le lieu de l'étudiant ne représentent pas des facteurs perturbateurs de ses réponses, et ne modifient en aucun cas les résultats de notre recherche.

Compte tenu des imprévus et des obstacles que nous avons rencontrés au cours de la présente recherche (voir page..), il nous a été impossible d'effectuer une analyse de la méthodologie rédactionnelle de toutes les parties qui constituent le mémoire de master. Par conséquent, nous avons choisi d'analyser uniquement les introductions générales vu leur importance dans cet écrit scientifique.

3.1.2. L'organisation des questions

Nous avons organisé le questionnaire en plusieurs axes ; chaque axe comporte un nombre de questions, pour diverses raisons. La première raison est d'aboutir à des résultats précis et organisés. Quant à la deuxième raison, son but est de pouvoir effectuer un dépouillement facile et méthodique des réponses obtenues. Enfin, la troisième raison nous aidera à pouvoir, au moment de l'interprétation des résultats, agencer et organiser nos idées selon nos objectifs et commenter les réponses obtenues de façon harmonieuse et organisée. De cette manière, nous garantissons un travail plus facile, plus organisé et surtout plus crédible.

Le questionnaire se compose de 17 questions de catégories différentes : fermées, ouvertes et semi-ouvertes, préluées par une sorte de petit avant-propos expliquant notre objectif à travers ces catégories, ce qui nous mène juste après à poser une série de questions comportant :

1. Le premier axe à travers lequel nous essayons de savoir comment les étudiants conçoivent le module de la méthodologie de la recherche universitaire, ainsi que l'importance qu'ils attribuent à ce dernier. Cet axe comporte 03 questions dont 02 questions ouvertes et 01 question dichotomique.
2. Le deuxième axe se compose de deux questions : la première est une question à choix multiples, la seconde est une question dichotomique. Ces questions sont posées dans le but d'avoir des renseignements sur la durée

pendant laquelle le module en question a été enseigné durant la formation de l'étudiant en fin de deuxième cycle, ensuite savoir quel a été le volume horaire consacré à ce dernier par rapport aux autres modules.

3. Le troisième axe prend en considération deux facteurs très importants qui peuvent avoir un impact sur la qualité rédactionnelle des écrits universitaires (mémoires de master) à savoir la pratique en classe et les efforts personnels supplémentaires de chaque étudiant en dehors de celle-ci. Autrement dit, à travers les trois questions composant cet axe, notre intention est de savoir si les cours de méthodologie de la recherche universitaire sont concrétisés par des exercices pratiques pour aider les étudiants à se mettre dans le bain et si les étudiants fournissent des efforts en dehors de ce que l'enseignant leur propose afin de développer leurs acquis.

4. Le quatrième axe est consacré au niveau de maîtrise de la méthodologie universitaire de chaque étudiant et à la principale raison qui fait que son niveau soit insuffisant ou moyen selon lui. En d'autres termes, à travers trois questions, l'étudiant peut nous informer sur son niveau de maîtrise de la méthodologie de la recherche ainsi que sur les raisons qui font que ce dernier soit excellent ou médiocre.

5. Le cinquième axe se compose de deux questions : une question dichotomique et une question filtre. Ces questions concernent les difficultés que les étudiants pourraient rencontrer en phase rédactionnelle et quelle est la partie du mémoire qui peut leur poser problème.

6. Le sixième axe contient trois questions : la première est une question à choix multiples, les deux autres sont des questions filtres (en fonction de la réponse de l'étudiant). Ces questions sont posées dans le but de savoir si, de prime abord, les étudiants ont l'intention d'appliquer ce qu'ils ont appris au cours de leurs années de formation une fois arrivés au moment de la rédaction de leurs mémoires de master. Ensuite, ces étudiants pensent-ils pouvoir concrétiser la totalité de leurs acquis théoriques en les adaptant aux besoins et aux objectifs de leurs recherches afin d'arriver à cerner le problème qui pourrait les y empêcher.

7. Le septième axe se compose de deux questions : une question à choix multiples et une question ouverte. L'objectif de la première question est de comparer les réponses obtenues avec celles obtenues à la question 07 (axe 03).

Cette question permet de confirmer ou infirmer les réponses des étudiants sur la question 07 qui est d'une grande importance, car elle concerne les efforts personnels que fournissent les étudiants en dehors de ce que l'enseignant leur donne. L'objectif de cet axe permet en outre de cerner comment les étudiants pensent pouvoir améliorer leur niveau à travers des suggestions que nous leur demandons de mentionner.

3.1.3. Le déroulement de l'enquête

A travers le questionnaire, nous avons tenté de percevoir l'avis des étudiants en fin de cycle sur la méthodologie de la recherche universitaire en tant que module étudié. Aussi, nous avons tenté de connaître les lacunes qu'ils ont et qui font que leurs écrits scientifiques ne respectent pas ou ne respectent que partiellement les normes méthodologiques rédactionnelles. Pour cela, nous avons distribué les questionnaires établis au public choisi se composant d'un groupe hétérogène de 150 étudiants inscrits en master 2 à l'université de Batna 2. Ceux-ci sont issus des départements d'hydraulique, de français, des sciences de la nature et de la vie, des sciences de la terre et de l'univers, et d'électronique. Grâce à la gentillesse et à la collaboration des responsables de ces derniers, nous avons mené à terme l'enquête de façon efficace. Parce que, partout où nous sommes passés, nous n'avons ressenti aucun sentiment de réticence ou de refus, le groupe en question a fait preuve de coopération et d'assistance exemplaires.

Le premier contact avec le public a débuté par expliquer la raison de ce questionnaire, sans donner trop de détails afin d'éviter d'influencer leurs réponses, tout en leur parlant de l'aide qu'ils pourraient nous apporter s'ils s'appliquaient à répondre soigneusement aux questions et se concentraient pour ainsi pouvoir répondre avec le plus sincèrement possible. Cependant, nous ne pouvons nous prononcer, car nous sommes incapables de vérifier l'exactitude de leurs réponses. Une chose est sûre par contre, c'est le fait qu'un climat opportun s'était installé et les procédures se sont déroulées dans les meilleures conditions. Cet état des faits nous a permis de collecter des réponses très claires et qui prouvent leur entière disponibilité à répondre à une partie de notre problématique.

3.2. Les mémoires de Master

Dans le but de trouver des réponses à une partie de la problématique, nous avons commencé par lire puis analyser des mémoires de master de différentes spécialités soutenus par les étudiants de l'université Batna 02. Notre choix s'est porté sur les mémoires de master comme corpus, car, l'un des principaux objectifs de cette formation, est bel et bien la rédaction d'un mémoire linguistiquement et méthodologiquement correct. Par conséquent, notre but à travers l'analyse de ces derniers est de vérifier s'ils obéissaient aux règles orthographiques de la langue française d'une part et s'ils s'adaptaient aux exigences méthodologiques du système universitaire d'autre part.

Soixante-cinq mémoires de master de différentes spécialités ont constitué notre corpus (promotions : 2014/ 2015). Ce nombre est suffisant car il permet de répondre clairement à la problématique posée. Il faut souligner que, la lecture et l'analyse d'un seul mémoire prend énormément de temps et demande beaucoup d'efforts, surtout que nous travaillons à la fois sur l'orthographe et la méthodologie rédactionnelle. Aussi, le facteur temps n'a pas été en notre faveur, car, au cours de notre recherche, nous avons fait face à quelques problèmes d'ordre administratif.

Les mémoires de master sur lesquels nous avons travaillé proviennent de cinq départements différents. Le choix de ces derniers nous a été imposé, puisque, après un effort personnel conséquent, c'est seulement au niveau de ces cinq départements que nous avons pu emprunter les mémoires de master auprès des services des différentes bibliothèques car, en principe, ces derniers sont consultables uniquement sur place. Quant aux départements faisant l'objet de consultation de mémoires, ce sont ceux des Sciences de la Terre et de l'Univers (STU), des Sciences de la Nature et de la Vie (SNV), d'Electrotechnique (ELT), d'Hydraulique (HYD) et de Français (FR).

4. LES DIFFICULTES RENCONTREES

Beaucoup de difficultés peuvent être rencontrées au cours d'une recherche scientifique. En effet, ce n'est pas facile pour le chercheur de rassembler toutes ses idées et de les traiter d'une manière cohérente et harmonieuse sans être confronté à divers problèmes tels que le choix du sujet, le corpus : choix, disponibilité, faisabilité... etc., la démarche à suivre et parfois même des problèmes d'ordre

administratif. C'est ainsi que nous avons fait face à de nombreux problèmes, notamment, au moment de la collecte des données. En effet, tout allait bien jusqu'à ce que nous ayons débuté la collecte d'informations. Il était impossible pour nous de trouver un nombre suffisant de mémoires de master soutenus en 2011 car la promotion 2011 est la première promotion LMD sortante. Malheureusement, dans la plupart des spécialités, les études du master ont duré plus de trois ans au lieu de deux ans à l'université de Batna 2 suite à de nombreux problèmes rencontrés par les chefs de départements. De ce fait, le nombre des mémoires existants est très limité. Par conséquent, les résultats auxquels nous allions arriver pourraient manquer de fiabilité.

Aussi, après avoir longuement réfléchi à la méthodologie adéquate pour répondre de manière crédible à la problématique, nous avons jugé nécessaire de rencontrer le maximum d'étudiants des deux promotions (2011/2015). Malheureusement, avec les étudiants de la promotion 2011 la rencontre était impossible ; quant aux étudiants de la promotion 2015, ils étaient en période d'examens. Malgré cela, grâce à un affichage, les chefs de départements nous ont fait la promesse de nous aider et de porter à la connaissance des étudiants qu'ils sont invités à participer à un travail de recherche scientifique (répondre à un questionnaire). Toutes ces difficultés nous ont amené à réfléchir à demander une modification de l'intitulé. Autrement dit, pour des raisons méthodologiques, nous avons décidé de revoir l'intitulé de la thèse et de lui apporter une légère modification, notamment, au plan du corpus qui s'est avéré insuffisant quantitativement et auquel s'ajoute le manque de précision de certains éléments de la thèse.

Suite à cette décision discutée avec notre Directeur de thèse, nous avons décidé de formuler une demande en ce sens et de la déposer au moment adéquat. Entre temps, mon Directeur de thèse a beaucoup fait pour m'aider. En effet, nous avons décidé ensemble de travailler avec ses étudiants de master 2 qui avaient encore quelques cours de méthodologie à voir avec lui-même. Nous avons donc travaillé avec eux afin de gagner du temps. Ainsi, nous avons pu faire passer le questionnaire à tous les étudiants de la promotion 2015 (option : didactique). Au moment de leurs soutenances, nous nous sommes déplacés aussi à Biskra pour assister à ces dernières et pouvoir récupérer leurs mémoires sur place pour pouvoir avancer sans perdre

trop de temps et tout ça n'aurait pas été possible sans l'aide et les conseils de mon Directeur de thèse.

Après avoir collecté les mémoires de master, et distribué les questionnaires, nous sommes donc arrivés à collecter toutes les informations dont nous avons besoin pour répondre à notre problématique. En d'autres termes, nous allions travailler sur les mémoires de mastères de français de l'université de Biskra (option : didactique) au lieu de travailler avec les mémoires de mastère de l'université de Batna 2. Sauf que, notre demande de modification de l'intitulé a été rejetée par le comité scientifique de l'université d'Ouargla pour une raison dont nous n'étions pas au courant (dépassement de délai). De ce fait, nous avons tout refait selon et garder l'intitulé du départ. Ça nous a pris énormément de temps et d'énergie. Malgré les efforts que nous avons fournis, nous n'avons pas pu travailler comme nous avions l'intention de le faire, toujours à cause du corpus.

5. LE STATUT DE L'ERREUR

Pendant une longue période, l'erreur a été considérée comme un obstacle à l'apprentissage de n'importe quelle langue étrangère. Ainsi, dans l'enseignement/apprentissage des langues, l'objectif fondamental était de l'éviter et, à partir des années soixante, qu'une nouvelle valeur lui a été attribuée. Dans ce contexte, Pit CORDER a beaucoup travaillé sur les erreurs des apprenants. Mais, il s'est avéré qu'un nombre important de ses recherches et études ont prouvé que les erreurs qui apparaissaient au cours de l'apprentissage de la langue constituaient un phénomène à la fois nécessaire, naturel et inévitable ; contrairement à ce que la majorité pensait.

En effet, selon lui l'erreur prouve que l'apprenant est en train d'acquérir progressivement des connaissances sur la langue cible. C'est de cette manière que l'erreur n'était plus considérée comme signe péjoratif mais plutôt comme la maîtrise du système linguistique de la langue cible. Autrement dit, l'erreur peut être révélatrice du processus de l'acquisition de la langue étrangère chez l'apprenant.

Toutefois, un simple rassemblement des erreurs rend le choix des erreurs à analyser arbitraire et les rend moins significatives, puisque les informations révélées par l'erreur ne se dévoilent pas totalement. Ainsi, une bonne catégorisation des erreurs s'impose à notre analyse.

5.1. Typologies des erreurs en FLE : brève rétrospective

Pour commencer, nous rappelons que les typologies proposées pour le FLE sont beaucoup moins nombreuses que celles proposées pour le FLM. Elles sont dans leur majorité inspirées de la grille HESO du CNRS. En 1967, pour étudier l'enseignement/ apprentissage de la langue française dans des pays africains, F. DEBYSERETAL a inventé la première grille de classement typologique d'erreurs dans ce secteur (la grille BELC), dans laquelle les erreurs sont d'abord divisées en trois typologies : erreur lexicale, erreur grammaticale et erreur de transcodage graphique.

Dans chacune de ces trois grandes typologies, il y a 16 catégories dont les suivantes concernent l'orthographe proprement dite : Type 2 : fautes écrites n'altérant pas la ponctuation. Type 3 : déformations phonétiques diverses. Type 6 : emploi d'une forme inexistante de substantif, verbe, adjectif dû à l'utilisation d'une marque inexistante ou au choix fautif d'une marque existante. Type 8 : fautes d'accord en genre, en nombre, de personne. Type 15 : ponctuation et le type 16 : les majuscules. Cette typologie n'a pas été inventée, *sensu stricto*, pour la classification des erreurs d'orthographe et, de ce fait, elle reste incomplète. La seule distinction des deux pôles de lexique et de grammaire n'est pas suffisante.

D'autres chercheurs, comme Corder et Philip LUELSDORFF ont proposé d'autres manières de classer les erreurs : les erreurs peuvent se classer en erreurs d'omission, erreurs de substitution et erreurs d'ordre. Aussi, en 1980, A. BANTAS a effectué une étude, suite à laquelle, il a tiré quatre critères essentiels avec lesquels beaucoup de types d'erreur sont nés :

1. Les domaines dans lesquels les erreurs apparaissent ;
2. Le type d'erreur ;
3. La réaction de l'élève ; les processus psycholinguistiques qui causent les erreurs ;
4. La gravité de l'erreur.

Un peu plus tard, en 1994, dans un article qui traite les problèmes de l'écrit en français langue étrangère, une autre typologie a été proposée dans ce secteur appartenant à Buridant répartit les erreurs comme suit :

1. Les erreurs extra-graphiques,
2. les erreurs à dominante phonogrammique,

3. les erreurs à dominante graphitique ; emploi des graphèmes de la langue maternelle,
4. les erreurs à dominante morphologique,
5. les erreurs à dominante morpho-lexicale,
6. les erreurs à dominante logogrammique,
7. les erreurs à dominante idéogrammique,
8. les erreurs à dominante non-fonctionnelle,
9. les erreurs à dominante sémantique.
10. les erreurs liées à la mauvaise maîtrise linguistique du code graphique de la langue première.

L'avantage de cette typologie est qu'elle classe les erreurs spécifiques aux apprenants du FLE. Néanmoins, elle retouche, en grande partie, la grille HESO déjà compliquée. En 1981, un autre système plus complexe, basé sur plusieurs éléments psycholinguistiques, qui inclut différentes sous-catégories a été appliqué dans la thèse « *Analyse psycholinguistique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère* » de Gheorghe Doca.

La dernière typologie en français langue étrangère a été utilisée en 2011 par Mortamet et Gonach pour l'étude des erreurs orthographiques des apprenants allophones en rédaction qui ressemble beaucoup à la grille HESO avec l'ajout de quelques autres catégories spécifiques. Avec cette typologie, les erreurs sont analysées selon les fonctions dont elles relèvent : morphologique, phonologique,...etc. Par la suite, des méthodes de statistiques descriptives ont été introduites dans la recherche des sciences humaines, c'est ainsi qu'une catégorisation plus sophistiquée devient possible.

5.2. Différents types d'erreurs

Comme nous venons de le voir, il existe de nombreuses manières de catégoriser les erreurs. Toutefois, dans notre modeste recherche, nous optons pour une classification à la fois simple et qui réunit toutes les erreurs. Nous tenons à signaler que ce travail ne se limite pas au simple classement typologique des erreurs. En d'autres termes, nous n'avons pas l'intention de nous arrêter au simple recensement d'erreurs, car nous envisageons d'effectuer une analyse de ces dernières. De toute évidence, l'apprentissage d'une langue étrangère inclut

l'apprentissage de trois types de contenu, à savoir ; le lexique, la grammaire et l'utilisation appropriée de la langue correspondant aux contextes et aux usages de la langue cible.

Au cours du premier chapitre, nous avons défini le lexique comme l'ensemble des mots d'une langue. C'est pourquoi, l'étude lexicale tient une très grande importance dans l'apprentissage d'une langue. Ainsi, l'erreur au niveau lexical pourrait avoir un impact négatif sur l'apprentissage de cette langue. Elle nuit effectivement à la compréhension du message. De ce fait, l'apprenant est découragé dans son apprentissage, parce qu'il n'arrivera plus à s'exprimer.

En plus de la maîtrise de quelques vocabulaires nécessaires, comprendre la grammaire est aussi essentiel dans l'enseignement/ apprentissage de la langue. La grammaire est composée d'un ensemble de règles régissant l'usage, oral ou écrit, de la langue en vertu d'une norme fondée par les théoriciens ou acceptée par l'usage. Elle étudie la morphologie et la syntaxe d'une langue. Ainsi, il y a une relation de complémentarité entre le lexique et la grammaire. En effet, si nous comparons le lexique d'une langue aux briques d'une bâtisse, la grammaire serait sans doute considérée comme les normes qui guident l'utilisation de ces briques pour bien construire cette bâtisse. En d'autres termes, la grammaire représente les règles qui combinent les mots afin de construire une phrase correcte.

Quant à l'utilisation des phrases, elle se trouve dans l'étude de la socio grammaticale d'une langue. Il est possible que des phrases correctes du point de vue grammatical soient jugées comme mal utilisées, parce que le contexte dans lequel un nombre de mots ou d'expressions sont utilisés est un facteur à prendre en compte. C'est-à-dire qu'il y a des mots qui ne peuvent être utilisés que dans des contextes spécifiques. Les facteurs qui déterminent leur emploi sont multiples ; c'est pour cette raison que dans l'enseignement/ apprentissage d'une langue, hormis les capacités lexicales et grammaticales, il est nécessaire de doter les apprenants d'une « *capacité de reconnaître et de produire un discours socialement approprié en contexte* » [Jean-Marc DEWAELE, 2002 :143], soit la compétence sociolinguistique.

Ces trois niveaux (lexical, grammatical et socio pragmatique) sont essentiels à l'apprentissage linguistique. Mais, compte tenu de notre thème de recherche, les

erreurs du corpus seront réparties seulement en deux types : lexical et grammatical. Toutefois, chacun de ces deux types comporte des catégories et des sous-catégories. Ces dernières appartiennent à un groupe de chercheurs de l'université du Québec à Rimouski. Nous avons choisi leur grille de classification des erreurs orthographiques, car elle présente l'avantage de la clarté et de la simplicité. De plus, son intérêt réside, non seulement dans sa capacité à regrouper des faits orthographiques, mais aussi dans la possibilité qu'elle offre de repérer des difficultés de nature différentes.

Nous tenons cependant à souligner que nous lui avons apporté quelques modifications afin de l'adapter à l'objectif de notre recherche et de répondre de façon claire et précise à notre question de départ. Ainsi obtenons-nous notre classement des erreurs :

Type lexical (erreur de mots)	Type grammatical (violation d'une règle grammaticale)
1. Orthographe d'usage (erreur de forme)	1. Accord du nom 1.1. Accord en nombre 1.2. Accord en genre
	3. Accords verbaux et conjugaisons 3.1. Le sujet est le pronom « qui » 3.2. Inversion du sujet et du verbe 3.3. Des mots qui ne sont pas des verbes sont conjugués 3.4. Des verbes sont confondus avec des noms ou d'autres classes de mots 3.5. Il y a un écran entre le sujet et le verbe 3.6. Le sujet est un groupe complexe.
	4. Accords et conjugaisons simples
	6. Confusion entre l'infinitif et le participe passé 6.1. Un infinitif est écrit comme un participe passé 6.2. Un participe passé ou un adjectif verbal est écrit comme un infinitif
	7. Accord du participe passé avec l'auxiliaire « avoir »

7.1. Le COD et situé devant le verbe
7.2. Le COD est inexistant
7.3. Le COD est situé après le verbe
8. Accord du participe passé des verbes pronominaux
9. Terminaisons : IS, IT, U, US et UT
11. Accord de l'adjectif en nombre
11.1. Accord simple
11.2. L'adjectif fait ou semble faire partie d'un groupe complexe
11.3. L'adjectif est éloigné du nom
11.4. Deux adjectifs ou plus
12. Accord de l'adjectif en genre
12.1. Accord simple
12.2. L'adjectif fait ou semble faire partie d'un groupe complexe
12.3. Deux adjectifs ou plus

6. DEFINITION DES ERREURS

6.1. Erreur lexicale

En toute évidence, l'erreur lexicale concerne les erreurs de mots. Elle peut porter sur chacune des deux composantes du signe linguistique. Autrement dit, le signifiant et le signifié. Nous pouvons ainsi identifier deux catégories d'erreur lexicale : l'erreur de forme et l'erreur de sens. Les erreurs de forme concernent toutes les classes grammaticales de mots ; contrairement aux erreurs de sens, qui ne concernent que les mots pleins, c'est-à-dire, les noms, les verbes, les adjectifs...etc. C'est pourquoi, dans cette recherche, nous avons l'intention de travailler seulement sur les erreurs de forme.

6.1.1. Erreur lexicale de forme

Comme son nom l'indique, l'erreur de forme concerne la forme du mot. Celle-ci peut être orale ou écrite. La forme orale se rapporte à la prononciation. Quant à la forme écrite, elle relève de l'orthographe. D'après la démarche que nous avons choisie de suivre au cours de ce travail, nous nous intéressons seulement à la

seconde, c'est-à-dire, à la forme écrite, appelée dans d'autres recherches effectuées sur l'analyse des erreurs lexicales « l'erreur orthographique ». Elle comporte les erreurs causant par un manque ou addition de lettres ou d'accents qui forment, par suite, des mots qui n'existent pas en français. Elles peuvent être aussi le fruit d'un mélange entre deux mots approximatifs en forme, telles que l'erreur dans cet exemple : « je n'ai pas ramené beaucoup de champions (champignons) ».

6.1.2. Erreur lexicale de sens

Comme nous venons de le préciser, les erreurs lexicales de forme représentent la seule catégorie à laquelle nous nous intéressons dans cette recherche. Toutefois, nous avons jugé important de définir brièvement la seconde catégorie pour ne pas la confondre avec l'erreur grammaticale. Ainsi, l'erreur lexicale de sens concerne un mauvais choix paradigmatique d'une lexie²⁰. Ce choix pourrait être : un remplacement d'une lexie par son synonyme ou un son proche dans une situation inadéquate, ou bien, une attribution d'un sens illusoire à une lexie existante. Voici quelques exemples :

- Il est impossible que je quitte (abandonne) mes études.
- J'ai invité une amie à manger chez moi. Vers 16 heures, je commence à prendre (préparer) le dîner.

L'erreur lexicale de concept est entraînée par des méconnaissances sur les propriétés sémantiques des unités lexicales, c'est-à-dire, une mauvaise maîtrise de la relation entre le mot visé et son synonyme ou encore son antonyme.

6.2. Erreur grammaticale

La langue française est considérée comme une langue élégante, de prestige et stricte, grâce à la rigueur de sa grammaire. Par contre, comme nous l'avons déjà vu précédemment, l'ambiguïté et la complexité de cette grammaire compliquent son apprentissage et le rendent très difficile. Les erreurs grammaticales caractérisent les erreurs qui enfreignent des règles grammaticales, comme les règles morphologiques et syntaxiques de la langue.

²⁰ici une lexie désigne principalement un mot

6.2.1. Erreur grammaticale morphologique

La morphologie prend en considération l'étude de la structure des mots et des variations de leurs formes. Cependant, elle pourrait aussi concerner la formation des phrases. Par exemple, il est possible que le nom soit précédé d'un morphème indépendant (article, préposition, etc.) ou d'un morphème dépendant (flexion et dérivation), l'adjectif peut être distingué par la présence d'un morphème de comparaison, même au niveau des phrases ; la formation « sujet-verbe (-complément) » peut être utilisée pour décrire l'organisation de la phrase. Tous ces éléments font également partie de l'objet d'étude de la morphologie. C'est ce que l'on nomme la morphosyntaxe.

C'est pourquoi, la frontière entre l'étude de la morphologie et celle de la syntaxe est floue. Dans notre grille d'analyse, pour que la classification soit plus facile, nous avons préféré mettre les erreurs qui concernent la formation des mots dans le champ d'étude de la morphologie. La conjugaison des verbes à un temps déterminé se fixe aussi dans l'étude de la morphologie, car, la forme « auxiliaire + partie conjuguée » constitue une unité intégrale qui ressemble aux mots composés. La dissociation entre l'auxiliaire et la partie qui le suit fait perdre sens à tous les deux.

Effectivement, du point de vue sémantique, l'auxiliaire employé seul n'a pas de sens, il est considéré seulement comme un indicateur du temps, quant à la partie qui le suit, elle n'est plus indépendante parce qu'elle ne peut pas être utilisée toute seule comme un verbe. Avec l'évolution et le développement de la linguistique, la morphologie « *n'est plus considérée comme une discipline indépendante mais une discipline dont le fonctionnement est lié non seulement à la syntaxe, puisque les morphèmes portent les marques syntaxiques, par exemple, l'accord du verbe avec son sujet, du pronom ou de l'adjectif avec le substantif qu'il détermine à travers des indices, mais aussi au lexique par le processus de formation des mots.* » [ZAVONI, N. (2003 :107).]

Enfin, nous pouvons dire que l'étude de la morphologie comprend deux divergentes dimensions : formation des mots et formation des unités grammaticales. Notre recherche prend en compte seulement la deuxième

dimension, c'est-à-dire, les erreurs qui concernent la formation des unités grammaticales et catégorisées dans les erreurs flexionnelles.

6.2.2. Erreurs morphologiques flexionnelles

Le français est une langue flexionnelle dans laquelle le mot se décompose en radical et en marque morphologique. La définition attribuée à la flexion par Jacques Poitou est la suivante : « *variation de la forme des unités lexicales en fonction de facteurs grammaticaux ; on distingue traditionnellement la déclinaison (nom, adjectif, pronom) et la conjugaison (verbe)* »²¹. C'est un procédé morphologique qui repose donc sur l'ajout à la racine du mot des flexions exprimant des catégories grammaticales (genre, nombre et personne) ou bien des fonctions syntaxiques (cas).

Commençons par la flexion en genre qui signifie le changement des mots en masculin et en féminin (ex : chercheur/ chercheuse, petit/ petite...etc.). Quant à la flexion en nombre, elle concerne l'accord du mot en singulier et en pluriel (ex : chercheur/ chercheurs, petit/ petits...etc.). Il est important de savoir que c'est seulement les noms, les pronoms et les adjectifs qui disposent de ces deux genres de flexion. Toutefois, la flexion des adjectifs possessifs et des pronoms est plus compliquée que celle des noms et des adjectifs qualificatifs car, les adjectifs possessifs ne s'accordent pas uniquement en genre et en nombre avec les noms, mais aussi, en personne. La flexion des pronoms, quant à elle, ne consiste pas à la modification simple des flexions. Dans la majorité des cas, les pronoms changent de forme. Par exemple : « je » et « nous », « lui » et « eux », etc.

La flexion en personne désigne la forme de la conjugaison et du pronom permettant de séparer les locuteurs (la première personne), le ou bien les auditeurs (deuxième personne) et enfin celui, ceux ou ce dont on parle (troisième personne). Dans la langue française, les verbes se présentent sous différentes formes selon le sujet : « je chante, tu chantes, il chante, nous chantons, vous chantez et ils chantent). Cette modification de la morphologie du verbe n'est pas uniquement occasionnée par le sujet, elle dépend aussi des temps, de l'aspect et de la modalité du verbe (ex : je chantais, je chanterai, j'ai chanté, que je chante, ...etc.). Ainsi, la morphologie du verbe est fixée une fois que le sujet, le temps, l'aspect et la modalité sont déterminés.

²¹<http://j.poitou.free.fr/pro/html/gen/flexion.html>

Tout cela pour dire enfin que l'erreur morphologique flexionnelle englobe les erreurs de l'accord en genre et en nombre des noms, des adjectifs et les erreurs de conjugaison des verbes.

7. L'ACCORD DE L'ADJECTIF

Généralement M. Grevisse et A. Goosse pensent que « *l'adjectif se rapportant à un seul terme s'accorde avec celui-ci en genre et en nombre : avec le nom ou le pronom auxquels il sert d'épithète ; avec le sujet ou avec le complément d'objet direct auxquels il sert d'attribut* » [GREVISSE Maurice et ANDRE Goosse., *op.cit* :166.]. Toutefois, il existe des cas que nous avons résumés dans le tableau suivant :

Tableau 10: L'accord de l'adjectif

	Le cas	L'accord	L'exemple
Noms joints par « et »	➤ Si l'adjectif sert d'épithète à plus d'un nom ou pronom coordonnés par « et »	L'adjectif se met au pluriel	<i>Un salon et un ordinateur</i> neufs
	➤ Si les noms ou les pronoms qualifiés sont de genres différents	L'adjectif prend le genre indifférencié (le masculin)	<i>Une tête et un buste</i> humains
	➤ L'adjectif épithète se rapportant à plusieurs noms abstraits	L'adjectif ne s'accorde qu'avec le plus proche	<i>Un goût et une aise</i> nouvelle
Noms	➤ Si l'adjectif se rapporte à un seul nom	Il s'accorde qu'avec celui-ci	<i>Vivre d'amour et d'eau</i> fraîche

<p>Noms joints par « comme », « ainsi que », etc.</p>	<p>L'adjectif se rapportant à des noms joints par une conjonction de subordination indiquant la comparaison</p>	<p>S'accorde avec le premier, surtout lorsque l'élément contenu dans la proposition conjonctive averbale conserve toute sa valeur comparative et est mis entre virgules</p>	<p><i>L'aigle a le bec, ainsi que les serres,</i> puissant et acéré.</p>
<p>Noms synonymes</p>	<p>Si les noms sont coordonnés sans conjonctions et si ces derniers sont synonymes ou forment une graduation</p>	<p>Le dernier remplace les autres et détermine seul l'accord de l'adjectif</p>	<p><i>Un courage, une énergie peu commune</i></p>
<p>Noms joints par « ou »</p>	<p>➤ Si c'est l'idée de conjonction qui prévaut</p>	<p>L'accord se fait avec l'ensemble des noms</p>	<p><i>Par une ambition ou une rancune indignes de son grand cœur (J. Bainville).</i></p>
	<p>➤ Si c'est l'idée de substitution qui prévaut</p>	<p>L'accord se fait avec le dernier nom</p>	<p><i>Un autre mot commençant par une voyelle ou un « h » muet (Ac., s.v. élision).</i></p>
	<p>Lorsque l'adjectif suit un complément déterminatif</p>	<p>S'accorde, selon le sens, avec le complément ou avec le nom complété</p>	<p><i>Du poisson de mer frais</i></p>

	<p>Adjectifs monosyllabiques, entrant dans des expressions usuelles</p> <p>Mais,</p> <p>✚ Lorsque ces adjectifs sont épithètes, attributs ou adjectifs détachés</p>	<p>Traités comme des adverbes unis au verbe et sont invariables</p> <p>Ils sont invariables</p>	<p><i>Elle voit clair</i></p> <p><i>Des cheveux coupés très courts</i></p> <p><i>Il avait les cheveux coupés courts</i></p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Mots désignant une couleur</p>	<p>➤ Adjectif simple</p>	<p>Varie comme un adjectif ordinaire</p>	<p><i>Des cheveux blond clair (d'un blond clair)</i></p>
	<p>➤ Adjectif composé</p>	<p>Ne varie pas</p>	<p><i>Des chaussures marron (de la couleur brun-roux du marron d'Inde).</i></p>
	<p>➤ Le nom (simple ou composé) ne varie pas</p>	<p>Ne varie pas</p>	<p><i>Des oranges aigres-douces</i></p>
<p>Adjectifs</p>	<p>➤ Les deux adjectifs qui forment un adjectif composé</p>	<p>Varient</p>	<p><i>Les régions extrême-orientales</i></p>

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dans les adjectifs tirés d'un mot composé 	<p>Le premier élément est invariable</p>	<p><i>Les grandes villes nord-américaines</i></p>
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dans les adjectifs composés qui sont formés d'un mot invariable et d'un adjectif 	<p>Seul l'adjectif varie</p>	<p><i>Des personnes haut-placées</i></p>
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dans les adjectifs composés formés de deux adjectifs dont le premier a une valeur adverbiale 	<p>Le premier élément est invariable</p>	

8. L'ACCORD DU VERBE

Le verbe est le constituant principal de la phrase et, selon M. Grevisse, il « (...) exprime l'action, l'existence ou l'état du sujet ou aussi l'union de l'attribut au sujet » [GREVISSE, M., 2010 :01]. Autrement dit, il exprime ce que l'on dit d'une personne ou d'une chose, son sujet. Il porte dans ses terminaisons les marques du *mode*, du *temps*, de la *personne* et du *nombre*. Les marques de la personne et du nombre sont les marques de l'accord du verbe avec son sujet. Seul le verbe conjugué est donc concerné quand il s'agit de l'accord du verbe.

Généralement, quand un verbe a un seul sujet, il s'accorde avec celui-ci. Commençons par les temps simples : le verbe s'accorde en personne (1^{ère}, 2^{ème} ou 3^{ème} personne) et en nombre (singulier ou pluriel) avec le sujet (nom ou pronom). Concernant, l'accord du verbe aux temps composés, c'est l'auxiliaire (être ou avoir) qui s'accorde en personne et en nombre avec le sujet. Lorsque le verbe a plusieurs sujets, il existe deux cas :

➤ *les sujets sont des noms, coordonnés et/ou juxtaposés*, dans ce cas, le verbe se met au pluriel, **sauf** si, les sujets au singulier représentent le même être ou la même chose ; dans ce cas le verbe reste au singulier ; une *vieille femme*, une *sorcière* **frappa** à ma porte. **Sauf** si, les sujets sont repris par un nom ou un pronom au singulier ; dans ce cas, le verbe s'accorde au singulier avec ce nom ou pronom : les voitures, les camions, *tout* **avait** disparu.

➤ *Un des sujets est un pronom personnel :*

- Le verbe se met à la 1^{ère} personne du pluriel si l'on peut dire nous,
- Le verbe se met à la 2^{ème} personne du pluriel si l'on peut dire vous,
- Le verbe se met à la 3^{ème} personne du pluriel si l'on peut dire ils, eux ou elles.

Le troisième cas est celui où le sujet est le pronom relatif **qui**, il existe plusieurs cas :

➤ Le verbe s'accorde avec l'*antécédent* « *ce mot signifie « qui est placé avant* ». On appelle antécédent le nom ou le pronom que le pronom relatif reprend dans une subordination relative. *Qui est la personne que tu as rencontrée ?* » [KANNAS C., 2012 :233.] *Antécédent pronom relatif ; celui-ci* joue un rôle de relais. Il transmet le nombre et la personne de ce qu'il représente ou remplace : son antécédent. Le verbe s'accorde avec l'antécédent. Cependant, *l'antécédent* peut être :

➤ *Un pronom personnel de la 1^{ère} ou 2^{ème} personne : moi, toi qui...* Dans ce cas, l'accord se fait avec cet antécédent : C'est *toi* qui **as** rangé le salon.

➤ *Un attribut : vous êtes celui qui...* Si l'antécédent est attribut d'un pronom personnel sujet de la 1^{ère} ou la 2^{ème} personne, l'accord se fait toujours avec l'antécédent : Je suis *celui* qui **peut** t'aider : Je suis la *personne* qui **pourra** vous aider.

➤ *Un numéral : vous êtes trente qui...* dans ce cas, l'accord se fait avec le pronom sujet : le numéral n'entraîne jamais l'accord du verbe. *Nous* sommes quarante millions qui **voient** sans rien voir.

➤ *Un nom mis en apostrophe :* le verbe est à la 2^{ème} personne du singulier ou du pluriel selon le contexte : Ô charmant *enfant* (toi) qui **viens** me voir...

➤ *Dans des expressions comparatives : quelqu'un comme vous qui* ... Ici, l'usage hésite parfois sur le choix de l'antécédent.

Il existe des cas particuliers que nous résumons dans le tableau ci-dessous :

Tableau 11: Quelques cas particuliers de l'accord du verbe

Le cas	La règle de l'accord	Exemple
Le sujet est un infinitif ou une phrase	Le verbe est à la 3 ^{ème} personne du singulier.	<u>Partir l'effrayait</u> un peu
Le sujet est le pronom neutre « il »	Le verbe est à la 3 ^{ème} personne du singulier en accord avec ce pronom.	<u>Il tombe</u> de gros flocons de neige
<p>Accord avec le sujet « ce » ou avec l'attribut ?</p> <p>C'est ou ce sont ? ce peut être ou ce peuvent être ?</p> <p>Cependant, dans certains cas :</p> <ul style="list-style-type: none"> - On emploie de « c'est » devant un nom singulier ou devant les pronoms au singulier <i>moi, toi, lui, elle.</i> - On emploie « c'est » en (langue courante) 	<p>En règle générale, nous pouvons laisser les verbes être, pouvoir être s'accorder avec le pronom sujet neutre « ce » à la troisième personne du singulier.</p> <p>L'accord peut se faire avec l'attribut au pluriel</p>	<ul style="list-style-type: none"> - C'est, ce doit être, ce peut être - C'était, ce devait être, ce pouvait être - C'est une table - Ce doit être lui ! - C'est eux ! c'est elles ! - Ce sont eux qui l'ont dit.

<p>ou « ce sont » en (langue plus recherchée) devant les pronoms du pluriel eux, elles ou devant un nom au pluriel.</p> <ul style="list-style-type: none"> - On emploie « c'est » devant plusieurs noms coordonnés si le premier terme est au singulier 	<p>L'accord peut se faire avec l'attribut au pluriel</p>	<ul style="list-style-type: none"> - C'est ou ce sont des enfants très agréables. - C'est Pierre et ses enfants qui viendront cet été
<p>Le verbe précède le sujet :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lorsqu'il s'agit d'une simple inversion du sujet, dans une phrase interrogative ou pour un effet de style - Quelques verbes s'emploient avant le sujet, avec un sens particulier 	<p>Le verbe s'accorde logiquement avec son sujet</p> <p>Ils sont le plus souvent à la 3^{ème} personne du singulier dans des emplois figés</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Viendraient-elles demain ? - <u>Qu'importe/ peu importe</u> vos leçons ! - <u>Vive</u> les vacances - <u>Soit</u> deux endroits parallèles.

<p>Accord avec : <i>une foule de, une série de, une dizaine de, beaucoup de, peu de...etc.</i></p> <p>Dans le cas de ces mots collectifs et/ ou quantitatifs, il existe deux règles générales qui peuvent être suivies :</p> <p>1. Le groupe sujet comporte un collectif précédé de <i>un</i> ou <i>une</i></p> <p>2. Le groupe sujet comporte un quantitatif</p>	<p>Il existe deux règles générales qui peuvent être suivies :</p> <p>Le verbe s'accorde avec le collectif ou avec le complément au pluriel</p> <p>Le verbe s'accorde avec le complément du quantitatif</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Une <u>foule</u> de gens votera pour lui. - Une <u>foule</u> de gens voteront pour lui. - Peu de <u>gens</u> voteront pour lui. - Beaucoup de <u>monde</u> viendra. - Beaucoup <u>d'enfants</u> aiment jouer.
---	--	--

9. L'ACCORD DU PARTICIPE PASSE

L'accord du participe passé est l'une des plus importantes difficultés du français écrit. En effet, l'accord du participe passé dépend essentiellement de l'auxiliaire, de la nature du complément d'objet et de sa place et en cas de verbes pronominaux, de la fonction des pronoms. En termes plus généraux, le participe passé s'accorde avec le nom auquel il se rapporte. Or, comment identifier le nom auquel se rapporte le participe passé? Annick ENGLEBERT répond à cette question de la manière suivante : «*le nom auquel se rapporte le participe passé peut*

être identifié par le biais de la question « *qui/ qu'est-ce qui est + participe passé ?* » (...) » [ENGLEBERT, A., 1996 :19.]. Toutefois, ce principe général s'assortit d'une série de cas particuliers qui font que l'accord n'aura pas forcément lieu. Seulement et afin de savoir s'il faut ou non accorder un participe passé, il est nécessaire d'identifier ses circonstances d'emploi. Ainsi, les différentes circonstances possibles sont :

➤ **Le participe passé employé sans auxiliaire**

Afin de savoir si le participe passé employé seul s'accorde ou non, il est nécessaire d'identifier le rôle qu'il joue en situation d'énoncé. La plupart du temps, quand le participe passé est employé sans auxiliaire, il joue le rôle d'un adjectif et s'accorde, or il peut être aussi verbe, préposition ou adverbe. Chaque possibilité est associée à une règle spécifique.

➤ **Le participe passé employé seul est un adjectif**

Le participe passé employé seul comme adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte.

➤ **Le participe passé employé sans auxiliaire est un verbe**

Le participe passé employé seul comme verbe s'accorde en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte.

➤ **Le participe passé employé sans auxiliaire est un adverbe**

Le participe passé employé seul comme adverbe ne s'accorde pas. Annick Englebert explique que « *sont visées ici les constructions dans lesquelles le participe passé porte sur un verbe. Le verbe n'étant pas un donneur d'accord, le participe passé qui s'y apporte ne s'accorde pas ; il a donc toujours la forme du masculin singulier (...)* » [ibid : 22.].

Les participes passés le plus souvent employés adverbialement sont **ci-annexé, ci-inclus, ci-joint, excepté, non compris, y compris**. Cependant, Annick Englebert attire notre attention sur le fait que ces mêmes participes passés restent tous susceptibles d'être employés comme adjectifs, voire comme verbes, et dans ce cas, elles sont accordées en conséquence.

➤ **Le participe passé employé sans auxiliaire comme une préposition**

Dans ce cas, le participe passé ne s'accorde pas. Sont visées ici :

1) Les constructions dans lesquelles le participe passé est utilisé pour expliciter un lien entre un verbe, un nom... et un nom ou un groupe nominal. Dans ce cas, le participe passé, qui s'est transformé en un outil grammatical, ne s'accorde pas.

2) Le participe passé employé prépositionnellement introduit une proposition, il se combine à la conjonction QUE.

Les participes passés le plus souvent employés prépositionnellement sont **attendu, ci-annexé, ci-inclus, ci-joint, excepté, mis à part, non compris, ouï, passé, supposé, vu, y compris**. Toutefois, nous avons déjà vu, que ces mêmes participes passés étaient employés comme adverbes. C'est pourquoi, il faut savoir que dans ce cas Annick Englebert « *l'alternative est (...) strictement syntaxique ; elle n'a aucune conséquence orthographique. En revanche, lorsque ces mêmes participes passés sont employés comme adjectifs ou comme verbes, il faut veiller à les accorder.* » [Ibid : 24]

➤ **Le participe passé employé avec l'auxiliaire « être »**

Le participe passé conjugué avec l'auxiliaire « être » s'accorde comme règle générale en genre (masculin ou féminin) et en nombre (singulier ou pluriel) avec le sujet du verbe. Celui-ci peut se trouver après le verbe. Habituellement, le nom auquel se rapporte le participe passé employé avec « être » est le sujet de ce verbe ; le participe passé a donc la fonction d'attribut de ce sujet. Tandis que le participe passé employé seul peut varier en type d'emploi et en fonction ; le participe passé employé avec « être » a toujours le même emploi - adjectif- et la même fonction - attribut.

Annick Englebert souligne qu' « *il peut se faire que le sujet du verbe « être » ne soit pas exprimé : c'est le cas lorsque ce verbe a la forme de l'infinitif, du « participe présent » ou encore lorsqu'il exprime l'impératif (...)* » [Ibid : 25.]. Dans ce cas la fonction du sujet cesse d'être pertinente : il faut s'aider du sens de la phrase où se trouve le participe, ou bien du contexte, pour savoir à quel mot le

participe passé se rapporte et avec quel mot l'accorder. Il existe un cas dans lequel le participe passé conjugué avec l'auxiliaire « être » peut ne pas s'accorder : il s'agit de l'expression **étant donné** qui peut fonctionner comme préposition.

➤ Le participe passé employé avec l'auxiliaire « avoir »

C'est sans doute là que les hésitations sont les plus fréquentes. Cependant, il existe des règles logiques à appliquer :

REGLES	CONTENUS	EXEMPLES
I	Le participe passé conjugué avec l'auxiliaire « avoir » ne s'accorde jamais avec le sujet.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elle a grandi. ▪ Ils ont changé.
II	Le participe passé conjugué avec l'auxiliaire « avoir » s'accorde avec le complément d'objet direct (COD) si, et seulement si, celui-ci est placé avant le verbe. Sinon, il reste invariable.	SANS ACCORD <ul style="list-style-type: none"> • Le COD est placé après le verbe.
		Elle a ramené de belles <u>fleurs</u>
		AVEC ACCORD <ul style="list-style-type: none"> ▪ Le COD est placé avant le verbe
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quelles belles <u>fleurs</u> elle a ramenée ▪ Cette <u>leçon</u>, je l'ai écrite
III	Dans le cas où le complément d'objet direct est absent, le participe passé avec l'auxiliaire « avoir » est invariable	<ul style="list-style-type: none"> ▪ . Ils ont chanté. ▪ Ils nous ont parlé. (Il n'y a pas de COD) ➤ Le pronom personnel « nous » est complément d'objet indirect (COI)

Ces trois règles sont essentielles pour comprendre et appliquer l'accord du participe passé des verbes transitifs employés à la forme pronominale

Quand le participe passé est employé avec l'auxiliaire « avoir », le nom auquel il se rapporte est l'objet direct. Le participe passé s'accordera avec cet objet si celui-ci le précède ; il ne s'accordera pas dans les autres cas.

➤ **Le participe passé des verbes pronominaux**

Grevisse définit les verbes pronominaux comme des verbes «*accompagnés d'un pronom réfléchi (me, te, se, nous, vous, se) de la même personne que le sujet.* »

[GREVISSE, M., op. cit : 124.] Dans leur conjugaison, il importe d'aligner la personne du pronom réfléchi sur celle du sujet

➤ **Le participe passé a un complément d'objet direct**

Les verbes pronominaux, en règle générale, forment leurs temps composés avec l'auxiliaire *être*. Cependant, ils peuvent avoir un complément d'objet direct. Selon Grevisse : « *quoiqu'ils forment leurs temps composés avec l'auxiliaire être, les verbes pronominaux peuvent avoir un complément d'objet direct. Pour le trouver il convient de remplacer être par avoir et de se demander sur quel être ou quelle chose portera l'action exprimée par le verbe. S'il existe un complément d'objet direct devant le participe passé, celui-ci s'accordera en genre et en nombre avec lui.* » [ibid]

REGLES	CONTENUS	EXEMPLES
I	Le complément d'objet direct est le pronom réfléchi, et le participe passé s'accorde avec lui	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elle s'est coupée. (Elle a coupé s' ; elle-même) ▪ Elles se sont lavées. (Elles ont lavé elles-mêmes.)
II	Le complément 'objet direct n'est pas le pronom réfléchi, mais un nom placé devant. Le participe passé s'accorde avec ce nom	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les limites qu'il s'est imposées (Elles ont lavé elles-mêmes)

Toutefois, il existe d'autres règles applicables aux verbes pronominaux :

REGLES	CONTENUS	EXEMPLES
I	Lorsque le complément d'objet direct est le pronom <i>en</i> , le participe passé reste invariable	Des consignes, ils s'en étaient donné
II	Si le participe passé du verbe pronominal est suivi d'un infinitif, il convient d'appliquer la règle du participe passé suivi d'un infinitif	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les vieilles dames ne se sont pas senties tomber ▪ (elles n'ont pas senti qu'elles faisaient l'action de tomber.)
III	Quand le participe passé est suivi d'un attribut du pronom réfléchi, l'usage dominant est d'accorder le participe passé comme l'attribut	vous direz à sa majesté qu'elle s'est montrée trop généreuse quand elle a posé son regard sur moi. (Pascal Quignard)

➤ Le participe passé n'a pas de complément d'objet direct

REGLES	CONTENUS	EXEMPLES
I	Quand le pronom réfléchi est complément d'objet indirect, le participe passé ne peut varier. (Se nuire, se parler, se sourire, se succéder, s'en vouloir,...etc.)	▪ Ils s'en seront voulu d'avoir manqué l'occasion
II	Lorsque l'indice pronominal ne peut être analysé, le sujet commande l'accord du participe passé	- Tout à coup, ils se sont souvenus de leur oubli !

**10. LES ELEMENTS CONSTITUTIFS DE L'INTRODUCTION
GENERALE DU MEMOIRE DE MASTER**

Avant de voir le contenu d'un mémoire, il est souhaitable de savoir ce qu'est l'introduction générale vu son importance et son intérêt que personne ne peut nier. C'est une partie clé, déterminante dans toute recherche. Elle est primordiale et indispensable car nous ne pouvons pas concevoir un mémoire de fin d'étude sans introduction générale. Celle-ci comme son nom l'indique, est un texte relativement court servant à « introduire ». Elle est immédiatement visible quand le lecteur ouvre le document ; elle apparaît comme la grande porte d'accès à l'étude. L'introduction générale représente le premier élément de contact réel avec le texte, un contact qui marque le lecteur et laisse une première impression favorable ou une réaction défavorable.

La principale fonction d'une introduction générale est d'annoncer et de présenter brièvement le sujet traité, de préciser l'orientation donnée, d'exposer la problématique de recherche, de justifier le choix du corpus ainsi que la méthodologie suivie dans les différentes parties de l'étude. C'est pourquoi, le chercheur doit mettre un point d'honneur à bien réussir son introduction en suivant les recommandations d'usage. C'est justement son importance qui nous a menés à choisir d'analyser les introductions générales des mémoires de master rédigées par les mastérants et de voir si ces derniers ont veillé à se conformer aux directives d'usage tant aux niveaux de l'organisation que de la rédaction même de leurs mémoires.

Ainsi, en fonction de la discipline, du sujet traité et aussi du type de structure de mémoire adopté, l'introduction générale, tout en conservant ses objectifs, peut avoir différentes formes. Dans les domaines scientifiques, elle apparaît comme le cadre de présentation de la totalité de la recherche, avec insistance sur les axes essentiels. De cette façon, elle expose d'abord le contexte général de l'étude, fait le bilan des recherches sur le problème proposé à l'étude, formule la problématique, énonce l'hypothèse, la méthode choisie et les objectifs du travail et enfin elle présente les résultats obtenus.

En lettres et langues, les composantes d'une bonne introduction académique comprennent les éléments qui peuvent être signalés, de manière visible, dans la

rédaction soit à travers des marques typographiques particulières dès la première apparition de l'élément concerné (gras, italique,...etc.), soit à travers des repères titrologiques. Selon Pierre N'DA, les éléments d'une introduction générale se résument dans la présentation du sujet, les motivations du chercheur, la construction de la problématique, le corpus, la démarche méthodologique et finalement le plan structurel de l'étude

10. 1. Présentation du sujet

Le chercheur doit introduire son sujet de façon à amener le lecteur peu à peu à découvrir exactement de quoi il s'agit, quel est le problème précis qu'il a l'intention de traiter. Il présentera son sujet sans ambiguïté. Par conséquent, le thème de sa recherche doit être situé dans son contexte. Ainsi, le sujet situé dans son contexte, dans un cadre de référence pertinent, le mastérand, par souci de clarté, doit s'efforcer à préciser les données et définir, si nécessaire, les mots clés en passant en revue et en excluant les autres interprétations possibles. De cette manière, il gagnera à limiter son sujet et à baliser le champ d'intérêt en circonscrivant son étude dans une période donnée, dans un espace déterminé ou dans un domaine bien défini. Aussi, et afin d'éviter toute ambiguïté, il insistera éventuellement sur l'aspect particulier choisi ou sur la façon spécifique d'aborder et de traiter ce sujet. Il prendra soin de le reformuler en indiquant plus clairement son sens et l'orientation donnée en définitive à cette étude.

10. 2. Les motivations du chercheur

Dans cette partie de l'introduction générale, le mastérand veillera à répondre à deux questions principales : pourquoi ce sujet ? Et quelle est son importance ? Effectivement, dans toute recherche scientifique, le chercheur doit justifier son choix et expliquer ses motivations ; autrement dit, ce qui l'a poussé à choisir ce thème plutôt qu'un autre et les raisons qui ont motivé son intérêt pour ce dernier. Le mastérand est aussi obligé d'indiquer en quoi son thème s'inscrit généralement dans les préoccupations courantes des écrivains et des critiques, ou est régulièrement objet d'études et de travaux de recherches (mémoires, thèses, publications, etc.). Il tâchera de rappeler, en quelques mots, l'objectif des analystes et des chercheurs pour ce genre de sujet, en se référant, au besoin et au passage, à quelques travaux sur ce sujet. De cette façon, il arrivera à montrer que le sujet qu'il a choisi n'est pas dépassé ni usé à force d'être traité, et qu'au contraire, il est encore

d'actualité et ne manque pas d'originalité surtout par rapport à l'angle, inédit, sous lequel il est abordé dans ladite étude.

10. 3. La problématique

La construction d'une problématique est la première étape par laquelle le chercheur doit passer. Toute recherche se fonde, en effet, sur une problématique. Ainsi, c'est autour d'un problème principal de départ que s'organise tout le travail. La question de départ (problématique) est donc le nœud du sujet, en quelque sorte le pilier central, l'élément architectonique autour duquel tout va s'articuler. Ainsi, la problématique contient le problème fondamental auquel tout le mémoire va chercher à apporter une réponse. Par conséquent, elle représente un élément capital de toute recherche d'autant plus qu'elle conditionne d'autres. D'ailleurs, Mathieu GUIDERE pense qu' : « *en somme, la problématique doit poser une question centrale par rapport au sujet choisi, annoncer une idée directrice pour la suite du travail, et esquisser une démarche démonstrative qui sera suivie tout au long de la rédaction* » [GUIDERE, M., 2004 :19.].

Toute recherche suppose donc selon les différentes terminologies « une question principale », « une question pivot », ou encore « une question de départ » qui contient le problème que le chercheur a l'intention de résoudre. En effet, pas de recherche valable sans question à élucider. C'est pour cette raison qu'il n'est pas inutile de répéter que tout chercheur doit bien réfléchir à son thème de recherche, analyser toutes les données qui le constituent et repérer le problème que contient le sujet. Il doit par la suite poser sa problématique par rapport à laquelle toute sa recherche sera développée. Bien identifiée, la question centrale se formule clairement, sans ambiguïté, en premier lieu dans un énoncé affirmatif avant de procéder à un retournement du problème sous la forme d'un énoncé interrogatif écrit au présent de l'indicatif. Toutefois, il est nécessaire de rappeler que la problématique ne doit en aucun cas être figée. Autrement dit, celle-ci doit être dynamique et évoluer au fur et à mesure que la recherche avance, que les idées se caractérisent et que les intuitions du départ d'affirment et se confirment ; elle ne se construit pas brusquement.

10.4. Aperçu de la littérature sur le sujet

La revue de la littérature est une étape non négligeable dans la réalisation du mémoire de master. Cette expression vise selon Pierre N'DA à « *faire l'état des lieux des connaissances ou, en d'autres mots, à inventorier et à analyser les publications existantes sur un sujet donné dans un domaine précis* » [N'DA, Pierre., op. cit : 103.] . En d'autres termes, il s'agit de faire des recherches, de se documenter pour faire l'état des connaissances après inventaire des études et travaux disponibles sur le sujet et dans l'espace cognitif ou le domaine concerné. Cet inventaire n'est pas choisi au hasard ; au contraire, le chercheur doit le concevoir de manière sélective, réfléchie et organisée.

En plus d'être analytique, la revue littéraire doit aussi être critique ; autrement dit, le chercheur a affaire à un travail de réflexion, d'analyse et de récapitulation synthétique des études effectuées ou en cours pour voir ce qui est fait et de déterminer ce qui n'est pas encore fait. D'autre part, dans le travail de revue critique de la littérature, il faut souligner que le terme « critique » a une valeur dynamique ; il n'a nullement la connotation dépréciative et la coloration de contestataire du verbe « critiquer » dans le sens de « dire du mal de », de relever les défauts des écrits des autres. En qualifiant le mot « revue », l'adjectif, dans sa fonction de déterminant, insinue que l'analyse doit être faite avec objectivité, perspicacité et pertinence et non dans un esprit polémique et malveillant.

10.5. Le corpus

Le corpus, c'est la matière, le matériel et l'objet sur lequel s'effectue l'investigation ; autrement dit, il représente l'objet déterminé sur lequel le chercheur travaille, la portion du terrain sur laquelle il cherche pour essayer de trouver quelque chose. Ainsi, le corpus est le support de base de la recherche, car, il est le matériau sur lequel le chercheur travaille afin d'arriver à l'objectif de son étude. De même, pour le chercheur en lettres et langues, le corpus est une œuvre ou l'ensemble des œuvres sur lesquelles il travaille pour réaliser son mémoire.

Il ne s'agit pas de la recherche bibliographique, parce que cette dernière vise à rassembler tous les éléments d'informations, tous les documents, ouvrages et publications nécessaires à la réflexion, à l'analyse mais bien des œuvres dans lesquelles la recherche se fait. Ainsi, le corpus est l'objet sur lequel le chercheur

travaille, il se compose de plusieurs textes (pas forcément des œuvres littéraires), il peut s'agir aussi d'écrits universitaires, de travaux d'élèves, d'articles de journaux, de textes publicitaires, de discours politiques, de bandes sonores...etc. selon la spécialité dans laquelle s'inscrit la recherche.

Le choix du corpus dépend de la nature du travail envisagé, des objectifs fixés et de la problématique conçue. De ce fait, pour chaque type d'étude, le chercheur doit constituer un corpus conséquent, spécifique, approprié et, dans la mesure du possible, original. En somme, l'étudiant conscient du fait que le corpus est capital dans l'analyse qui sera faite, conscient qu'un mauvais corpus donne de faux résultats fera l'effort de choisir un bon corpus, en toute connaissance de cause. De cette façon, il est responsable du choix de son corpus et doit justifier sa pertinence.

Selon la spécialité et le type de sujet, la constitution d'un bon corpus est plus ou moins difficile. Cependant, le travail du chercheur est un peu facile avec les ouvrages disponibles dans les bibliothèques et les librairies. Grâce à l'outil informatique, il est facile d'accéder à de nombreuses informations en ligne. A l'étudiant-chercheur de profiter des multiples possibilités qu'il possède.

10.6. Méthode d'approche ou outils d'analyse

Aujourd'hui, il n'est plus possible de faire un mémoire de fin d'étude sans méthode. Il faut absolument avoir recours à une approche, à une démarche méthodologique. Celles-ci ont été présentées dans le chapitre précédent. Un chercheur doit connaître les méthodes pour pouvoir adopter celle qui s'adapte le mieux à son sujet. Ainsi, les méthodes d'approche et d'analyse sont des moyens indispensables et des outils efficaces à la disposition de tout chercheur. Ce dernier doit savoir s'en servir intelligemment afin d'obtenir des résultats pertinents et intéressants. Selon la visée de la recherche, de la problématique conçue, les méthodes d'approche doivent varier d'un domaine à l'autre. Au chercheur alors de choisir l'outil qui convient le mieux à la réalisation de son étude.

10.7. Plan de l'étude

Le principe ici n'est pas de plaquer le plan détaillé ou schématique de l'étude mais tout simplement de présenter sa structuration en mettant le point sur la cohérence et l'agencement logique des chapitres qui composent chaque partie. En somme, le rôle de l'introduction générale du mémoire de master est de présenter

l'ensemble de la recherche dans ses aspects essentiels. Il s'agit de montrer l'importance et la nécessité de la recherche, la méthodologie choisie et de présenter chacune des parties de l'étude. Ainsi, dans l'objectif de traiter facilement nos résultats et de pouvoir les analyser de manière plus organisée, nous avons jugé utile de regrouper les éléments qui constituent celle-ci dans le tableau qui suit :

Tableau 12 : Les éléments de l'introduction générale selon Pierre N'da

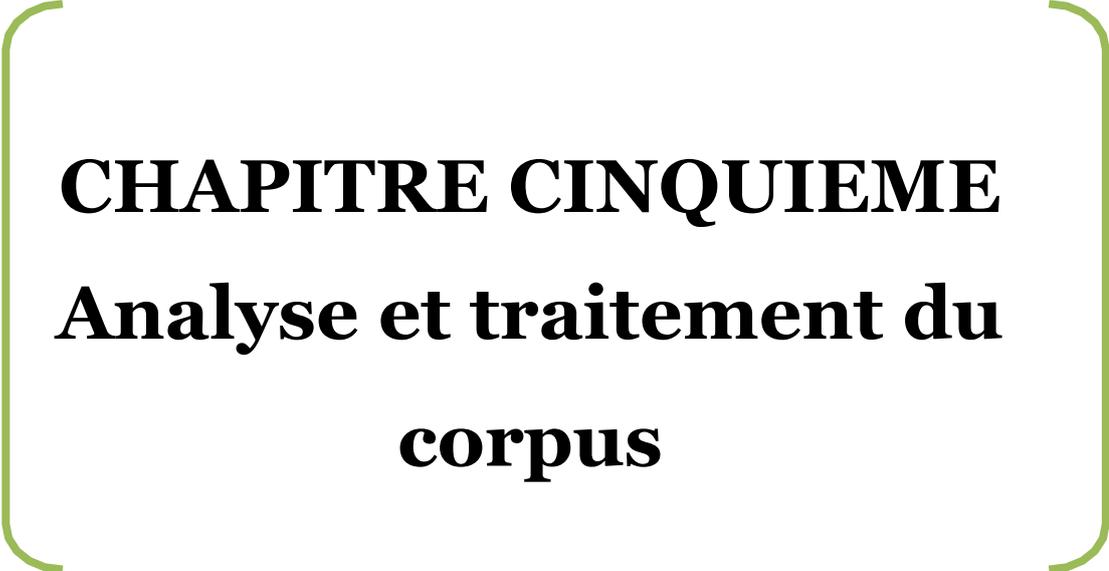
ELEMENTS CONSTITUANT L'INTRODUCTION GENERALE	
<i>Présentation du sujet</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Situation du contexte du sujet et du cadre général de la recherche 2. définitions des termes clés 3. Balisage du sujet 4. Orientation et reformulation éventuelle
<i>Motivation du chercheur</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Justification du choix du sujet 2. Intérêt de la recherche entreprise
<i>Construction de la problématique</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Question centrale de la recherche Les problèmes annexes
<i>Aperçu de la littérature du sujet</i>	Synthèse de l'état de la recherche ou des connaissances actuelles sur la question
<i>Corpus ou support de l'étude</i>	Justification des choix
<i>Méthodes d'approche ou outils d'analyse</i>	Justification des choix
<i>Plan de l'étude</i>	Annoncer des grandes articulations de l'étude

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons en premier lieu exposé tous les éléments méthodologiques de la présente recherche ; problématique, hypothèses, corpus. etc. Ensuite, nous avons abordé les typologies d'erreurs en FLE et les types d'erreurs. Plusieurs typologies d'erreurs en FLE ont en effet été proposées. La dernière est celle qui a été utilisée en 2011 par Mortamet et Gonach. Cette typologie classe les erreurs selon les fonctions dont elles relèvent. Petit à petit, des méthodes de statistiques descriptives ont été insérées dans la recherche en sciences humaines. Par conséquent, une classification plus développée a été possible.

Dans la présente recherche, nous avons opté pour une classification simple qui réunit tous types d'erreurs. Cette grille appartient à un groupe de chercheurs au Québec. Nous lui avons cependant apporté quelques légères modifications afin de l'adapter aux objectifs de notre modeste recherche et au contexte local.

Finalement, comme nous travaillons sur les défaillances méthodologiques dans les introductions générales des mémoires de master, il était indispensable d'évoquer ses éléments constitutifs. L'introduction générale d'un mémoire de master est considérée comme une partie clé de toute recherche car elle représente le premier élément de contact réel avec le texte. L'introduction générale sert à présenter brièvement le sujet, à exposer la problématique, à justifier le choix du corpus ainsi que la méthodologie suivie. C'est pour cette raison que le chercheur doit la réussir et ne manquer aucun de ses éléments constitutifs. Selon Pierre N'DA, les éléments d'une introduction générale se résument dans : la présentation du sujet, les motivations du chercheur, la problématique, l'aperçu de la littérature du sujet, le corpus, la méthode d'approche ou l'outil d'analyse et le plan de l'étude.



CHAPITRE CINQUIEME
Analyse et traitement du
corpus

Introduction

Après une description théorique des différents éléments et la définition académique des termes de notre travail, il nous paraît évident d'analyser ces éléments mathématiquement et statistiquement pour une vision plus claire et une lecture plus simple, mieux explicite et d'une compréhension plus aisée. Cette analyse va nous permettre de voir quels sont les différents pourcentages d'erreurs commises par les étudiants, leur fréquence et de les représenter graphiquement pour une vision et une compréhension plus claires.

I. REPRESENTATION DES ERREURS ORTHOGRAPHIQUES

L'outil statistique que nous avons choisi pour analyser les erreurs relevées dans les mémoires de master qui constituent le premier corpus dans le présent travail est le calcul des pourcentages. Les résultats sont détaillés dans des tableaux alphanumériques. Cependant, présentées sous cette forme, ces données sont peu parlantes et il est donc nécessaire de les présenter sous forme graphique afin de mieux faire ressortir l'information la plus pertinente.

Dans un souci d'apporter un éclaircissement à notre problématique, nous allons, dans un premier temps, présenter le pourcentage des erreurs relevées dans tous les mémoires de master, c'est-à-dire, le pourcentage global des erreurs constatées et, dans un deuxième temps, présenter ces derniers séparément (par filière) et de manière beaucoup plus détaillée. Nous procéderons enfin à une comparaison entre les pourcentages des erreurs dans les parties aussi bien théorique que pratique de tous les mémoires que nous avons lus et analysés.

1. Statistiques globales des erreurs recueillies

Après avoir lu et analysé les soixante-cinq mémoires de master des différentes filières, nous avons trouvé un total de 1924 erreurs de tous genres ; soit une moyenne de 29.6 erreurs par mémoire. Chaque erreur correspondant à une transcription incorrecte d'un « graphème ». C'est ainsi que nous avons relevé 1550 erreurs d'orthographe grammaticale et 315 erreurs d'orthographe lexicale. Les 59 erreurs restantes appartiennent à d'autres types tels que les homophones grammaticaux, l'accord du déterminant,...etc. mais que notre recherche ne prend

pas en compte. Il est vrai que le volume de notre corpus ne paraît pas énorme, mais sachant que ces 1924 erreurs sont éparpillées dans toutes les catégories, elles nous fournissent un nombre d'exemples suffisant pour effectuer notre analyse et interprétation.

Après l'analyse du corpus, nous avons constaté que le taux d'erreurs qu'il recèle est assez élevé. Selon le nombre de fois qu'elles apparaissent, ces erreurs se classent comme suit :

1. Avec 789 apparitions et un pourcentage de 41%, l'erreur flexionnelle de verbe prend la première place et constitue ainsi la catégorie d'erreur la plus importante dans les mémoires de master des étudiants de l'université de Batna 02.
2. En deuxième position, vient l'erreur de l'accord en genre et en nombre du nom avec 392 apparitions et un pourcentage de 20.4%.
3. Ensuite, c'est l'erreur de l'accord en genre et en nombre de l'adjectif qui occupe la troisième place avec 369 apparitions, soit 19.2%.
4. Enfin, c'est l'erreur lexicale qui se place en dernière position avec seulement 315 apparitions et un pourcentage de 16.4%

On voit que ces quatre catégories constituent 97% de toutes les erreurs. Les 03% restant appartiennent à d'autres sous-types d'erreurs. Le tableau ci-dessous illustre la distribution de ces quatre catégories d'erreurs dans les mémoires de master recueillis :

Tableau 13: distribution des erreurs relevées dans les mémoires de master d'un échantillon d'étudiants de l'Université Batna 2 (promotions 2015)

TYPE D'ERREUR	NOMBRE D'ERREURS	POURCENTAGE
Erreur flexionnelle de verbe	789	41
Erreur d'accord en genre et en nombre du nom	392	20.4
Erreur d'accord en genre et en nombre de l'adjectif	369	19.2
Erreur lexicale de forme	315	16.4
Autres types d'erreurs	59	03
TOTAL	1924	100

2. Statistiques en pourcentage des erreurs relevées dans les mémoires par filière

2.1. Département 01 : Sciences de la Terre et de l'univers (STU)

A partir des treize mémoires disponibles, nous avons recensé un total de 384 erreurs, soit une moyenne de 29 erreurs par mémoire. Cependant, malgré le fait que ces mémoires ne soient pas très volumineux, ils renferment un taux élevé d'erreurs. On constate que les erreurs les plus répandues sont celles dites flexionnelles de verbe dont le nombre atteint 123, suivies par les erreurs de l'accord en genre et en nombre des noms et les erreurs de l'accord en genre et en nombre des adjectifs avec 85 erreurs chacune. L'erreur lexicale de forme qui n'apparaît que 73 fois vient en dernière position. Nous avons relevé également 18 erreurs n'appartenant à aucun des types cités. Le tableau N° 15 montre cette répartition.

Tableau 14: répartition détaillée des erreurs dans les mémoires de masters des étudiants du département des STU de l'Université Batna 2 (promotion 2015)

Type d'erreur	Nombre d'erreurs	Pourcentage
Type grammatical	293	76.3
Accord du nom	85	22.1
Accord en nombre	48	56.5
Accord en genre	37	43.5
Accords verbaux et conjugaisons	24	6.25
Le sujet est le pronom <i>qui</i>	05	20.8
Inversion du sujet et du verbe	01	4.2
Des mots qui ne sont pas des verbes sont conjugués	01	4.2
Des verbes sont confondus avec des noms ou d'autres classes de mots	04	16.7
Il y a un écran entre le sujet et le verbe	05	20.8
Le sujet est un groupe complexe	08	33.3
Accords et conjugaisons simples	16	4.2
Confusion entre l'infinitif et le participe passé	09	2.3
Un infinitif est écrit comme un participe passé	06	66.7

Un participe passé ou un adjectif verbal est écrit comme un infinitif	03	33.3
Accord du participe passé avec l'auxiliaire « avoir »	70	18.2
Le COD est situé avant le verbe	40	57.2
Le COD est inexistant	08	11.4
Le COD est situé après le verbe	22	31.4
Accord du participe passé des verbes pronominaux	04	01
Terminaisons en : IS, IT, US et UT	00	00
Accord de l'adjectif	85	22.1
Accord de l'adjectif en nombre	48	56.5
Accord simple	16	33.3
L'adjectif fait ou semble faire partie d'un groupe complexe	14	29.2
L'adjectif est éloigné du nom	07	14.6
Deux adjectifs ou plus	11	22.9
Accord de l'adjectif en genre	37	43.5
Accord simple	25	67.6
L'adjectif fait ou semble faire partie d'un groupe complexe	12	32.4
Deux adjectifs ou plus	00	00
Type lexical	73	19
Erreur de forme	73	19
Autres types d'erreurs	18	4.7
Total	384	100

2.2. Département 02 : Sciences de la Nature et de la Vie (SNV)

A partir des 13 mémoires du département SNV que nous avons lus, nous avons recensé 350 erreurs appartenant à différents genres, ce qui nous donne une moyenne de 27 erreurs par mémoire. Comme pour le département STU, l'erreur flexionnelle de verbe arrive en première position avec 132 erreurs, suivie des erreurs d'accord en genre et en nombre des noms (80 erreurs), des erreurs d'accord en genre

et en nombre de l'adjectif (75 fois) et enfin de l'erreur lexicale de forme (63 erreurs). Ces résultats sont exposés dans le tableau N°16.

Tableau 15: répartition détaillée des erreurs dans les mémoires de masters des étudiants du département des SNV de l'Université Batna 2 (promotion 2015)

Type d'erreurs	Nombre d'erreurs	Pourcentage
Type grammatical	287	82
Accord du nom	80	27.9
Accord en nombre	51	63.8
Accord en genre	29	36.2
Accords verbaux et conjugaisons	24	8.4
Le sujet est le pronom <i>qui</i>	04	16.7
Inversion du sujet et du verbe	01	4.2
Des mots qui ne sont pas des verbes sont conjugués	00	00
Des verbes sont confondus avec des noms ou d'autres classes de mots	06	25
Il y a un écran entre le sujet et le verbe	05	20.8
Le sujet est un groupe complexe	08	33.3
Accords et conjugaisons simples	17	5.9
Confusion entre l'infinitif et le participe passé	13	4.5
Un infinitif est écrit comme un participe passé	08	61.5
Un participe passé ou un adjectif verbal est écrit comme un infinitif	05	38.5
Accord du participe passé avec l'auxiliaire « avoir »	73	25.4
Le COD est situé avant le verbe	43	58.9
Le COD est inexistant	08	11
Le COD est situé après le verbe	22	30.1
Accord du participe passé des verbes pronominaux	05	1.7
Terminaisons en : IS, IT, US et UT	00	00
Accord de l'adjectif	75	26.1
Accord de l'adjectif en nombre	43	57.3

Accord simple	15	34.9
L'adjectif fait ou semble faire partie d'un groupe complexe	13	30.3
L'adjectif est éloigné du nom	05	11.6
Deux adjectifs ou plus	10	23.2
Accord de l'adjectif en genre	32	42.7
Accord simple	23	71.9
L'adjectif fait ou semble faire partie d'un groupe complexe	09	28.1
Deux adjectifs ou plus	00	00
Type lexical	63	18
Erreur de forme	63	100
Autres types d'erreurs	00	00
Total	350	100

2.3. Département 03 : Electrotechnique (ELT)

La lecture des treize mémoires de master des étudiants du département d'ELT nous a permis de déceler 360 erreurs, soit une moyenne de 27 erreurs par mémoire dont le nombre de pages ne dépasse pas, dans le meilleur des cas 55, ce qui fait penser à un taux d'erreur assez élevé. Nous retrouvons le même classement que pour la filière SNV. Avec 04 erreurs de plus que la filière 02 (SNV), l'erreur flexionnelle du verbe est toujours en tête avec cette fois-ci 136 apparitions. La deuxième place est occupée conjointement par les erreurs de l'accord en genre et en nombre des noms l'erreur de l'accord en genre et en nombre des adjectifs avec 78 erreurs. Enfin, les erreurs lexicales apparaissent 68 fois et forment le troisième type d'erreur pour ce département. La répartition détaillée des erreurs dans les mémoires de cette filière est mentionnée dans le tableau N° 17.

Tableau 16: répartition détaillée des erreurs dans les mémoires de masters des étudiants du département d'ELT de l'Université Batna 2 (promotion 2015)

Type d'erreur	Nombre d'erreurs	Pourcentage
Type grammatical	292	81.1
Accord du nom	78	26.7
Accord en nombre	45	57.7
Accord en genre	33	42.3
Accords verbaux et conjugaisons	21	7.2
Le sujet est le pronom <i>qui</i>	03	14.3
Inversion du sujet et du verbe	00	00.0
Des mots qui ne sont pas des verbes sont conjugués	01	4.7
Des verbes sont confondus avec des noms ou d'autres classes de mots	04	19.1
Il y a un écran entre le sujet et le verbe	05	23.8
Le sujet est un groupe complexe	08	38.1
Accords et conjugaisons simples	23	7.9
Confusion entre l'infinitif et le participe passé	19	6.5
Un infinitif est écrit comme un participe passé	11	57.9
Un participe passé ou un adjectif verbal est écrit comme un infinitif	08	42.1
Accord du participe passé avec l'auxiliaire « avoir »	69	23.6
Le COD est situé avant le verbe	37	53.6
Le COD est inexistant	08	11.6
Le COD est situé après le verbe	24	34.8
Accord du participe passé des verbes pronominaux	04	1.4
Terminaisons en : IS, IT, US et UT	00	0.0
Accord de l'adjectif	78	26.7

Accord de l'adjectif en nombre	49	14.0
Accord simple	17	34.7
L'adjectif fait ou semble faire partie d'un groupe complexe	12	24.5
L'adjectif est éloigné du nom	06	12.2
Deux adjectifs ou plus	14	28.6
Accord de l'adjectif en genre	29	8.0
Accord simple	20	69
L'adjectif fait ou semble faire partie d'un groupe complexe	08	27.6
Deux adjectifs ou plus	01	3.4
Type lexical	68	19
Erreur de forme	68	100
Autres types d'erreurs	00	0.0
Total	360	100

2.4. Département 04 : Hydraulique (HYD)

Le taux d'erreurs dans les mémoires de master des étudiants du département d'hydraulique est assez élevé par rapport aux autres filières. En effet, nous avons relevé au total 424 erreurs de différents genres dans les treize mémoires de cette filière, soit, en moyenne, 33 erreurs par mémoire. Avec ses 206 apparitions, l'erreur flexionnelle du verbe se place à la tête de toutes les erreurs. En deuxième position viennent les erreurs de l'accord en genre et en nombre des noms avec 73 apparitions et en troisième position, avec 63 erreurs, on trouve les erreurs de l'accord en genre et en nombre des adjectifs. Quant à l'erreur lexicale de forme, elle n'apparaît que 58 fois et occupe ainsi la dernière place. On a relevé également 22 erreurs n'appartenant à aucun de ces types. Le tableau N°18, ci-dessous, récapitule les erreurs rencontrées pour ce département.

Tableau 17: répartition détaillée des erreurs dans les mémoires de masters des étudiants du département d'HYD de l'Université Batna 2 (promotion 2015)

Type d'erreur	Nombre d'erreurs	Pourcentage
Type grammatical	346	81.1
Accord en du nom	73	21.2
Accord en nombre	42	57.5
Accord en genre	31	42.5
Accords verbaux et conjugaisons	58	16.8
Le sujet est le pronom <i>qui</i>	16	27.6
Inversion du sujet et du verbe	10	17.2
Des mots qui ne sont pas des verbes sont conjugués	00	0.0
Des verbes sont confondus avec des noms ou d'autres classes de mots	13	22.4
Il y a un écran entre le sujet et le verbe	11	19
Le sujet est un groupe complexe	08	13.8
Accords et conjugaisons simples	40	11.7
Confusion entre l'infinitif et le participe passé	27	7.8
Un infinitif est écrit comme un participe passé	18	66.7
Un participe passé ou un adjectif verbal est écrit comme un infinitif	09	33.3
Accord du participe passé avec l'auxiliaire « avoir »	70	20.3
Le COD est situé avant le verbe	38	54.3
Le COD est inexistant	09	12.9
Le COD est situé après le verbe	23	32.8
Accord du participe passé des verbes pronominaux	13	3.9
Terminaisons en : IS, IT, US et UT	00	0.0
Accord de l'adjectif	63	18.3

Accord de l'adjectif en nombre	38	9.1
Accord simple	13	34.2
L'adjectif fait ou semble faire partie d'un groupe complexe	10	26.3
L'adjectif est éloigné du nom	03	7.9
Deux adjectifs ou plus	12	31.6
Accord de l'adjectif en genre	25	5.9
Accord simple	18	72
L'adjectif fait ou semble faire partie d'un groupe complexe	07	28
Deux adjectifs ou plus	00	0.0
Type lexical	58	13.7
Erreur de forme	58	100
Autres types d'erreurs	22	5.2
Total	424	100

2.5. Département 05 : Français (FR)

Sur les treize mémoires de master des étudiants du département de français, nous avons relevé un total de 406 erreurs, soit une moyenne d'environ 31 erreurs par mémoire. Il faut cependant préciser que les mémoires de cette filière sont assez volumineux par rapport à ceux appartenant aux autres départements (entre 80 et 120 pages). Avec 190 apparitions, l'erreur flexionnelle du verbe se place à la tête de toutes les catégories d'erreurs. La deuxième place est occupée par les erreurs d'accord en genre et en nombre des noms (76 erreurs). Les erreurs de l'accord en genre et en nombre des adjectifs viennent ensuite avec 68 apparitions et forment le troisième type d'erreur principale. L'erreur lexicale de forme n'a été rencontrée que 53 fois ; ce qui nous a beaucoup surpris. Les 19 autres erreurs appartiennent à d'autres types. La répartition détaillée des erreurs trouvées dans les mémoires de master des étudiants du département de français est illustrée concrètement dans le tableau 19 ci-dessous :

Tableau 18: répartition détaillée des erreurs dans les mémoires de masters des étudiants du département de FR de l'Université Batna 2 (promotion 2015)

Type d'erreur	Nombre d'erreurs	Pourcentage
Type grammatical	334	82.3
Accord du nom	76	22.8
Accord en nombre	49	64.5
Accord en genre	27	35.5
Accords verbaux et conjugaisons	53	15.9
Le sujet est le pronom <i>qui</i>	11	20.8
Inversion du sujet et du verbe	03	5.7
Des mots qui ne sont pas des verbes sont conjugués	00	0.0
Des verbes sont confondus avec des noms ou d'autres classes de mots	18	33.9
Il y a un écran entre le sujet et le verbe	08	15.1
Le sujet est un groupe complexe	13	24.5
Accords et conjugaisons simples	32	9.6
Confusion entre l'infinitif et le participe passé	11	3.3
Un infinitif est écrit comme un participe passé	08	72.7
Un participe passé ou un adjectif verbal est écrit comme un infinitif	03	27.3
Accord du participe passé avec l'auxiliaire « avoir »	86	25.7
Le COD est situé avant le verbe	46	53.5
Le COD est inexistant	06	7
Le COD est situé après le verbe	34	39.5
Accord du participe passé des verbes pronominaux	08	2.4
Terminaisons en : IS, IT, US et UT	00	0.0
L'accord de l'adjectif	68	20.4
Accord de l'adjectif en nombre	39	57.4

Accord simple	15	38.5
L'adjectif fait ou semble faire partie d'un groupe complexe	11	28.2
L'adjectif est éloigné du nom	03	7.7
Deux adjectifs ou plus	10	25.6
Accord de l'adjectif en genre	29	42.6
Accord simple	17	58.6
L'adjectif fait ou semble faire partie d'un groupe complexe	12	41.4
Deux adjectifs ou plus	00	0.0
Type lexical	53	13.0
Erreur de forme	53	100
Autres types d'erreurs	19	4.6
Total	406	100

3. Pourcentage des erreurs relevées dans les parties théoriques et pratiques des mémoires de master

Dans les parties théorique et pratique des mémoires de master analysés, nous avons rencontré au total 1349 erreurs avec la prédominance de l'erreur flexionnelle de verbe qui occupe la première place avec 624 apparitions. L'erreur d'accord en genre et en nombre du nom avec 251 apparitions constitue le deuxième type d'erreurs dominant parmi toutes les erreurs. Ensuite, c'est l'erreur d'accord en genre et en nombre de l'adjectif (225 fois) qui forme la troisième erreur principale. En dernière position vient l'erreur lexicale de forme (220 fois). Il y a d'autres types d'erreurs au nombre de 29 qui n'entrent dans aucun des types cités. Nous résumons dans le tableau N°20, le nombre et le taux d'apparition de chaque type d'erreur.

Tableau 19: répartition détaillée des erreurs de chaque catégorie des parties théorique et pratique dans certaines filières de l'Université Batna 2 (Promotions 2015)

Type d'erreur	Nombre d'erreurs	Pourcentage
Erreur flexionnelle de verbe	624	46.3
Erreur d'accord en genre et en nombre du nom	251	18.6
Erreur d'accord en genre et en nombre de l'adjectif	225	16.7
Erreur lexicale de forme	220	16.3
Autres types d'erreurs	29	2.1
Total	1349	100

Pour plus de clarté et de compréhension, nous détaillons dans le tableau N° 21 ci-après les chiffres et taux d'erreurs par sous catégorie.

Tableau 20 : répartition détaillée des erreurs de chaque sous-catégorie des parties théorique et pratique (Université Batna 2. Promotions 2015)

Type d'erreur	Nombre d'erreurs	Pourcentage
Type grammatical	1100	81.5
Accord du nom	251	18.6
Accord en nombre	191	14.2
Accord en genre	60	4.4
Accords verbaux et conjugaisons	124	9.2
Le sujet est le pronom <i>qui</i>	31	2.3
Inversion du sujet et du verbe	13	01
Des mots qui ne sont pas des verbes sont conjugués	00	0.00
Des verbes sont confondus avec des noms ou d'autres classes de mots	37	2.7
Il y a un écran entre le sujet et le verbe	18	1.3
Le sujet est un groupe complexe	25	1.9

Accords et conjugaisons simples	98	7.3
Confusion entre l'infinitif et le participe passé	59	4.4
Un infinitif est écrit comme un participe passé	43	3.2
Un participe passé ou un adjectif verbal est écrit comme un infinitif	16	1.2
Accord du participe passé avec l'auxiliaire « avoir »	324	24.0
Le COD est situé avant le verbe	189	14.0
Le COD est inexistant	25	1.9
Le COD est situé après le verbe	110	8.2
Accord du participe passé des verbes pronominaux	19	1.4
Terminaisons en : I, IS, IT, US et UT	00	0.0
L'accord de l'adjectif	225	16.
Accord de l'adjectif en nombre	145	1.1
Accord simple	72	5.3
L'adjectif fait ou semble faire partie d'un groupe complexe	31	2.3
L'adjectif est éloigné du nom	13	1.0
Deux adjectifs ou plus	29	2.1
Accord de l'adjectif en genre	80	5.9
Accord simple	52	3.9
L'adjectif fait ou semble faire partie d'un groupe complexe	27	2.0
Deux adjectifs ou plus	01	0.0
Type lexical	220	16.3
Erreur de forme	220	16.3
Autres types d'erreurs	29	2.1
Total	1349	100

3.1. Nombre d'erreurs dans les parties théoriques

La lecture et l'analyse des mémoires de master présentés et soutenus en 2015 par une partie des étudiants appartenant à différentes filières de l'Université Batna 2 a permis de relever un total de 507 erreurs dans les parties théoriques des mémoires en question. Ces erreurs représentent 37.6 % de l'ensemble des erreurs rencontrées. Elles se répartissent en 16% d'erreurs flexionnelles de verbe (216 apparitions), 08% d'erreurs d'accord en genre et en nombre du nom (107 apparitions), 6.3% d'erreurs d'accord en genre et en nombre de l'adjectif (85 apparitions), 6.6% d'erreurs lexicales de forme (89 apparitions) et 0.7% d'autres types d'erreurs (10 apparitions). Le tableau ci-dessous résume ces chiffres :

Tableau 21: répartition détaillée des erreurs relevées dans les parties théoriques des mémoires de master des étudiants de l'Université Batna 2 (promotions 2015)

Type d'erreur	Nombre d'erreurs	Pourcentage
Erreur flexionnelle de verbe	216	16
Erreur d'accord en genre et en nombre du nom	107	08
Erreur d'accord en genre et en nombre de l'adjectif	85	6.3
Erreur lexicale de forme	89	6.6
Autres types d'erreurs	10	0.7
Total	507	37.6

3.2. Nombre d'erreurs dans les parties pratiques

Les erreurs dans les parties pratiques des mémoires analysés constituent 62.4 % des erreurs commises par les étudiants de l'université de Batna 2. A la fin du dépouillement, nous avons constaté que l'erreur flexionnelle de verbe est celle qui apparaît le plus (408 fois) et occupe ainsi la première place avec 30.3%. Ensuite, c'est l'erreur d'accord en genre et en nombre du nom qui vient en deuxième position avec un taux d'apparition de 10.6% (144 erreurs). La position suivante est occupée par l'erreur de l'accord en genre et en nombre de l'adjectif avec 140 apparitions, ce qui représente un pourcentage de 10.4%. Enfin, avec 131 apparitions, l'erreur lexicale de forme occupe la dernière position (9.7%). Les 1.4% qui restent sont des erreurs que nous n'avons pas prises en compte dans notre présent travail. Dans le tableau qui suit (tableau n° 23) nous avons récapitulé les résultats de ces erreurs.

Tableau 22: répartition détaillée des erreurs relevées dans les parties pratiques des mémoires de master des étudiants de l'Université Batna 2 (promotions 2015)

Type d'erreur	Nombre d'erreurs	Pourcentage
Erreur flexionnelle de verbe	408	30.3%
Erreur d'accord en genre et en nombre du nom	144	10.6%
Erreur d'accord en genre et en nombre de l'adjectif	140	10.4 %
Erreur lexicale de forme	131	9.7 %
Autres types d'erreurs	19	1.4%
Total	842	62.4%

Afin d'avoir une idée et une vue plus précises sur les résultats que nous avons constatés dans les parties théorique et pratique, nous allons les présenter sous forme d'histogramme de comparaison. Cette manière de faire nous permettra d'interpréter d'une manière plus facile et donnera plus de lisibilité à nos résultats.

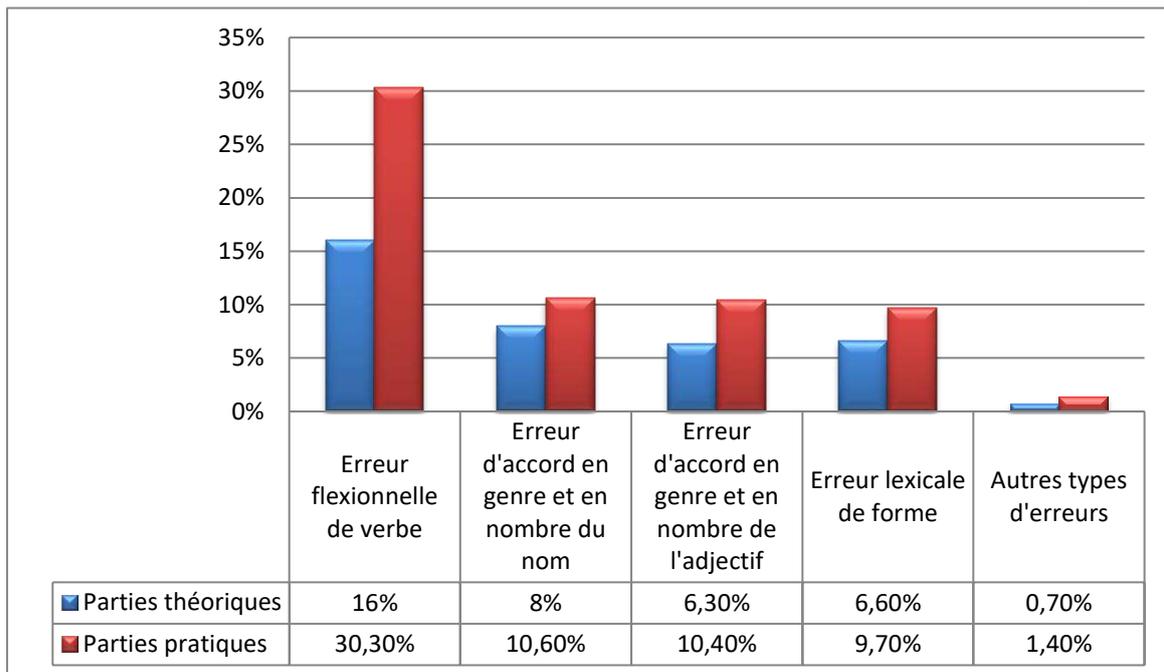


Figure 3 : les erreurs dans les parties théoriques et les parties pratiques des mémoires

II. LA REPRESENTATION DES DEFAILLANCES METHODOLOGIQUES

La rédaction d'un mémoire de master, d'une thèse de Doctorat, d'un article scientifique dans une revue ou d'un simple rapport doit obéir à des critères rigoureux. C'est ainsi qu'obéissant à ces critères, nous allons axer le deuxième volet de notre travail qui concerne la méthodologie de la recherche universitaire, sur l'analyse des introductions générales des mémoires de master de l'université de Batna 02 (annexe 01) d'un point de vue qualitatif et quantitatif. A partir de là, et afin de voir si la méthodologie rédactionnelle enseignée au sein de l'université de Batna 02 est respectée par les étudiants, nous avons procédé à la vérification du respect de tous les éléments que doit contenir l'introduction générale du mémoire de master ; autrement dit, vérifier si l'étudiant a rédigé celle-ci selon les normes exigées ou non. Après, nous avons calculé pour chaque sous-élément les taux des défaillances méthodologiques décelées dans ces dernières. Les résultats sont exposés dans les tableaux n° XXIV et illustrés dans des représentations graphiques (figures n° 04, 05, 06, 07, 08, 09).

1. Résultats qualitatifs

La lecture et l'analyse des mémoires a fait ressortir un total de 423 défaillances méthodologiques dans leurs introductions générales. Chaque défaillance correspond à un sous-élément constitutif manquant à l'introduction générale. En effet, une introduction générale rédigée dans les normes doit être composée de douze sous-éléments. Le tableau suivant illustre la distribution détaillée de toutes les défaillances recueillies du corpus :

Tableau 23 : distribution des défaillances méthodologiques dans les introductions générales des mémoires de master des étudiants de l'Université Batna 2 (Promos 2015)

Eléments constitutifs de l'introduction générale	Sous-éléments constitutifs de l'introduction générale	Nombre de fois rencontré	Nombre de fois absent
Présentation du sujet	1. Situation du contexte du sujet et du cadre général de la recherche	32	33
	2. Définitions des termes clés	25	40
	3. Balisage du sujet	03	62
	4. Orientation et reformulation éventuelle	00	65
Motivation du chercheur	1. Justification du choix du sujet	40	25
	2. Intérêt de la recherche entreprise	13 53	52 130 183
Construction de la problématique	1. Question centrale de la recherche	54	11
	2. Les problèmes annexes	12	53
Aperçu de la littérature du sujet	1. Synthèse de l'état de la recherche ou des connaissances actuelles sur la question	24	41

Corpus ou support de l'étude	1. Justification des choix	49	16
Méthodes d'approche ou outils d'analyse	1. Justification des choix	52	13
Plan de l'étude	1. Annoncer des grandes articulations de l'étude	53	12

A ce stade, ces chiffres bruts nous donnent une première idée, à la fois sur, la qualité de la méthodologie rédactionnelle des étudiants des différents départements et sur la quantité des défaillances méthodologiques relevées dans les introductions générales de leurs mémoires de master. Le nombre de ces défaillances est relativement important. En effet, sur les douze sous-éléments constitutifs d'une introduction générale, nous avons une moyenne de près de 7 sous-éléments manquants (6.5).

2. Résultats quantitatifs

Les résultats auxquels nous sommes parvenus seront présentés graphiquement. Chacune des représentations graphiques représentera un élément constitutif de l'introduction générale pour, d'une part, établir une comparaison claire et précise entre les sous-éléments existants et les sous-éléments inexistantes dans ces dernières et, d'autre part, faciliter l'interprétation plus tard.

2.1. Élément constitutif 01 : Présentation du sujet

Cet élément constitutif de l'introduction générale se compose de quatre sous-éléments à savoir : la situation du contexte du sujet et du cadre général de la recherche, les définitions des termes clés, le balisage du sujet et enfin l'orientation et la reformulation éventuelle.

Dans les soixante-cinq introductions générales analysées, nous avons enregistré 200 sous-éléments inexistantes sur 260 (soit 77 pour cent). L'absence de plus des trois quart de ces sous-éléments est à notre sens très importante et dévalorise le travail des étudiants.

La figure suivante illustre la situation de présence/absence de ces sous-éléments.

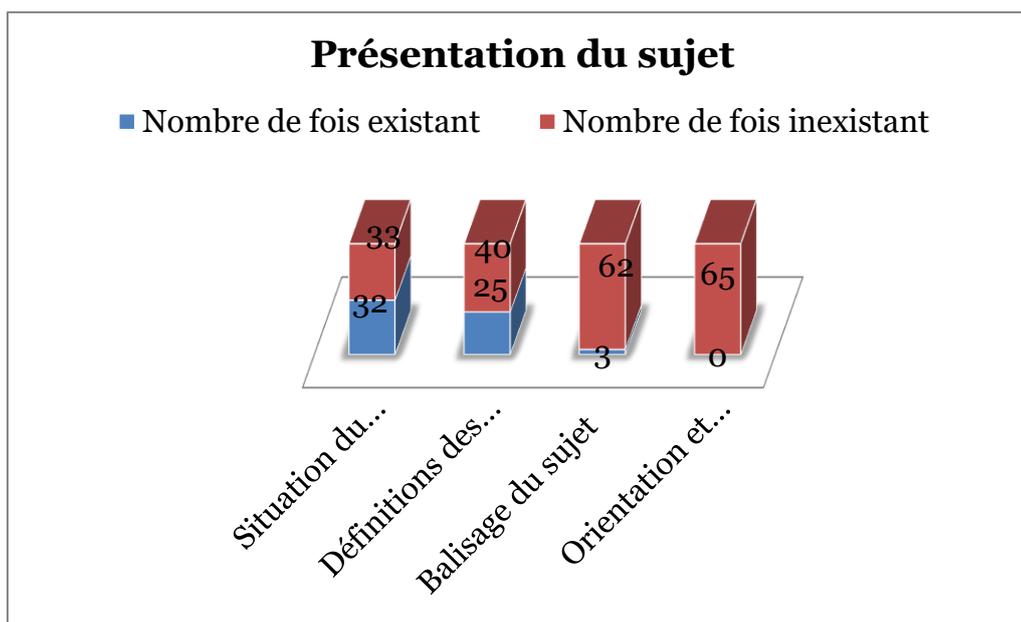


Figure 4: état de présence/absence du sous-élément présentation du sujet dans 65 mémoires de master des étudiants de l'Université Batna 2 (promotions 2015)

2.2. Élément constitutif 02 : motivation du chercheur

La motivation du chercheur constitue le deuxième élément constitutif de l'introduction dans un mémoire de recherche. Il est en effet primordial que le chercheur sache pourquoi il a choisi de traiter son sujet. Ce deuxième élément est constitué de deux sous-éléments : la justification du choix du sujet et l'intérêt de la recherche. Le premier sous-élément est présent dans plus de la moitié des mémoires, soit 61.5 %, quant au second, il est inexistant dans presque la totalité (80 %) des introductions générales analysées.

La graphie ci-dessous expose ces chiffres :

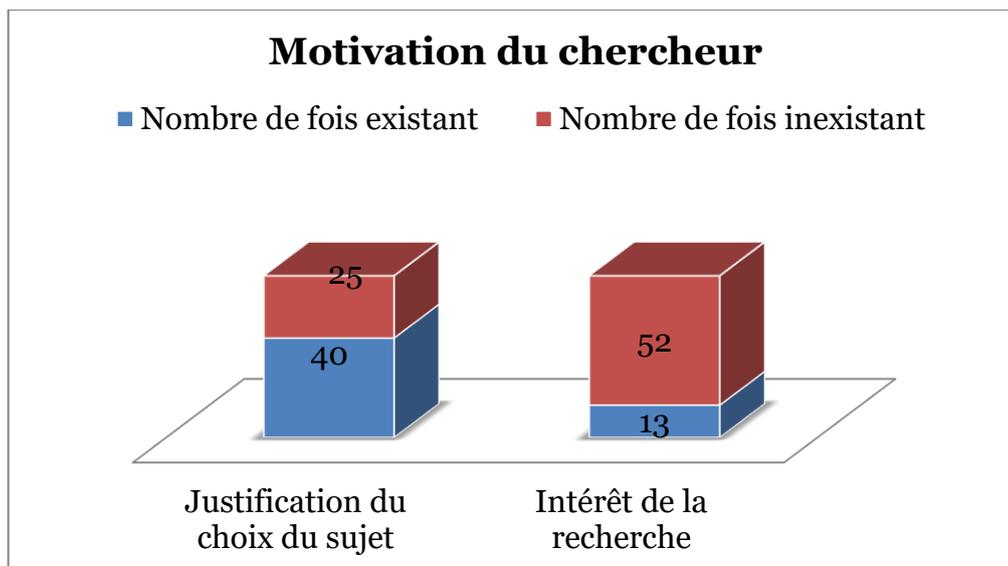


Figure 5: état de présence/absence du sous-élément motivation du chercheur dans 65 mémoires de master des étudiants de l'Université Batna 2 (promotions 2015)

2.3. Elément constitutif 03 : construction de la problématique

Les introductions générales des mémoires que nous avons lus et analysés font apparaître qu'il n'y a que seulement onze qui ne contiennent pas une question centrale de la recherche, soit 17 %. Nous notons cependant l'absence du second sous-élément, soit 81.5 %, dans cinquante-trois d'entre elles

Ces chiffres sont clairement présentés dans l'histogramme suivant :

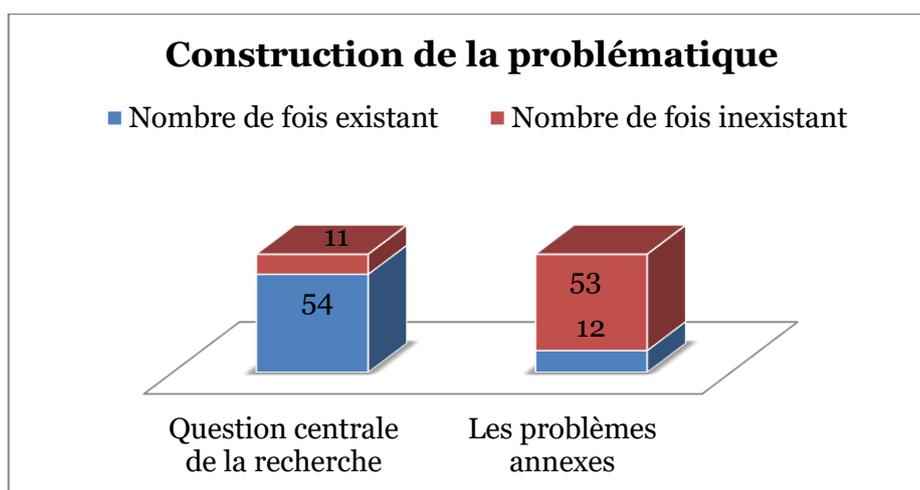


Figure 6: état de présence/absence du sous-élément construction de la problématique dans 65 mémoires de master des étudiants de l'Université Batna 2 (promotions 2015)

2.4. Elément constitutif 04 : aperçu de la littérature du sujet

Nous avons remarqué l'absence de ce sous-élément dans près des deux tiers des mémoires (63 %), ce qui est énorme. Il est présent dans le reste des mémoires (24). Le quatrième élément étant constitué d'un seul sous-élément.

L'histogramme qui suit montre ces chiffres :

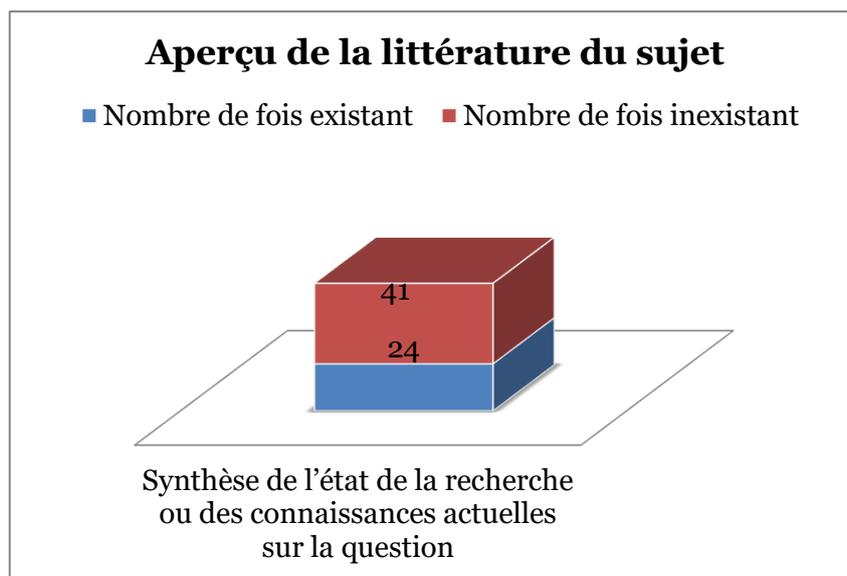


Figure 7: : état de présence/absence du sous-élément aperçu de la littérature du sujet dans 65 mémoires de master des étudiants de l'Université Batna 2 (promotions 2015)

2.5. Elément constitutif 05 : corpus ou support de l'étude

Le cinquième élément constitutif concerne le corpus et ne contient qu'un seul sous-élément : la justification des choix du sujet. L'analyse des introductions générales des mémoires fait ressortir que la justification des choix existe dans quarante-neuf d'entre-elles, soit 75 %. Pour ce qui est des seize qui restent, le cinquième élément n'existe pas.

Les résultats sont mieux exposés dans l'histogramme suivant :

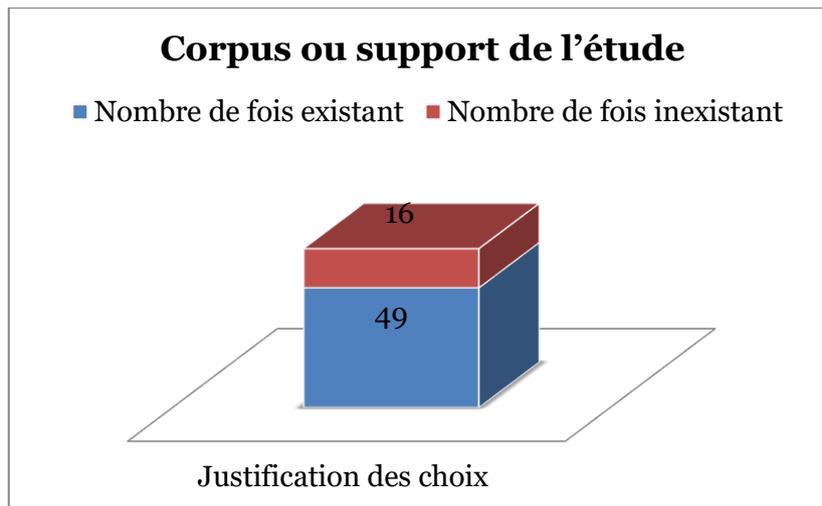


Figure 8 : état de présence/absence de l'élément corpus ou support de l'étude dans 65 mémoires de master des étudiants de l'Université Batna 2 (promotions 2015)

2.6. Elément constitutif 06 : méthodes d'approche ou outils d'analyse

Concernant ce sixième élément, il n'est constitué que d'un seul sous-élément : méthodes d'approche ou outils d'analyse dont on a constaté la présence dans 52 introductions générales (80 %). Ainsi, nous n'avons compté que treize sous-éléments inexistant.

Ces éléments sont nettement présentés dans la graphie ci-dessous :

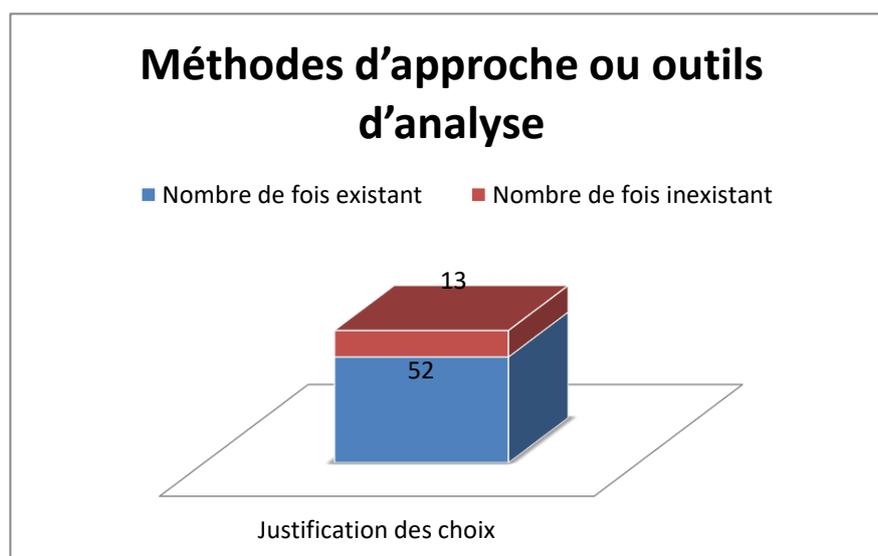


Figure 9 : état de présence/absence de l'élément méthodes d'approche ou outils d'analyse dans 65 mémoires de master des étudiants de l'Université Batna 2 (promotions 2015)

2.7. Elément constitutif 07 : plan de l'étude

Le dernier élément constitutif de l'introduction générale concerne le plan qui est composé d'un seul sous-élément qui consiste à annoncer les grandes articulations de l'étude. Après lecture et analyse de l'ensemble des soixante-cinq introductions générales, nous avons noté avec une certaine satisfaction la présence de cet élément dans cinquante-trois d'entre elles, soit 81.5 %, et avons déploré son absence dans les douze qui restent.

L'histogramme suivant présente ces résultats :

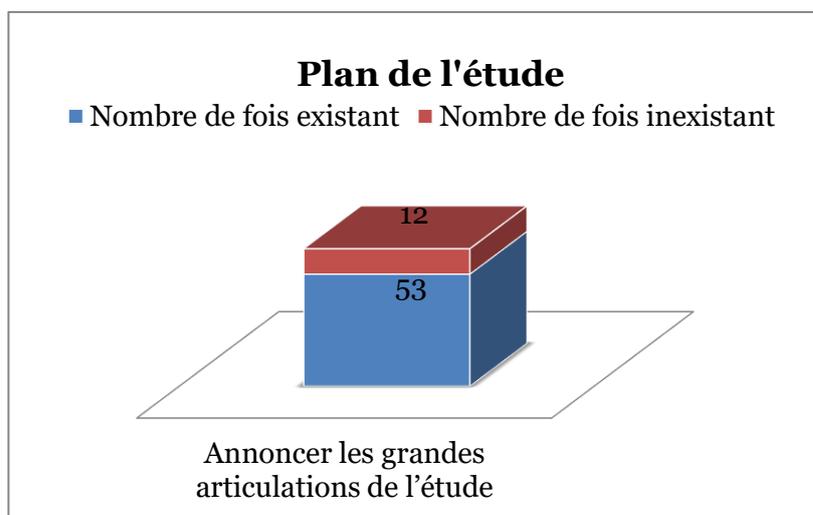


Figure 10 : état de présence/absence de l'élément constitutif plan de l'étude dans 65 mémoires de master des étudiants de l'Université Batna 2 (promotions 2015)

III. TRAITEMENT DU QUESTIONNAIRE

1. A propos du questionnaire

Comme nous l'avons déjà précisé précédemment à travers le questionnaire (chapitre 04), nous avons d'abord tenté de recueillir l'avis des étudiants concernés par la réalisation d'un mémoire de master sur la méthodologie de la recherche universitaire en tant que module étudié. Ensuite, nous avons tenté de connaître la ou les raisons qui fait (font) que leurs écrits de fin d'études (mémoires) soient méthodologiquement hors normes.

Ainsi et après avoir distribué à notre échantillon constitué de 200 étudiants appartenant à différents départements de l'université de Batna 02, des copies du questionnaire établi, nous sommes parvenus à n'en récupérer que 150 copies, et ce

pour la non remise de quelques-unes par certains étudiants pour diverses raisons. La durée de temps estimée pour répondre aux 18 questions mentionnées sur ledit questionnaire est différente selon les étudiants, cependant tous les questionnaires renseignés nous ont été remis sur place.

Après avoir procédé au dépouillement, nous avons rencontré un certain nombre de questions sans réponses notamment les questions ouvertes, pour des raisons que nous ignorons mais que nous estimons avoir une relation avec la difficulté de maîtrise de la langue. Cependant, leurs nombre n'est pas très important et n'influence en rien les résultats de notre modeste étude. Le dépouillement des 150 questionnaires nous a pris beaucoup de temps, car, il demande de la précision et de la concentration.

2. Présentation des données recueillies à partir du questionnaire

Dans cette partie, nous allons présenter, sous forme de tableaux, les résultats obtenus à partir du questionnaire ; ce qui nous permettra d'avoir un travail organisé, lisible et facile à interpréter. A partir de là, nous estimons l'outil statistique comme le moyen le plus adéquat pour ce type d'opérations. C'est ainsi que, compte tenu de la problématique et de l'objectif de notre recherche, chaque question sera présentée séparément. Autrement dit, les réponses de chaque question sont présentées dans un tableau sous forme de pourcentages, exception faite des questions ouvertes. Les résultats sont suivis d'un court commentaire.

2.1. Axe 01 : conception et importance de la méthodologie de la recherche universitaire (MRU)

2.1.1. Question 01

- **Selon vous, qu'est-ce qu'une méthodologie de la recherche universitaire ? (MRU)**

S'agissant d'une question ouverte, nous avons pu lire diverses réponses dont chacune d'elles a un nombre de répétitions précis. C'est ainsi que 28 étudiants considèrent la méthodologie de la recherche universitaire comme une méthode/ des méthodes à suivre, 23 d'entre eux pensent que c'est une démarche à suivre, 20 étudiants la voient comme des étapes à suivre. Seuls, 04 étudiants la considèrent

comme une discipline, 07 autres ont répondu « techniques à suivre ». Ceux d’entre les étudiants qui considèrent que c’est un module sont au nombre de 16 et 05 trouvent que c’est un ensemble de règles à suivre. La MRU est considérée comme une science par 04 étudiants. Des réponses différentes ont été formulées par 02 étudiants et 07 autres n’ont pas répondu à cette question.

Les trente-quatre réponses restantes sont toutes considérées comme des réponses hors sujet. Ce chiffre représente 22,66 % de notre échantillon d’étudiants, mais s’agissant d’une question ouverte le résultat n’a pas de quoi étonner. Voici quelques exemples de réponses n’ayant rien à voir avec la question posée : « *Plan à suivre* », « *Plan de travail et structure d’un mémoire* », « *Un travail de recherche individuelle (réponse citée 04 fois)* », « *Ensemble des activités scientifiques élaboré par l’étudiant* », « *Un mémoire* », « *Effort physique et mental* ».

2.1.2. Question 02

• Pensez-vous que le module de MRU est important ?

Les réponses à cette question font apparaitre que 122 étudiants, soit 81%, jugent que le module de MRU est important ; alors que 28 autres pensent le contraire comme l’indique le tableau suivant :

Tableau 24: réponse à la question importance du module MRU chez des étudiants de master de l’Université Batna 2 (Promos 2015)

	Oui	Non	
Total	122	28	150
Pourcentage	81.33	18.67	100

2.1.3. Question 03

• Comment pourrait-il vous servir lors de la rédaction de votre mémoire ?

La dernière question du premier axe est aussi une question ouverte qui laisse prévoir de nombreuses et différentes réponses. Cependant, après dépouillement, celles-ci se sont avérées très proches les unes des autres. C’est ainsi qu’un nombre

important d'étudiants considère le module de MRU comme « un guide pendant la rédaction » et un certain nombre d'autres pensent qu'il « facilite et organise la rédaction de leurs mémoires ». Les étudiants qui ont déjà parlé 'd'étapes' dans la question n°01 ont abordé ce terme une deuxième fois, en pensant que ce module peut leur servir à « bien rédiger en suivant des étapes ».

Globalement, toutes les réponses convergent vers un même sens. Bien que 24 étudiants sur 150 n'aient pas donné de réponse à cette question, nous citons quelques-unes : « *Il nous guide dans l'élaboration de notre travail au niveau de la structure, la démarche, le plan...* », « *Rédiger un travail organisé et structuré scientifiquement* », « *Assure le cheminement de notre travail* », « *Me faciliter la rédaction* », « *A respecter les différentes étapes tracées* », « *Organisation de la forme du mémoire* », « *Facilite l'organisation des idées* », « *Guider lors de la rédaction pour avoir un travail structuré et organisé* », « *Faciliter le travail en me guidant durant mon travail* ».

2.2. Axe 02 : Durée et volume horaire du MRU

2.2.1. Question 01

• Ce module vous a été enseigné pendant une durée de ...

Les étudiants sondés devaient répondre par 02, 03 ou plus de 03 ans. Les résultats des réponses sont reportés dans le tableau n° XIII.

Tableau 25: réponses de l'échantillon d'étudiants de master de l'Université Batna 2 (promotions 2015) à la question de la durée de l'enseignement du MRU

	Deux ans	Trois ans	Plus de trois ans	
Total	03	05	142	150
Pourcentage	02	3.33	94.67	100

Il ressort des réponses visibles sur ce tableau que 142 étudiants (soit 94.66 %) répondent par « plus de trois ans », 05 d'entre ces étudiants (soit 3.33%) choisissent de répondre par « trois ans » et seulement 03 d'entre-deux (soit 02 %) répondent

par « deux ans ». Ces réponses démontrent tout l'intérêt qui est porté à ce module dans le cursus.

2.2.2. Question 02

• Son volume horaire, est-il plus important par rapport aux autres modules ?

L'ensemble des étudiants a répondu à cette question et il se dégage une majorité de « oui » avec 108 étudiants (soit 72 %). Les autres étudiants (42) ont choisis l'autre option, c'est-à-dire le « non ». Le tableau ci-dessous illustre les réponses obtenues :

Tableau 26 : réponses de l'échantillon d'étudiants de master de l'Université Batna 2 (promotions 2015) à la question de l'importance du volume horaire du MRU

	Oui	Non	
Total	108	42	150
Pourcentage	72	28	100

2.3. Axe 03 : Entre l'effort personnel et la pratique en MRU

2.3.1. Question 01

• Vos cours magistraux sont-ils complétés par des exercices pratiques ?

D'après les résultats mentionnés dans le tableau 28, nous constatons que 93 étudiants, soit 62 %, estiment n'avoir jamais eu des travaux dirigés complémentaires au cours magistral, alors qu'un groupe de 52 étudiants (soit 34.66 %) estime quant à lui avoir assisté souvent à des séances complémentaires et seulement 05 d'entre-eux (soit 3.33 %) estiment les avoir « toujours » complétés par des exercices pratiques

Tableau 27: réponses de l'échantillon d'étudiants de master de l'Université Batna 2 (promotions 2015) à la question concernant le complément ou non des cours magistraux par des exercices pratiques.

	Toujours	Souvent	Jamais	
Total	05	52	93	150
Pourcentages	3.33	34.67	62	100

2.3.2. Question 02

• Est-ce que vous vous contentez du cours donné par l'enseignant ?

La lecture des chiffres mentionnés dans le tableau ci-dessous montre que 124 étudiants (soit 82.66%) ont coché la case « oui » et 26 seulement (soit 17.33%) ont choisis la deuxième possibilité de réponse « non ». Ce résultat révèle que les étudiants ont besoin de plus de travail et de recherche personnels afin de mieux comprendre et d'approfondir leurs connaissances dans le domaine de la méthodologie.

Tableau 28: réponses de l'échantillon d'étudiants de master de l'Université Batna 2 (promotions 2015) à la question : contentez-vous uniquement du cours donné par l'enseignant ?

	Oui	Non	
Total	124	26	150
Pourcentages	82.67	17.33	100

2.3.3. Question 03

• Si vous choisissez de répondre par « non », quels efforts personnels supplémentaires faites-vous ?

Cette question est destinée aux étudiants qui ont choisi de répondre par « non » à la question précédente. Rappelons que seulement vingt six étudiants ont choisi cette réponse et que six parmi eux se sont abstenus de donner une réponse à cette question. Nous avons remarqué que les réponses données étaient presque

similaires et allaient dans le sens de l'enrichissement des connaissances. Le florilège des réponses données est résumé dans ce qui suit : « *chercher des documents sur internet* », « *interroger les autres enseignants* », « *consulter des mémoires* » ou encore « *bibliothèques pour lire* ». Au final, la majorité des réponses va dans le sens des recherches sur internet dont voici quelques exemples de réponses relevés des questionnaires : « *faire des recherche sur internet* », « *chercher sur internet* », « *recherches sur le net* ».

2.4. Axe 04 : connaissances et maitrise de la MRU

2.4.1. Question 01

- **Comment jugez-vous votre niveau de maîtrise de la méthodologie universitaire ?**

En s'appuyant sur les résultats du tableau ci-dessous, nous constatons que 102 étudiants (soit 68 %) jugent leur niveau de maîtrise de la méthodologie comme étant « moyen », 25 d'entre eux (soit 16.66 %) le considèrent comme étant « insuffisant » alors que 14 autres (soit 09.33 %) le jugent comme étant « bon » et seulement 09 de ces étudiants sondés (soit 06 %) pensent qu'ils ont un excellent niveau de maîtrise de la méthodologie universitaire. Ces chiffres sont significatifs et confirment encore une fois le niveau si médiocre en matière de méthodologie de la recherche.

Tableau 29: réponses de l'échantillon d'étudiants de master de l'Université Batna 2 (promotions 2015) à la question du niveau de maitrise de la MRU

	Excellent	Bon	Moyen	Insuffisant	
Total	09	14	102	25	150
Pourcentage	06	09.33	68	16.67	100

2.4.2. Question 02

- **Justifiez votre réponse si vous choisissez de répondre par « excellent » ou « bon »**

Cette question est considérée comme une question filtre destinée aux étudiants qui ont choisi de répondre par « excellent » ou « bon » à la question précédente. Ils

étaient donc appelés à justifier leur réponse. Au moment du dépouillement, nous avons trouvé plusieurs justifications dont quelques-unes répétées, mais rédigées différemment comme mentionné dans le tableau suivant :

Tableau 30:réponses de l'échantillon d'étudiants de master de l'Université Batna 2 (promotions 2015) à la justification du niveau « excellent » et « bon » dans la précédente question.

Justifications	Nombre de fois mentionnée
Car nous l'avons étudié pendant tout notre corpus	07
Car il est simple et utile	04
On a pratiqué en classe	02
Car j'ai aidé des amis dans leurs projets de recherche	01
Car je l'aime bien	01
Je fais des efforts personnels	02
Sans justifications	03

Nous avons relevé un certain nombre de réponses contradictoires qui ont été émises par ces mêmes étudiants ayant jugé leur niveau de maîtrise de la méthodologie universitaire « excellent » ou « bon », telles que : « *module étudié depuis la 1^{ère} année mais difficile à appliquer car ça demande des efforts personnels* », « *module simple mais pas facile à appliquer* ». Certaines réponses sont plus ou moins ambiguës comme par exemple « *il faut maîtriser la méthodologie universitaire pour démarrer notre recherche* ».

2.4.3. Question 03

▪ **Si vous répondez par « moyen » ou « insuffisant », selon-vous cela est dû principalement au fait que la MRU soit :**

D'après les résultats du tableau suivant, nous constatons que 75 étudiants (soit 50 %) pensent que leur niveau de maîtrise de la méthodologie est « moyen » ou « insuffisant » à cause de difficultés engendrées par la méthodologie lors de l'application, 28 d'entre-eux (soit 18.66 %) trouvent que cela est dû au fait qu'elle soit compliquée et 12 seulement (soit 08 %) trouvent que cela revient au fait qu'elle serait inutile. Un certain nombre d'étudiants a coché la case « autres », ils sont au nombre de 35 soit 23.33 %. Parmi eux, cinq n'ont pas précisé la raison qui, selon eux, définit leur niveau de maitrise de la méthodologie qu'il soit « moyen » ou « insuffisant ».

Pour ce qui est des réponses obtenues, elles sont diverses et très différentes les unes des autres. Nous avons néanmoins trouvé une réponse répétée au moins 15 fois ; ce qui laisse envisager le manque de pratique en cours. Les justifications des réponses exprimant les difficultés rencontrées par les étudiants tournent autour de : « le rythme de mon assimilation est lent », « pas assez de pratique », « manque de pratique », « module ennuyeux car je l'ai étudié depuis ma 1^{ère} année », « beaucoup de théorie et peu de pratique », « module purement théorique », « aucune pratique en cours », « je ne lui accorde pas beaucoup d'importance ». Voici les chiffres en détail :

Tableau 31: réponses de l'échantillon d'étudiants de master de l'Université Batna 2 (promotions 2015) à la justification du niveau « moyen » et « insuffisant » dans la précédente question.

	Inutile	Compliquée	Difficile à appliquer	Autres	
Total	12	28	75	35	150
Pourcentages	08 %	18.66 %	50%	23.33 %	100 %

2.5. Axe 05 : compétences et obstacles en MRU

2.5.1. Question 01

- **Maintenant que vous êtes en phase rédactionnelle, pensez-vous que vous allez faire face à des difficultés d'ordre méthodologiques ?**

D'après les réponses obtenues affichées dans le tableau 33, il ressort que 95 étudiants (soit 63.33 %) pensent qu'ils auront des difficultés d'ordre méthodologique lors de la rédaction de leurs mémoires tandis que les 55 autres (soit 36.66 %) estiment qu'ils n'auront aucun problème de cet ordre-là.

Tableau 32: réponses de l'échantillon d'étudiants de master de l'Université Batna 2 (promotions 2015) à la question des difficultés d'ordre méthodologique

	Oui	Non	
Total	95	55	150
Pourcentages	63.33	36.67	100

2.5.2. Question 02

▪ Si vous répondez par « oui », précisez la partie du mémoire qui, selon vous, représenterait un obstacle que vous auriez à affronter ? Pourquoi ?

La question ci-dessus est encore une fois une question filtre destinée aux étudiants ayant choisi la première possibilité de réponse. Le nombre de ceux-ci est de 95 étudiants. Parmi eux, nous avons dénombré huit n'ayant pas répondu aux questions. Selon les réponses obtenues, nous constatons que 31 étudiants (soit 32.6%) pensent qu'ils auront des problèmes dans la rédaction de la partie pratique, 21 autres (soit 22.1%) qu'ils rencontreront des obstacles au moment de la rédaction de la partie théorique et 15 parmi ceux-ci (soit 15.8 %) trouvent que les deux parties leurs poseront problème au moment de la rédaction de leurs mémoires. Très peu d'étudiants ont pensé à l'introduction et à la conclusion générales et aux références bibliographiques.

Voici quelques réponses proposées par les étudiants : « *difficile niveau rédaction* », « *difficile à appliquer* », « *difficile* », « *pas facile à appliquer* », « *son application est difficile* », « *je la trouve très difficile, c'est compliquée* ».

Tableau 33: réponses de l'échantillon d'étudiants de master de l'Université Batna 2 (promotions 2015) à la question de savoir quelles sont les parties du mémoire qui seraient susceptibles de leur poser des difficultés

La partie du mémoire qui poserait problème	Nombre de fois mentionnée	Pourcentages
Partie théorique	21	22.1
Partie pratique	31	32.6
Partie pratique et théorique	15	15.8
Références bibliographiques	09	9.5
Introduction et conclusion	11	11.5
Sans réponse	08	8.4
Total	95	100

2.6. Axe 06 : possibilités et concrétisation de la MRU

2.6.1. Question 01

▪ Comptez-vous appliquer la méthodologie enseignée ?

En définitive, la lecture des résultats portés sur le tableau ci-dessous fait ressortir que si on fait abstraction des 15 étudiants (10%) qui ne comptent pas appliquer la méthodologie enseignée, le reste des étudiants l'appliqueront soit totalement (46%) soit partiellement (44%).

Tableau 34: réponses de l'échantillon d'étudiants de master de l'Université Batna 2 (promotions 2015) à la question de savoir qu'ils allaient appliquer la méthodologie enseignée

	Oui, je compte l'appliquer	Je compte l'appliquer partiellement	Non, je ne compte pas l'appliquer	
Total	69	66	15	150
Pourcentage	46	44	10	100

2.6.2. Question 02

▪ **Si vous avez répondu par « oui », pensez-vous qu'il vous serait possible de concrétiser tous vos acquis théoriques ?**

Les chiffres du tableau 36, nous renseignent que parmi les 69 étudiants qui comptent appliquer la méthodologie enseignée, 54 d'entre-eux (soit 78.2 %) jugent qu'il ne leur serait pas possible de concrétiser tous leurs acquis théoriques et 15 seulement (soit 21.7 %) pensent le contraire.

Tableau 35: réponses de l'échantillon d'étudiants de master de l'Université Batna 2 (promotions 2015) à la justification de la réponse par « oui » à la question précédente

	Oui	Non	
Total	15	54	69
Pourcentage	21.7	78.3	100

2.6.3. Question 03

▪ **Si vous avez répondu par « non », pensez-vous que le problème réside dans :**

Parmi les 15 étudiants qui ne comptent pas appliquer la méthodologie enseignée, onze (soit 73.33 %) pensent que cela est impossible à cause du manque

de pratique en cours et quatre (soit 26.66 %) trouvent que la « MRU » est un domaine compliqué.

Tableau 36: réponses de l'échantillon d'étudiants de master de l'Université Batna 2 (promotions 2015) à la justification de la réponse par « non » à la question précédente

	Le manque de pratique en cours	Le fait que le « MRU » soit un domaine compliqué	Le fait que le module horaire attribué à la « MRU » soit insuffisant	Autres	
Total	11	04	00	00	15
Pourcentage	73.33	26.67	00	00	100

2.7. Axe 07 : amélioration de la MRU en dehors du cours

2.7.1. Question 01

▪ Afin d'améliorer votre niveau et de combler vos lacunes, faites-vous des lectures et des recherches en dehors de ce que vous faites en cours ?

Il ressort de la lecture des résultats portés sur le tableau n° 38 que plus de 80% des étudiants sondés ne font aucun effort ou en font très peu afin d'améliorer leurs recherches. Ils ne s'appuient que sur les cours dispensés en amphithéâtre. Seuls 19.9% des étudiants semblent en faire assez souvent.

Tableau 37:réponses de l'échantillon d'étudiants de master de l'Université Batna 2 (promotions 2015) à la question s'ils font des efforts personnels pour améliorer leur niveau

	Oui, souvent	Parfois	Non, jamais	
Total	29	41	80	150
Pourcentages	19.33	27.33	53.34	100

2.7.2. Question 02

▪ **Donnez deux ou trois suggestions qui, selon vous, pourraient améliorer votre niveau**

Cette dernière question est ouverte. De ce fait, les étudiants ont donné plusieurs suggestions qui, d'après eux, pourraient améliorer leur niveau en méthodologie de la recherche. Parmi les 150 étudiants interrogés, quinze seulement n'ont pas répondu à cette question. Les autres ont pensé à différentes façons possibles qui pourraient les aider à améliorer leur niveau de maîtrise de la « MRU ».

Voici quelques suggestions mentionnées : « *lecture* », « *pratiquer les cours* », « *poser des questions aux enseignants* », « *recherches sur internet* », « *consulter les autres travaux* », « *donner plus d'importance au module 'MRU'* », « *être attentive en classe* », « *voir des vidéos* », « *chercher des documents dans la bibliothèque* »...etc. Toutefois, nous tenons à signaler qu'une grande partie des étudiants ayant répondu à cette question a parlé de « la pratique » comme façon efficace pour améliorer leur niveau en 'MRU'.

CONCLUSION

La lecture et l'analyse des soixante-cinq mémoires de master des différentes filières, nous a permis de déceler un total de 1924 erreurs de tous genres ; soit une moyenne de avoisinant les 30 erreurs par mémoire. Chacune de ces erreurs correspond à une transcription incorrecte d'un « graphème ». C'est ainsi que nous avons relevé 1550 erreurs d'orthographe grammaticale et 315 erreurs d'orthographe lexicale.

L'erreur flexionnelle du verbe, l'erreur de l'accord en genre et en nombre du nom, l'accord en genre et en nombre de l'adjectif et l'erreur lexicale constituent la majorité des erreurs rencontrées (97%).

Le questionnaire a conduit la formulation des remarques suivantes : absence de travail et d'initiatives personnels chez les étudiants afin d'améliorer leur capacité d'analyse et de synthèse, augmentation du volume des travaux dirigés et des stages sur le terrain, participation à des séminaires internes...etc.



CHAPITRE SIXIEME
Interprétation des résultats

INTRODUCTION

Le chapitre précédent a révélé plusieurs informations relatives aux problèmes orthographiques et méthodologiques des étudiants de l'université de Batna 02. Le présent chapitre vise quant à lui à l'interprétation des résultats présentés. Nous discuterons à la fois la fréquence de certains types d'erreurs d'orthographe et les défaillances méthodologiques dans les mémoires de master. Ainsi, nous tenterons de connaître les causes de ces problèmes de rédaction. Nous analyserons séparément les erreurs orthographiques et les défaillances méthodologiques comme nous l'avons fait lors du traitement des résultats (chapitre 05). Ce chapitre se terminera par une discussion sur la qualité du français écrit des étudiants, d'une part, et la qualité de leur rédaction du point de vue méthodologique d'autre part.

I. ANALYSE ET INTERPRETATION DES ERREURS ORTHOGRAPHIQUES**1. Les problèmes orthographiques : portrait global**

A la lecture des résultats qui apparaissent dans le tableau N° XIV du chapitre précédent, ce qui saute aux yeux, de prime abord, c'est le nombre d'erreurs relevé dans les mémoires de master qui ont été analysés. Nous avons en effet dénombré un total de 1924 erreurs de différents genres. Ce chiffre représente une moyenne d'approximativement 30 erreurs par mémoire. Cette observation peut paraître surprenante à première vue, cependant certaines hypothèses permettent de lui apporter une explication.

Tout d'abord, nous nous inspirons -dans cette première explication- de la description attribuée à l'orthographe française par Michel Fayol qui l'estime comme « truffée de pièges. L'une des plus grandes difficultés vient du fait que de nombreux phonèmes (unités sonores) peuvent être transcrits de différentes manières. » [Michel FAYOL, 2019.]. En effet, il est incontesté qu'entre les différents systèmes d'écritures alphabétiques, celui du français est doté d'une orthographe des plus compliquées.

Dans les systèmes alphabétiques dominants en Europe, il est habituel que les lettres notent des sons. De ce fait, parfois les lettres ont un autre rôle, loin de tout rapport avec l'oral. C'est le cas pour l'orthographe française ; des mots qui se prononcent de même manière s'écrivent de manières différentes (l'homophonie).

L'homophonie en français est essentiellement grammaticale (nager, nagé, nagez, nageais, nagées...), (finisse, finissent...) car la plupart des marques morphosyntaxiques du français sont muettes. Cette « morphologie silencieuse » du français écrit suffirait à elle seule à rendre son orthographe particulièrement difficile. Par conséquent, cette complexité de la langue écrite représente l'une des principales causes des erreurs commises par les étudiants de notre échantillon.

Aussi, l'orthographe est une composante très importante de la langue écrite et de son apprentissage. Par conséquent, son acquisition nécessite un intérêt continu, en situation, à la forme de ce qu'on écrit, même si écrire ne se limite pas à orthographier.

Cependant, l'acquisition de l'orthographe n'est pas le résultat d'une réception passive des formes graphiques, elle se construit au contraire, comme un système cohérent de connaissances et de conceptions. Ce sont ces conceptions qui induisent en erreur.

Les erreurs orthographiques ne sont, en conséquence, pas tout le temps dues à des ignorances, mais elles parviennent parfois à de conceptions partielles ou erronées qui font barrière à l'apprentissage. Effectivement, très souvent les étudiants ont une attitude passive face à la langue lors de la rédaction de leurs mémoires et n'utilisent pas leurs connaissances de façon active. De cette manière, ils ne font pas appel à des règles que nous croyons qu'ils connaissent car ils les ont déjà étudiées et supposées comprises et assimilées.

Enfin, le degré d'exposition des étudiants à la langue française pourrait être un autre facteur qui influe sur leurs compétences orthographiques. Logiquement, plus ils sont exposés à la langue française et plus ils brillent dans leurs écrits. A travers le terme « exposition » nous insinuons « lecture et écriture ». Il faut savoir qu'il existe une forte interaction entre la lecture et l'écriture. D'ailleurs, Nicole Conrad [Conrad, N. J. (2008 :869.] précise que ce que l'on apprend en lecture sert à l'apprentissage de l'écriture et ce que l'on apprend en écrivant sert à l'apprentissage de la lecture.

En d'autres termes, la mémorisation des formes orthographiques au moment de la lecture aide à amplifier le répertoire du lexique mental²², plus celui-ci est riche

²² Considéré comme le stockage de mots.

plus le lecteur ou le scripteur pourra accéder à la forme orthographique d'un mot. Par conséquent, il est essentiel d'acquérir des connaissances orthographiques lexicales pour produire une orthographe correcte.

1.1. Type d'erreurs dominant

Les 1924 erreurs que nous avons recensées dans les mémoires de master se répartissent en 1550 erreurs d'orthographe grammaticale (soit 80.56 pour cent) et seulement 315 erreurs d'orthographe lexicale (soit 16.37 pour cent). La prépondérance des erreurs grammaticales à la lecture de ces résultats saute aux yeux. Effectivement, avec un total de 80.56 pour cent, nous pouvons affirmer que la grande majorité des erreurs orthographiques commises par les étudiants de l'université de Batna 02 est de type grammatical.

Nous reproduisons ci-dessous intégralement un échantillon d'erreurs d'orthographe grammaticale tiré des mémoires de master analysés :

Le troisième chapitre possède la conception des composants utilisée pour réalisée le dispositif. Et les étapes de réalisations, aussi il contient des résultats concernant de la réponse du circuit.

➤ Un microprocesseur qui va prendre en charge la partie traitement des informations et envoyer des ordres .on a choisie PIC18f pour facilite les calculs et minimiser notre schéma

C'est à partir de ce principe que sera développé ce travail. Notre étude va cerner la problématique de l'optimisation intégrée des deux fonctions de la chaîne logistique : la production et la distribution. Il y a plusieurs types d'intégration. On peut citer les problèmes avec un producteur et un client, plusieurs producteur plusieurs clients, un producteur et plusieurs clients...etc. pour la partie production il y a une production d'un seul ou plusieurs type de produits, dans chaque cas on trouve qu'il y a deux mode de transports : une livraison directe et une livraison avec routage.

Pour cela l'éditeur qu'on va utiliser est GAMS (The General Algebraic Modeling System), il est adapté pour des applications de modélisation complexe à grande échelle et qui permet de construire des grandes modèles maintenable capable de s'adapter à des nouvelles situations. Pour la résolution de notre problème on va utiliser un solveur CPLEX.

4.3.4. Ajouter, modifier ou supprimer un étudiant

Pour l'inscription d'un nouvel étudiant l'utilisateur doit remplir tous les informations nécessaires concernant cet étudiant.

Le graphique ci-dessous représente ces résultats :

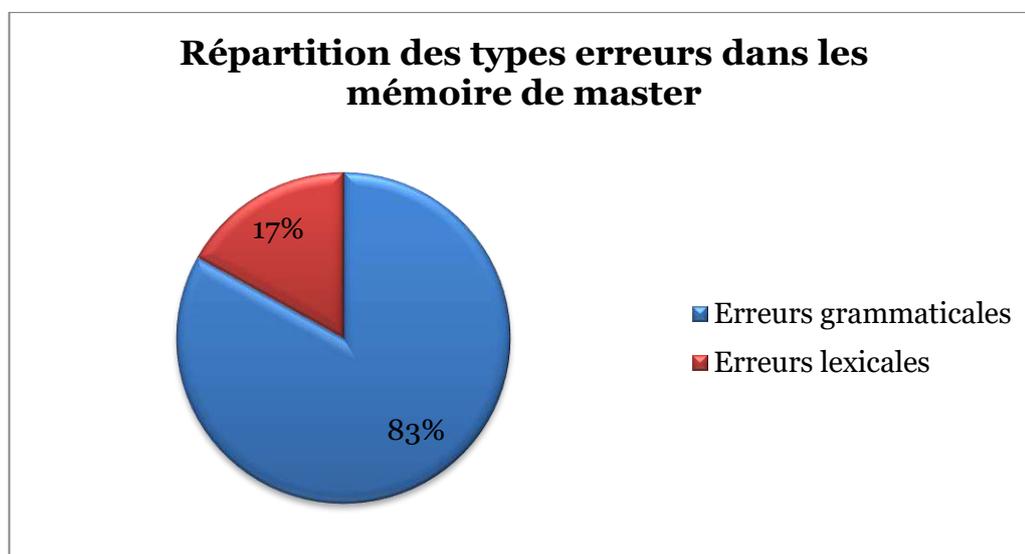


Figure 11: type d'erreur dominant dans les mémoires de master

Nous pouvons expliquer le fait que les erreurs grammaticales soit le type d'erreur le moins réussi par les étudiants à travers l'une des deux hypothèses suivantes :

Hypothèse 01 :

L'orthographe grammaticale repose fondamentalement sur la compréhension par l'étudiant de la nature des mots et de leur fonction dans la phrase. Ensuite, vient la compréhension des rapports qui s'établissent entre les mots. La connaissance des règles grammaticales et l'application des marques morphosyntaxiques sont la dernière étape du processus. Le verbe et ses multiples variations selon le temps, le mode, la personne,...etc. sont aussi sources de confusion. Parfois, les étudiants

pensent savoir par cœur certaines règles et les appliquent automatiquement sans réfléchir.

Effectivement, un manque de réflexion sur la langue est la cause des difficultés auxquelles sont confrontés les étudiants, difficultés qui ont un énorme rôle sur les erreurs commises par ces derniers.

Or, comme le souligne D. MANESSE « (...) *il faut réfléchir à la manière d'écrire un mot dans son environnement : réfléchir au sens (ancres/encre), réfléchir à la fonction des mots pour leur appliquer les règles d'accord, trancher entre des formes possibles (porté, portées, porter, portais, etc.) en les sélectionnant avec des critères qu'on doit être capable d'explicitier, même si la régularité et la fréquence de certains (l'accord sujet-verbe par exemple) permet, avec l'expérience, d'économiser en automatisant certaines graphies.*» [Manesse, D., 2019.].

D'un autre côté, dans l'orthographe française « *il y a de vraies règles et de fausses règles, mais il y a toujours des exceptions, la seule différence entre les deux types étant que les premières en ont peu, tandis que les secondes en présentent tant, qu'il n'y a plus de règles du tout.* » [CATACH, N., 1989 :57.]. Nina Catach utilise ces propos pour parler de l'apprentissage de l'orthographe grammaticale par des natifs. Que pouvons-nous donc dire d'elle lorsqu'il est question d'apprentissage d'une langue étrangère ?

Hypothèse 02 :

La deuxième hypothèse que nous pouvons émettre est que les erreurs de type grammatical commises par les étudiants sont dues à la méconnaissance des règles orthographiques.

1.1.1. Le test de compétences orthographiques (TCO)

Dans le but de confirmer l'une de ces deux hypothèses, nous avons opté pour un test de compétences orthographiques qui va aussi nous permettre de vérifier la maîtrise du français écrit par les étudiants. Ce test se compose d'un certain nombre de phrases renfermant différentes erreurs que les étudiants doivent repérer et corriger.

Nous ne nous sommes pas contentés du simple repérage d'erreurs, car, le fait que l'étudiant détecte les erreurs ne nous donne aucune réelle information sur son niveau de maîtrise de l'orthographe puisqu'il est possible qu'une faute soit détectée mais mal corrigée. Par conséquent, repérer et corriger les fautes donne plus de crédibilité à nos résultats.

1.2.1.1. Conception du TCO

Dans l'objectif de trouver une réponse de façon rapide et efficace à notre problématique, nous avons au départ commencé à travailler en collaboration avec un maître assistant au niveau du département d'informatique à l'université de Batna sur un test d'orthographe en ligne. Sauf qu'au cours de la réalisation de ce logiciel d'orthographe, nous avons non seulement rencontré beaucoup de difficultés techniques, mais aussi, sa conception nous a pris énormément de temps. C'est pourquoi, nous avons décidé de nous déplacer et d'effectuer ce travail auprès d'un échantillon d'étudiants inscrits en master 2.

L'idée de ce test en ligne a germé dans notre tête lors de la recherche bibliographique lorsque nous sommes tombé sur un test d'orthographe créé et mis en ligne par une équipe de l'Université du Québec à Rimouski. Le but de ce test étant de contribuer à aider les professeurs à améliorer la qualité du français écrit. L'idée de ce test en ligne et le classement d'erreurs préconisé par ce groupe de chercheurs nous ont plu, ce qui nous a encouragé à suivre les mêmes étapes pour réaliser un test d'orthographe propre.

Dans un premier temps, nous avons collecté un maximum de travaux de fin d'études au niveau du département de français LMD (mémoires de master : promotion 2011). Par la suite, nous avons procédé à la lecture analytique de ces derniers pour détecter et regrouper les erreurs orthographiques commises par les impétrants. Une fois la lecture achevée nous sommes passés à leur classement en catégories et sous catégories dans le but de faciliter la réalisation de notre test. A ce stade, il est important de préciser que les erreurs orthographiques détectées n'ont pas été séparées de leurs situations de production. Evidemment, pour que les étudiants puissent corriger les erreurs, il est indispensable qu'ils déterminent la nature (sujet, verbe, adjectif, etc.) de chaque mot dans la phrase et qu'ils procèdent à sa correction par la suite.

Dans un deuxième temps, nous avons proposé les phrases composant le test à notre directeur de thèse ainsi qu'à quelques spécialistes de la langue française à l'Université de Biskra grâce à l'aide et aux conseils desquels ledit test a été amélioré, peaufiné puis adopté. Par la suite, ce test a été soumis à 100 étudiants de spécialités différentes dans le but d'évaluer son rendement. Arrivés à cette étape, nous avons enfin pu perfectionner davantage notre test et l'achever.

Ce test diagnostique est composé de 66 phrases pouvant contenir, chacune, de 01 à 03 erreurs d'orthographe grammaticale et/ou lexicale. Au total, celui-ci contient 69 erreurs d'orthographe grammaticale et 09 erreurs d'orthographe lexicale, que les étudiants doivent détecter et corriger. Il s'agit des étudiants de master 2 à l'université de Batna 2, au nombre de 290, âgés de 23 à 32 ans et appartenant à 05 spécialités différentes. Les noms et les prénoms sont masqués pour préserver l'anonymat des participants.

1.2.1.2. Le déroulement et les effectifs du TCO

Comme notre test diagnostique des compétences en orthographe française touche des étudiants de master 2 de différentes spécialités, nous avons eu quelques difficultés à les rencontrer. C'est pourquoi, nous avons sollicité l'aide des différents responsables des cinq départements en question. De cette façon, nous avons pu jeter un coup d'œil sur leurs emplois du temps et par conséquent savoir quand est-ce qu'il nous serait possible de les rencontrer. C'est ainsi que, nous nous sommes organisés et avons débuté notre enquête.

En plusieurs jours, nous avons pu à chaque fois rassembler un nombre d'étudiants dans différentes salles. Nous avons débuté, à chaque fois, par la distribution des tests et l'explication de notre objectif aux participants qui ont eu la gentillesse et l'amabilité de collaborer à notre modeste travail de recherche. La première page de notre test diagnostique des compétences orthographiques contient un paragraphe de quatre lignes comprenant, d'abord, une courte description du test mis à disposition de chaque participant, ainsi que la consigne. Elle renferme également deux définitions sous forme de bas de page adressées en grande partie aux étudiants qui ne sont pas spécialisés en langue française, à savoir, la définition de l'orthographe grammaticale et celle de l'orthographe lexicale.

Notre enquête s'est déroulée dans de très bonnes conditions. Nous avons donné aux étudiants suffisamment de temps afin de réfléchir, de repérer et de corriger les fautes individuellement en leur précisant pourquoi il est interdit de discuter les uns avec les autres. Les réponses nous ont été remises sur place ; à chaque fois qu'un étudiant finit de répondre, il nous remet le test et quitte la salle. De cette manière, nous avons assuré la fiabilité des résultats que nous avons obtenus. C'est de cette manière que notre enquête s'est déroulée à chaque fois avec tous les groupes de participants de chaque spécialité.

Notre corpus d'étude comprend au total 290 tests diagnostiques répartis comme suit : 160 tests corrigés par des étudiantes et 130 tests corrigés par des étudiants, appartenant à diverses spécialités : hydraulique, langue française, sciences de la nature et de la vie, sciences de la terre et de l'univers, et électrotechnique.

Nous n'avons pas pris en considération les deux variables : lieu et sexe des participants, car notre travail se base sur la qualité du français écrit et surtout sur le degré de respect des normes orthographiques de la langue. De plus, seule une enquête de grande envergure pourrait rendre compte de l'effet de ces deux variables sur les compétences orthographiques des étudiants. Or, nous tenons à signaler l'écart entre le nombre d'étudiants de sexe masculin et ceux de sexe féminin.

1.1.2. Les résultats du test de compétences orthographiques

Après avoir analysé les tests de compétences orthographiques corrigés par les étudiants, nous avons constaté que, sur les 290 étudiants qui ont subi le test, seulement 155 ont repéré les erreurs (soit 53 %). Ces erreurs sont réparties en deux types : les erreurs grammaticales et les erreurs lexicales dont le détail des résultats sont consignés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 38: Pourcentages d'erreurs repérées et non repérées dans les tests de compétences orthographiques

	Nombre d'erreurs repérées	Nombre d'erreurs non repérées
	11681	10359
Pourcentage	53	47

Le tableau montre clairement que le pourcentage des erreurs non repérées est assez élevé. En effet, près de la moitié (47 %) des erreurs n'ont pas été relevées, malgré le temps qui a été imparti aux étudiants pour réfléchir et répondre au test. Ce pourcentage élevé pourrait avoir une explication dans le fait que les étudiants ignorent les règles de l'orthographe française. Afin de vérifier cette affirmation, nous allons voir si le reste des réponses exactes (11681) constatées sont correctement corrigées ou non.

Après l'analyse des erreurs repérées et corrigées, nous avons mentionné les résultats obtenus dans le tableau suivant :

Tableau 39: Pourcentages d'erreurs correctement corrigées et celles corrigées à tort par les étudiants

	Nombre d'erreurs correctement corrigées	Nombre d'erreurs corrigées à tort
	2596	9085
Pourcentages	22.2 %	77.8 %

Les deux pourcentages mentionnés dans le tableau ci-dessus nous ont beaucoup étonnés. En effet, 77.8 % des erreurs repérées sont corrigées à tort et seulement 22.2 % de celles-ci sont correctement corrigées. Chose qui confirme encore une fois que les étudiants ne connaissent pas bien les règles de l'orthographe française.

Quelques exemples d'erreurs repérées mais corrigées à tort :

PHRASE 01

Les filles et les garçons sont presque ex-égaux.

Les filles et les garçons sont presque exégaux.

PHRASE 04

L'influence de la langue maternelle sur l'individut.

L'influence de la langue maternelle sur l'individue.

PHRASE 27

Un enfant qui se trouve dans un tel milieu développe des compétences langagières élaboré.

élaborés

PHRASE 17

Pour qu'il puisse se préparer aux études supérieures faitent en français.

font

PHRASE 17

Pour qu'il puisse se préparer aux études supérieures faitent en français.

font

PHRASE 21

De la représentation linguistique qui est considérés comme un élément nécessaire.

considéré

PHRASE 26

A notre avis, d'autres pistes de recherche vont être exploité.

exploités

Quelques exemples d'erreurs repérées et correctement corrigées :

PHRASE 04

L'influence de la langue maternelle sur l'individut.

L'influence de la langue maternelle sur l'individu

PHRASE 20

Un grand pourcentage des locuteurs algériens sont caractérisés essentiellement par le fait d'être bilingue.

est caractérisé

PHRASE 28
Il serait préférable de leur apprennent la bonne prononciation du FLE.

apprendre

PHRASE 53
Nous essayons de mettre en lumières les différentes langues qui coexistant en Algérie.

lumière

coexistent

Ainsi, nous dirons que les résultats des tests diagnostiques des compétences en orthographe françaises auxquels nous sommes parvenus révèlent que la majorité des erreurs repérées sont corrigées à tort. Ainsi, nous pouvons confirmer la seconde hypothèse : les erreurs de type grammatical commises par les étudiants de master sont dues à la méconnaissance des règles orthographiques.

Quant aux erreurs de type lexical qui ne représentent que (16.37 %) des erreurs recueillies dans notre échantillon, nous pouvons les interpréter par le fait que les étudiants utilisent des logiciels pour rédiger leurs mémoires et que ces derniers détectent seulement les erreurs de type lexical.

Autrement dit, nous ne pouvons pas attendre d'un vérificateur orthographique de corriger toutes les erreurs, tout simplement parce que la machine n'est pas capable de considérer le texte dans sa totalité et de prendre en considération le contexte de la phrase ou du paragraphe : un même mot peut être verbe, nom ou adjectif selon le contexte. Par conséquent, un mot peut être considéré comme faux dans un contexte et bon dans un autre (le contexte est important pour la grammaire et l'orthographe).

Par exemple : « Je ne peu pas partir tout de suite ». Dans cet exemple, les logiciels ne détectent pas l'erreur (absence du x à la fin du verbe pouvoir) ; Ils ne prennent pas en compte le contexte de la phrase, donc ils ne font pas la différence entre le verbe (pouvoir) et l'adjectif (peu) : deux mots complètement différents qui n'ont pas le même sens. Ainsi, ces logiciels ne peuvent pas distinguer deux mots similaires ; l'essentiel c'est que ces mots existent. C'est ce qui explique le nombre insignifiant des erreurs d'orthographe lexical dans les mémoires par rapport aux erreurs d'orthographe grammatical.

1.2. Catégorie d'erreurs dominante

D'après les résultats du tableau N° XIV, nous pouvons confirmer que l'erreur flexionnelle de verbe (41%) est la première catégorie d'erreurs dominante dans les mémoires de master de l'université de Batna 02. L'erreur en genre et en nombre du nom et l'erreur en genre et en nombre de l'adjectif arrivent en deuxième position avec presque les mêmes pourcentages (respectivement 20.4% et 19.2%). Quant à l'erreur lexicale de forme (16.4%) c'est la troisième catégorie qui pose problème aux étudiants.

Ces chiffres sont mieux exposés dans l'histogramme qui suit :

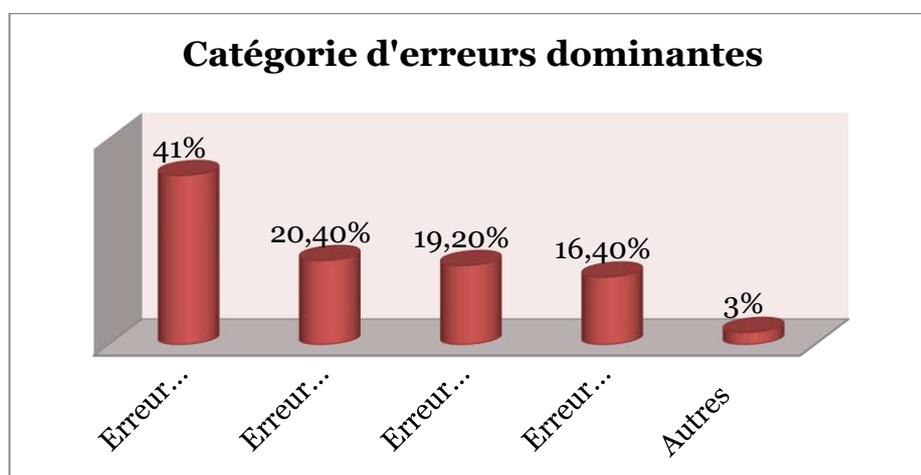


Figure 12: Catégorie d'erreurs dominantes dans les mémoires de master

Avant d'interpréter ces chiffres, nous proposons quelques exemples d'erreurs afin de donner plus de crédibilité à notre travail :

Les turbines à gaz on connu ces dernières années un développement considérable dans de nombreuse applications industrielles en particulier dans le domaine des hydrocarbures et de la production d'énergie électrique , malgré de nombreuse avantage , leur haut sensibilité à l'influence de la température de l'aire ambiant, qui varie considérablement entre le jour et la nuit, l'été et l'hiver , fait que le rendement thermique d'exploitation de ces machine se trouve affecté.

Pour les autres utilisateurs ils vont trouver une interface a des accès limité, ils ne pourront pas gérer les tous les taches commençant par la partie administration et la modification et la suppression d'autres départements lesquels ils n'appartiennent pas. Autrement dit, ces utilisateurs ayant tout juste le droit d'utiliser le système sans avoir de privilège administrateur.

Nous avons déjà vu que les erreurs grammaticales représentent le type d'erreur le moins maîtrisé par les étudiants de l'université de Batna 02. Cependant, nous pouvons expliquer le fait que l'erreur flexionnelle de verbe soit la catégorie dominante parmi celles-ci, en présentant la flexion de la langue française.

En français, la formation des unités grammaticales concerne la modification des unités à l'aide des flexions afin de marquer les traits grammaticaux. Ainsi, la formation des unités grammaticales dénote les traits grammaticaux et reflète le rapport entre les unités en question et les autres unités de la phrase. En d'autres termes, dans la langue française les mots changent de forme selon leur rapport grammatical avec les autres. A titre d'exemple, Il faut ajouter un « s » à la fin des noms ou des adjectifs s'ils sont au pluriel si ces derniers sont utilisés pour caractériser un nom au pluriel. Ce type de transformation forme la flexion en nombre.

A part cette flexion, il y a aussi la flexion en genre. La plupart des noms animés ont deux formes : forme masculine et forme féminine « exemple : assistant/ assistante ; musicien/ musicienne ». Ici, il s'agit de la flexion en genre. Cette flexion existe aussi parmi les adjectifs « exemple : prudent/ prudente ; grand/ grande ». En français la forme des noms change en fonction de leur sémantique, quant à la flexion des adjectifs, elle dépend de la forme des noms qu'ils caractérisent. Ainsi, les noms et les adjectifs sont variables en français ; la flexion concernée est appelée la déclinaison.

Le verbe est un autre type de mot qui change de forme dans le français, sa flexion est appelée conjugaison. Comme le français comporte un paradigme verbal riche, les catégories flexionnelles visibles à l'écrit sont diverses : celles du temps (temps simples et temps composés), du mode (indicatif, impératif, subjonctif, etc.), de la personne (1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème}), et du nombre (singulier ou pluriel). Par conséquent,

pour un seul verbe, le nombre de formes fléchies peut parfois atteindre une centaine), ce qui constitue une très grande difficulté pour les étudiants.

En résumé, la déclinaison s'oppose à la conjugaison et désigne l'ensemble des formes que peuvent prendre les noms ou les adjectifs, selon leurs fonctions dans la phrase. Elle se fait en général selon le nombre et le genre. Tandis que, la conjugaison concerne les verbes et leurs catégories flexionnelles : le temps, le mode, la personne et le nombre.

Ainsi, nous pouvons expliquer la dominance des erreurs flexionnelles de verbe dans les mémoires de master par la méconnaissance des règles de conjugaison. Quant aux pourcentages presque égaux (respectivement 20.4% et 19.2%) des erreurs d'accord en genre et en nombre du nom et de l'adjectif, nous pouvons les expliquer séparément comme suit :

- Les erreurs d'accord en genre du nom et de l'adjectif sont dues à la méconnaissance de la catégorie du genre,
- Les erreurs d'accord en nombre du nom et de l'adjectif sont dues à l'inattention.

2. LES PROBLEMES ORTHOGRAPHIQUES : PORTRAIT DETAILLE

Après avoir interprété globalement les erreurs dominantes recueillies dans notre corpus, nous allons à présent interpréter celles-ci plus en détail. Pour cela, nous allons analyser les cinq tableaux exposant les répartitions détaillées des erreurs dans les mémoires de master de l'université de Batna 02. (Voir chapitre 05).

2.1. L'accord du participe passé avec l'auxiliaire « avoir »

Dans les soixante-cinq mémoires de master analysés, nous avons relevé 1550 erreurs d'orthographe grammaticale dont 368 erreurs d'accord du participe passé avec l'auxiliaire « avoir », soit 23.74 %. Ainsi, nous constatons que cette sous-catégorie d'erreurs est la plus répandue dans les mémoires de master analysés. Le tableau ci-dessous présente ces résultats en détail :

Tableau 40: Classement des erreurs d'accord du participe passé avec l'auxiliaire « avoir »

Accord du participe passé avec l'auxiliaire « avoir »		
Le COD est placé avant le verbe (204 erreurs)	Le COD est inexistant (39 erreurs)	Le COD est placé après le verbe (125 erreurs)
55.43 %	10.6 %	33.7 %

Avec un pourcentage de « 55.43 % », les erreurs d'accord du participe passé avec l'auxiliaire « avoir » lorsque le COD est placé avant le verbe dominant largement les erreurs que nous avons relevées de l'analyse de notre corpus. Cependant, il ne faut pas négliger le pourcentage des erreurs d'accord avec l'auxiliaire « avoir » quand le COD est placé après le verbe car, avec « 33.7 % » nous pouvons dire que ce cas aussi pose problème aux étudiants. Quant à l'accord du participe passé avec l'auxiliaire « avoir » quand le COD est inexistant, il n'a pas l'air de les handicaper.

Ce genre d'erreurs n'est pas spécifique à notre échantillon ; d'autres recherches en FLM comme en FLE ont montré que l'accord pose problème même aux étudiants ayant le français comme langue maternelle. Ceci n'a rien d'étonnant car : « *Pour faire des accords, il ne suffit pas d'en énoncer la règle. Il faut, en effet, identifier les configurations linguistiques pertinentes, notamment la classe syntaxique à laquelle appartient le mot et dont dépend le choix des morphogrammes. Or c'est un obstacle important, particulièrement quand les enfants ont affaire à un participe passé.* » [MANESSE, D. et al., (1999 :31.).

En comparant les deux pourcentages (« 55.43% » et « 10.6 % »), il est possible de dire que, les erreurs dominantes relèvent soit de l'application erronée des règles générales d'accord du participe passé avec l'auxiliaire « avoir », soit au fait que les étudiants ont du mal à repérer le COD dans la phrase.

En somme, nous pouvons dire que, ce sont les exceptions plutôt que les règles générales qui sont responsables de la plupart des erreurs d'accord du participe passé avec l'auxiliaire « avoir » dans les mémoires de master de l'université de Batna 2.

Le choix des mémoires de master comme corpus n'oriente en aucun cas nos résultats. Au contraire, considéré comme un écrit universitaire et académique, le mémoire de master rédigé dans le but d'obtenir un diplôme, devrait automatiquement obéir aux normes de la rédaction scientifique. Autrement dit, l'étudiant n'utilise aucune stratégie d'évitement au moment de rédiger son mémoire de fin d'étude. C'est sûrement pour cette raison que, les erreurs d'accord du participe passé avec l'auxiliaire « avoir » rencontrées relèvent essentiellement des exceptions et non des règles générales.

2.2. Terminaisons en : IS, IT, US et UT

D'après les résultats des cinq tableaux exposant les répartitions détaillées des erreurs dans notre corpus (voir chapitre 05), nous avons constaté qu'il n'existe aucune erreur dans la sous-catégorie (terminaison en : is, it, us et ut). Ce constat peut paraître surprenant à première vue, cependant, nous pouvons l'expliquer en faisant référence aux normes rédactionnelles établies.

En effet, la méthodologie de la rédaction scientifique impose aux chercheurs le temps des verbes qu'ils doivent employer. C'est ainsi que, pour les disciplines scientifiques, c'est les temps du passé qui sont employés (notamment le passé composé, l'imparfait et parfois le plus-que parfait) afin de décrire des opérations menées ou des tâches déjà accomplies et pour présenter les résultats déjà obtenus, mais en lettres et sciences humaines, l'introduction s'écrit principalement au présent de l'indicatif, car l'auteur ici, avant et jusqu'à la fin du développement dans les différentes parties, ne dispose pas encore de résultats acquis qu'il s'emploie à analyser, à interpréter et à discuter. Et donc, logiquement il présente des choses, il les explique au présent, il développe des idées et donne les résultats au présent.

A côté du présent, le futur simple de l'indicatif peut être utilisé dans l'introduction dans le but d'annoncer des points à développer plus tard ou bien dans la conclusion pour indiquer des perspectives ou des recherches futures.

Les temps passés (le passé composé, l'imparfait et rarement le plus-que-parfait), quant à eux, peuvent être employés pour situer un fait passé, des positions

initiales, pour renvoyer à une histoire, pour faire référence à des méthodes déjà utilisées, à des théories critiques...etc.

En résumé, les temps qui peuvent être employés dans les mémoires de master sont le présent de l'indicatif, le passé composé, l'imparfait et dans quelques cas le plus-que-parfait. Ce qui explique l'absence d'erreurs de terminaisons du passé simple (IS, IT, US et UT) dans les mémoires de master analysés.

3. Les problèmes orthographiques : parties théoriques et parties pratiques

En observant l'histogramme la figure N° 03, nous confirmons que le nombre d'erreurs est plus élevé dans les parties pratiques des mémoires de master de l'université de Batna 02 que dans les parties théoriques. En effet, nous avons relevé 507 erreurs (soit 37,6%) dans ces dernières et 842 erreurs (soit 62,4%) dans les parties pratiques.

En comparant (62.4%) et (37.6%), nous constatons que l'écart entre le nombre d'erreurs dans les parties théoriques et celui dans les parties pratiques des mémoires de master est très grand. Cet écart important entre ces deux types d'erreurs pourrait être expliqué à l'aide l'hypothèse suivante.

Dans la partie théorique, il s'agit de poser les termes de la problématique et les diverses controverses qui l'entourent. Ainsi, l'étudiant est tenu de définir les concepts de l'étude. Ces définitions doivent être précises et claires. C'est ainsi que, dans cette partie du mémoire, l'étudiant a pour objectif de mettre en évidence la pensée des auteurs qui s'intéressent à sa problématique ; il s'agit de mettre en relief leurs idées, leurs pensées et leurs travaux. A partir des différentes façons de penser et d'entrevoir le problème posé, il va choisir et proposer une piste de réponses à cette problématique dont il vérifiera ensuite le bien-fondé dans la partie pratique.

Autrement dit, le savoir étant cumulatif, la rédaction de la partie théorique s'appuie essentiellement sur le savoir précédemment acquis et les informations constituées à partir de l'observation de la réalité. Ces pensées, idées et résultats antérieurs doivent être cités d'une manière particulière afin qu'ils puissent être facilement identifiables : appels bibliographiques et citations.

Quant à la partie pratique, elle a pour but de confirmer ou d'infirmer la véracité des pistes entrevues à travers une méthodologie d'enquête stricte et une analyse des résultats obtenus.

Par conséquent, les citations et les rappels bibliographiques utilisés dans les parties théoriques des mémoires de master font que le nombre d'erreurs est moins élevé dans ces dernières, contrairement aux parties pratiques qui n'en contiennent presque pas. Chose qui explique l'écart des erreurs dans ces deux parties du mémoire.

III. ANALYSE ET INTERPRETATION DES DEFAILLANCES METHODOLOGIQUES

Après avoir interprété les erreurs orthographiques recueillies dans les mémoires de master, nous allons à présent interpréter les défaillances méthodologiques relevées dans les introductions générales de ces derniers.

1. Les défaillances méthodologiques dans les introductions générales

Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre précédent, un total de 423 sous-éléments constitutifs manquent aux introductions générales des mémoires de master analysés (soit 52.3 pour cent). Ainsi, la moyenne du nombre de défaillances méthodologiques par mémoire est de près de 7 (6.5). Ces chiffres montrent, clairement que, plus de la moitié des étudiants présentent de sérieux problèmes en méthodologie rédactionnelle.

Dans le but de présenter d'abord, de façon plus claire les résultats du tableau N° XXIII puis, de les interpréter, nous avons opté pour un histogramme afin de comparer les pourcentages de sous-éléments existants et inexistantes dans les introductions générales des mémoires de master :

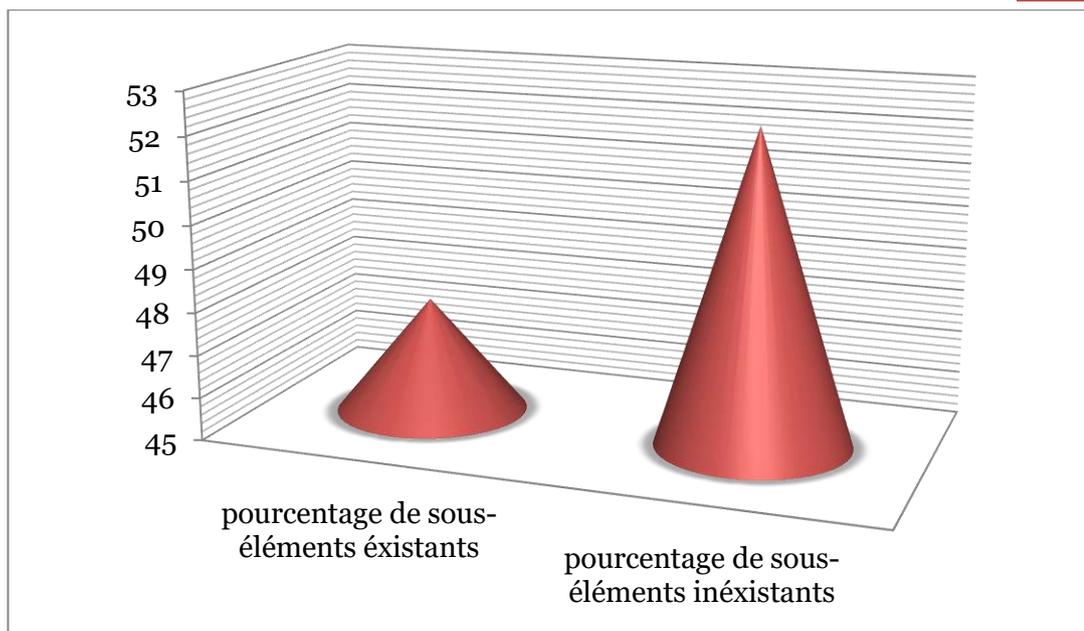


Figure 13: Les pourcentages de sous-éléments existants et inexistantes dans les introductions générales des mémoires de master

A la lecture de cet histogramme et en sachant que, chaque sous-élément inexistant est considéré comme une défaillance méthodologique, nous pouvons confirmer que, plus de la moitié des introductions générales des mémoires de master analysés sont méthodologiquement hors normes. Autrement dit, ils n'obéissent pas à la méthodologie rédactionnelle enseignée.

Après avoir trouvé une réponse à une partie de notre problématique, nous allons maintenant, en nous appuyant sur les hypothèses émises au départ, expliquer la (les) raison (s) de ces défaillances méthodologiques dans notre corpus. Pour cela, nous allons utiliser les réponses obtenues à notre questionnaire destiné aux étudiants de master 2. Rappelons que celui-ci se compose de 17 questions organisées en plusieurs axes, chaque axe traite un point important à savoir et à interpréter (voir le chapitre 04).

2. Interprétation des défaillances méthodologiques

2.1. L'importance donnée à la MRU

Aucune recherche ne tiendrait debout sans qu'il y ait une méthodologie qui la guide. Autrement dit, il n'y a pas de travail scientifique possible sans méthodologie à suivre. En effet, quiconque mène une recherche doit respecter une démarche exacte, une manière de procéder précise et ordonnée afin d'arriver à des résultats

pertinents. Ainsi, une démarche rigoureuse s'impose pour que la recherche scientifique soit valable et pour produire des résultats fiables. D'ailleurs Maurice Angers parle de l'importance de la méthode : « *les résultats ne voulant rien dire en soi, le bien fondé et la validité d'une recherche seront jugés principalement à partir de la pertinence de la méthode et des moyens de sa mise en pratique.* »[ANGERS, M., 2015 :30.].

Par conséquent, le premier axe de notre questionnaire porte sur l'importance donnée à la méthodologie de la recherche universitaire « en tant que module », par les étudiants de master Nous avons commencé par leur poser une question ouverte qui a comme but de savoir comment chaque étudiant, en phase de rédaction, conçoit la méthodologie de la recherche universitaire. La question est la suivante :

- Selon vous, qu'est-ce qu'une méthodologie de la recherche universitaire ?

Les réponses obtenues sont résumées dans le tableau ci-dessous :

Tableau 41 :La méthodologie de la recherche universitaire selon les étudiants de master 2

Définition recueillie	Nombre de fois mentionnée
Une méthode/ des méthodes à suivre	28 fois
Une démarche à suivre	23 fois
Des étapes à suivre	20 fois
Une discipline	04 fois
Des techniques à suivre	07 fois
Un module	16 fois
Un ensemble de règles à suivre	05 fois
Une science	04 fois
Autres	02 fois
Fausse réponses (hors sujet)	34 fois
Sans réponses	07 fois

D'après ces résultats, nous constatons que 107 étudiants parmi les 150 interrogés (soit 71,33%) ont donné des réponses justes et savent ce que c'est qu'une méthodologie de la recherche universitaire. Cependant, il y a 43 étudiants (soit 28.66 pour cent) qui n'ont pas su la définir correctement. Ces chiffres montrent qu'il y a pas mal d'étudiants qui négligent la méthodologie de la recherche universitaire malgré son importance.

La deuxième question de cet axe a pour objectif, justement, de savoir si les étudiants de master 2 sont au courant de l'importance de la méthodologie de la recherche universitaire. Il s'agit de la question dichotomique suivante:

- Pensez-vous que le module de MRU est important ?

Oui

Non

A la lumière des résultats mentionnés dans le tableau XLIII : « l'importance du module « MRU » chez les étudiants de master 02 » (chapitre 05), nous pouvons confirmer que la majorité des étudiants est consciente de l'importance de la « MRU ». En effet, (81.33 pour cent) ont choisi de répondre par « oui ». Quant aux autres étudiants (soit 18.66 pour cent), ils considèrent ce module comme étant un module non important. Ce pourcentage pourrait expliquer le fait que de nombreux étudiants ne savent pas donner une définition juste de la MRU.

Les étudiants interrogés s'appêtent à rédiger leurs mémoires de master. Par conséquent, la troisième question de cet axe vise à savoir, comment ces derniers pourraient se servir de la méthodologie de la recherche universitaire pour réaliser des mémoires méthodologiquement corrects. Ainsi, nous avons choisi de les laisser s'exprimer librement en leur posant la question ouverte suivante :

- Comment pourrait-il vous servir lors de la rédaction de votre mémoire ?

Cette question ouverte nous a permis de récolter un grand nombre de réponses. Néanmoins, les 126 réponses recueillies se rapprochent. En effet, en dépouillant nos questionnaires, nous avons trouvé différentes reformulations de la réponse : « la MRU pourrait me servir de guide lors de l'élaboration de mon mémoire ». Aussi, nous sommes tombés sur pas mal de réponses contenant : « organisation du mémoire », « facilite la rédaction » et « structurer le mémoire ». De

plus, nous ne pouvons pas négliger le nombre important d'étudiants qui a mentionné le terme « étapes ».

Voici quelques réponses mentionnées :

3. Comment pourrait-il vous servir lors de la rédaction de votre mémoire ?

Le module "MRU" nous aide lors de la rédaction de notre mémoire par qu'il est considéré comme un guide, parce que par fois on fait même la pratique.

3. Comment pourrait-il vous servir lors de la rédaction de votre mémoire ?

Il peut nous servir de guide, il constitue l'axe de notre formation pendant le cursus; c'est la source dans laquelle nous revenons afin de puiser nos connaissances en matière de L.MRU.

3. Comment pourrait-il vous servir lors de la rédaction de votre mémoire ?

Déterminer les étapes à suivre pour produire un travail de recherche, ainsi que les normes.

Rappelons qu'il y a 24 étudiants qui n'ont pas du tout répondu à cette question. Ces 24 étudiants sont ceux-là même qui considèrent le module de MRU comme étant sans importance et sans intérêt.

Toutefois, nous pouvons affirmer que, dans leur grande majorité (84%), les étudiants estiment que le module de MRU pourrait leur servir de guide lors de la rédaction de leurs mémoires, qu'il va leur faciliter la rédaction et que ce dernier va, sans doute, les aider à structurer leurs mémoires de master.

Pour finir, nous confirmons que, plus de 80% des étudiants sont conscients de l'importance du module « MRU » et de l'aide qu'il pourrait leur apporter lors de la rédaction de leurs travaux de fin d'études.

2.2. Le volume horaire attribué au module « MRU »

La réalisation d'un mémoire de master constitue une pratique pédagogique commune à toutes les spécialités dans les universités. Afin de préparer les étudiants à ce travail, un enseignement à la méthodologie de la recherche ainsi qu'un accompagnement individuel sont exigés.

Or, nous avons constaté que la majorité des mastérants ont des difficultés en matière de méthodologie rédactionnelle, considérée comme primordiale à la réalisation du mémoire de fin d'études. C'est pourquoi nous nous sommes posé des questions concernant le VH (volume horaire) attribué au module de « MRU ».

La première question qui a été posée aux étudiants est la suivante :

- Ce module vous a été enseigné pendant une durée de :

Deux ans

Trois ans

Plus de trois ans

Les réponses obtenues sont résumées dans le tableau n°XXV : « la durée de l'enseignement du module « MRU » » (chapitre 05). D'après ces réponses, nous pouvons confirmer que le module de « MRU » est enseigné pendant 05 ans. Autrement dit, le système LMD fournit aux étudiants une formation initiale en « MRU » organisée dans des cours qu'ils suivent pendant plus de trois ans, c'est-à-dire, en licence et en master.

La seconde question quant à elle est toujours en relation avec le VH accordé au module « MRU ». Sauf que, celle-ci va nous permettre de savoir si le VH de ce dernier est plus important que celui des autres modules enseignés. La question a été formulée de la manière suivante :

- Son volume horaire, est-il plus important par rapport aux autres modules ?

Oui

Non

Soixante douze pour cent des étudiants ont répondu « oui » (voir chapitre 05). Ce pourcentage élevé confirme que le volume horaire du module « MRU » est plus important que le volume horaire des autres modules enseignés et montre l'importance qui lui est accordée. En effet, comme nous venons de l'affirmer suite aux réponses obtenues de la question précédente, le nouveau système LMD offre aux étudiants une formation en méthodologie à travers un module intitulé « MRU » et cela tout au long de leur parcours universitaire.

2.3. La MRU entre théorie et pratique

Les réponses obtenues précédemment montrent que les étudiants bénéficient d'un volume horaire assez important en « MRU ». Cette richesse en formation à la méthodologie rédactionnelle est en mesure de les aider dans la réalisation de mémoires obéissant aux normes rédactionnelles universelles.

Certes, les étudiants chercheurs développent des savoirs en matière de méthodologie rédactionnelle à travers cette formation universitaire mais, entre ce qu'ils étudient « théoriquement » durant les cours et ce qu'ils doivent réaliser concrètement il y a un grand décalage.

Autrement dit, la concrétisation des acquis théoriques est une tâche compliquée. C'est pour cette raison qu'une pratique en classe s'impose pour que les mastérants puissent s'entraîner et transformer leurs connaissances théoriques en travaux.

En voyant le nombre de défaillances méthodologiques dans les introductions générales que nous avons analysées, nous nous sommes tout de suite posé la question sur le manque de pratique en classe ou son absence totale. Pour ce faire, nous avons posé la question suivante aux étudiants chercheurs :

- Vos cours magistraux sont-ils complétés par des exercices pratiques ?

Toujours

Souvent

Jamais

Les résultats mentionnés dans le tableau N° XXVII montrent clairement que la majorité des cours magistraux ne sont pas complétés par des exercices pratiques. En effet, 62% des étudiants interrogés témoignent n'avoir jamais fait d'exercices

pratiques (plus de la moitié), 34.66% déclarent que leurs cours sont souvent complétés par des exercices pratiques et 3.33% des étudiants affirment que ceux-ci sont toujours complétés par des exercices pratiques.

A travers ces chiffres, nous pouvons confirmer l'une de nos hypothèses qui énonce que le manque de pratique en classe pourrait être la cause des défaillances méthodologiques trouvées dans les introductions générales des mémoires de master. En d'autres termes, le décalage existant entre les acquis abstraits et la concrétisation de ceux-ci serait le motif des défaillances méthodologiques relevées dans notre corpus.

2.4. L'effort personnel fourni par l'étudiant

La question qui concerne le manque de pratique ou d'exercices en classe nous a conduit à penser aux efforts personnels que fournissent les étudiants chercheurs en dehors de ce qu'on leur enseigne à l'université. En effet, même si l'étudiant ne pratique pas en classe cela ne l'empêche pas de fournir des efforts personnels et de s'entraîner dans le but de s'améliorer. De ce fait, la pratique pendant le cours et la pratique en dehors de celui-ci (efforts personnels) sont étroitement liées car elles ont toutes les deux la même finalité et mènent au même objectif.

Ceci veut dire que même si l'étudiant chercheur ne pratique pas ses acquis théoriques en méthodologie avec l'enseignant pendant le cours, il peut le faire tout seul. Ceci lui permettra de mobiliser ses forces intellectuelles en vue d'améliorer son niveau en matière de MRU et par conséquent de rédiger un mémoire conforme aux normes méthodologiques enseignées. L'effort n'est alors pas quelque chose d'inné, cela s'apprend.

Par conséquent, l'effort personnel est, sans le moindre doute, la clé de la réussite. C'est souvent la seule manière d'arriver au but voulu. En faisant des efforts, l'étudiant est sûr de parvenir à atteindre ses objectifs ambitieux. Sans efforts, il est sûr de ne pas y parvenir. Ainsi, la question qui concerne les efforts personnels fournis par les étudiants est la suivante :

- Est-ce que vous vous contentez du cours de l'enseignant ?

Oui

Non

Les réponses à cette question nous ont vraiment étonnés. Car, malgré l'importance et l'utilité des efforts personnels, 82.66% des étudiants avouent qu'ils se contentent du cours de l'enseignant. Ainsi, la majorité des étudiants en phase rédactionnelle ne font aucun effort personnel pour enrichir leurs connaissances et acquis en MRU.

Les 17.33% des étudiants qui restent prétendent faire des efforts personnels en dehors de ce qu'on leur enseigne à l'université. Ceux-ci ont répondu à une autre question qui leur a été destinée :

- Si vous choisissez de répondre par « non », quels efforts personnels supplémentaires faites-vous ?

Cette question donne aux étudiants la liberté de s'exprimer. Ainsi, nous avons obtenu diverses réponses, sauf que, la plupart d'entre elles parlent de « recherche sur la toile ». Effectivement, avec l'évolution de la technologie tout est devenu à portée de main, un simple mot clé saisi et des milliers de résultats sont prêts à être consultés.

Quelques réponses recueillies :

8. Si vous choisissiez de répondre par « non », quels efforts personnels supplémentaires faites-vous ?

*Faire des recherches sur Internet ou bien
voir les cours des autres universités.*

8. Si vous choisissiez de répondre par « non », quels efforts personnels supplémentaires faites-vous ?

Je cherche les informations sur le Net

8. Si vous choisissiez de répondre par « non », quels efforts personnels supplémentaires faites-vous ?

Des recherches sur l'internet.

A la lumière de ces données, nous pouvons confirmer que la majorité des étudiants ne font aucun effort personnel et se limitent aux cours magistraux auxquels ils assistent à l'université. Rappelons que le rôle de l'enseignant à l'université est de guider ses étudiants en leur proposant ce qu'il y a d'essentiel à voir et à apprendre et cela n'est pas toujours suffisant. C'est pourquoi, il est obligatoire, du moins pour ceux qui veulent rédiger un mémoire de master dans les normes méthodologiques exigées par les universités, de faire des efforts personnels et d'améliorer leur niveau.

2.5. Obstacles et difficultés divers

La question qui suit concerne la maîtrise de la MRU par les étudiants. C'est une question qui donne à ces derniers la possibilité de s'auto-évaluer. Celle-ci est suivie directement de deux questions qui nous permettront de savoir pourquoi certains étudiants pensent qu'ils ne maîtrisent pas assez la MRU.

- Comment jugez-vous votre niveau de maîtrise de la méthodologie universitaire ?

Excellent

Bon

Moyen

Insuffisant

Les résultats obtenus montrent que plus des deux tiers des étudiants (soit 68%) estiment leur niveau de maîtrise de la MRU comme « moyen » tandis que, 16.66% d'entre eux le jugent comme « insuffisant ».

D'après la moitié des étudiants (50%), le niveau de maîtrise de la MRU est « moyen » ou « insuffisant » puisque la méthodologie de la recherche est difficile à appliquer. C'est ainsi que, la majorité de ceux qui ont choisi de cocher la case « autres » ont précisé que c'est à cause du manque de pratique en classe que leur niveau de maîtrise de la MRU est « moyen » ou « insuffisant ».

Voici quelques exemples :

10. Si vous répondez par « moyen » ou « insuffisant », selon vous cela est dû principalement au fait que la MRU soit :

- Inutile
- Compliquée
- Difficile à appliquer
- Autres

10. Si vous répondez par « moyen » ou « insuffisant », selon vous cela est dû principalement au fait que la MRU soit :

- Inutile
- Compliquée
- Difficile à appliquer
- Autres

10. Si vous répondez par « moyen » ou « insuffisant », selon vous cela est dû principalement au fait que la MRU soit :

- Inutile
- Compliquée
- Difficile à appliquer
- Autres

Le manque de pratique et l'application sont bien évidemment liés. C'est pourquoi, nous pouvons confirmer que c'est le manque de pratique qui rend la méthodologie de la recherche universitaire difficile à appliquer. Autrement dit, les étudiants trouvent la MRU difficile à appliquer car il ne la pratique pas assez, chose qui explique les défaillances méthodologiques dans leurs mémoires.

Quant aux étudiants qui pensent avoir un « bon » ou un « excellent » niveau de maîtrise de la MRU ils ne sont pas nombreux. Effectivement, 09.33% des étudiants interrogés ont coché la case « bon » et 06% ont choisi la case

« excellent ». La majorité de ces derniers ont justifié leur choix par le fait qu'ils ont étudié ce module tout au long de leurs cursus (05 ans). Ainsi, selon eux, les connaissances qu'ils ont acquises durant leurs études sont suffisantes et leurs permettent de juger leur niveau de maîtrise de la MRU comme étant « bon » ou « excellent ».

Quelques réponses rédigées par les étudiants :

9. Comment jugez-vous votre niveau de maîtrise de la méthodologie universitaire ?

Excellent Bon Moyen Insuffisant

Justifiez votre réponse si vous choisissez de répondre par « excellent » ou « bon » :

parce que on l'a étudié le module de MRU pendant tous les années du 1^{er} à la 5^{ème} année jusqu'à la dernière année.

9. Comment jugez-vous votre niveau de maîtrise de la méthodologie universitaire ?

Excellent Bon Moyen Insuffisant

Justifiez votre réponse si vous choisissez de répondre par « excellent » ou « bon » :

Je que on a étudié le module de MRU pendant 5 ans et on a réalisé beaucoup de travaux je pense que je peut réaliser mon travail de recherche sans problème.

9. Comment jugez-vous votre niveau de maîtrise de la méthodologie universitaire ?

Excellent Bon Moyen Insuffisant

Justifiez votre réponse si vous choisissez de répondre par « excellent » ou « bon » :

Tout simplement parce que j'ai fait sans avec le module de la méthodologie et je le maîtrise grâce à mes efforts personnels et le soutien primordial de mon enseignant du module. Aussi j'ai réalisé mon projet de licence en 2015.

9. Comment jugez-vous votre niveau de maîtrise de la méthodologie universitaire ?

Excellent Bon Moyen Insuffisant

Justifiez votre réponse si vous choisissez de répondre par « excellent » ou « bon » :

Le module existe dès le début, c'est à dire de la première année universitaire, jusqu'à aujourd'hui (Master 2), alors, j'ai bien compris le contenu de ce module, mais, je trouve quelques difficultés dans le côté de l'application, car, ça demande des efforts personnels, et les moyens aussi.

Les deux questions qui suivent sont des questions qui vont permettre aux étudiants en phase rédactionnelle de s'exprimer librement à propos des difficultés d'ordre méthodologique auxquelles ils vont faire face ou pas ainsi que, sur la partie du mémoire qui va leur poser des difficultés. C'est pourquoi, la première question est une question dichotomique et la seconde est une question filtre.

- Maintenant que vous êtes en phase rédactionnelle, pensez-vous que vous allez faire face à des difficultés d'ordre méthodologique ?

Les réponses mentionnées sont surprenantes car, plus de la moitié des étudiants (soit 63,33%) pensent qu'ils rencontreront des difficultés d'ordre méthodologique et seulement 36,66% supposent qu'ils n'auront aucun problème en méthodologie rédactionnelle. Même si le pourcentage des étudiants qui pensent avoir des problèmes en matière de méthodologie reflète le nombre des défaillances

méthodologiques recueillies dans les mémoires de master. Ce pourcentage reste tout de même élevé pour des étudiants qui sont en fin de second cycle universitaire.

En même temps, ce chiffre correspond au pourcentage des étudiants qui ont jugé leur niveau de maîtrise de la MRU comme étant moyen. Effectivement, dans la question précédente qui concerne « le niveau de maîtrise de la MRU », 68% des étudiants ont coché la case « moyen » et 50% d'entre-eux pensent que cela revient au fait que la MRU soit difficile à appliquer, chose qui explique pourquoi 63.33% des étudiants pensent qu'ils auraient des difficultés en méthodologie rédactionnelle avant même d'entamer la rédaction de leurs mémoires de fin d'études.

La seconde question est une question filtre. Elle est destinée aux étudiants qui ont répondu par « oui » à la question précédente ;

- Si vous répondez par « oui », précisez la partie du mémoire qui, selon vous, représenterait un obstacle que vous auriez à affronter ? Pourquoi ?

Les réponses à cette question nous ont permis de savoir qu'elle est la partie du mémoire que les étudiants considèrent comme difficile à rédiger du point de vue méthodologique. Ainsi, d'après les résultats du tableau n° XXXIV nous pouvons dire que c'est la partie pratique qui leur pose problème. En effet, 32.6% des étudiants ont répondu « la partie pratique ».

Cette crainte nous paraît normale, car, pour bien rédiger la partie pratique de son mémoire de master l'étudiant doit passer par plusieurs étapes ; la définition du corpus, la description du déroulement de la collecte des données, la présentation du plan d'analyse des données recueillies, la collecte des données, l'analyse des données et l'interprétation des résultats. Nous tenons à préciser que ces éléments sont bien détaillés dans le chapitre 03.

Après la partie pratique, ce sont l'introduction et la conclusion qui posent problème aux étudiants en phase rédactionnelle. Effectivement, 22.19% de ces derniers pensent qu'ils auront des difficultés à rédiger ces deux éléments du mémoire compte tenu de leur grande importance. Ceci explique pourquoi les introductions analysées sont méthodologiquement hors normes.

Pour justifier leurs réponses, la majorité des étudiants pensent que, la méthodologie rédactionnelle n'étant pas facile à appliquer, ils auront forcément des difficultés rédactionnelles. D'autres, estiment que c'est à cause du manque de pratique et une minorité considère qu'ils ne maîtrisent pas assez cette matière pour pouvoir rédiger correctement toutes les parties qui constituent leurs mémoires de master.

Pour savoir si les étudiants comptent appliquer la méthodologie qui leur a été enseignée pendant 05 ans à l'université, nous leur avons posé la question qui suit :

- **Comptez-vous appliquer la méthodologie enseignée ?**

➤ **Oui, je compte l'appliquer**

➤ **Je compte l'appliquer partiellement**

➤ **Non, je ne compte pas l'appliquer**

A la lecture des résultats du tableau n° XXXIV, nous pouvons confirmer que près de la moitié des étudiants (46%) a l'intention d'appliquer la méthodologie enseignée et 44% de ces derniers comptent l'appliquer partiellement. Les 10 % qui restent ne comptent s'abstenir de l'appliquer.

Les deux pourcentages (46% et 44%) prouvent que la majorité des étudiants ont l'intention de l'appliquer, même partiellement. Ceci paraît tout à fait, le module de MRU leur ayant été dispensé pendant 05 ans. Mais, en définitive, les étudiants qui ont choisi de répondre par « oui » sont-ils vraiment capables d'appliquer complètement la méthodologie enseignée ?

Vu la contradiction entre les défaillances méthodologiques relevées dans les introductions générales des mémoires de master et le pourcentage des étudiants qui comptent appliquer toute la méthodologie enseignée, nous avons opté pour la question filtre suivante :

- **Si vous avez répondu par « oui », pensez-vous qu'il vous serait possible de concrétiser tous vos acquis théoriques ?**

Oui

Non

Les pourcentages mentionnés dans le tableau N° XXXV sont vraiment frappants. 78.2 % des étudiants interrogés pensent qu'ils ne pourraient pas concrétiser tous leurs acquis théoriques et seulement 21% d'entre-eux estiment que

ceci est faisable. D'après ces réponses, nous pouvons confirmer que la majorité des étudiants ont des difficultés à appliquer la méthodologie enseignée même s'il est dans leur intention de le faire.

Pour ce qui est des 10% des étudiants qui ne comptent pas appliquer cette méthodologie, nous avons jugé nécessaire de connaître la raison qui les empêche de le faire à travers la question filtre qui suit :

- **Si vous avez répondu par « non », pensez-vous que le problème réside dans :**
 - **Le manque de pratique en cours**
 - **Le fait que le « MRU » soit un domaine compliqué**
 - **Le fait que le volume horaire attribué à la « MRU » soit insuffisant**
 - **Autres**

Les réponses que nous avons recueillies sont mentionnées dans le tableau N° XXXVI. Les pourcentages montrent clairement que les étudiants ne comptent pas appliquer la méthodologie enseignée parce qu'ils ne l'ont pas suffisamment pratiquée durant leurs cours magistraux. En effet, 73.33 % ont coché « le manque de pratique en cours ».

Passons à la question suivante qui concerne les efforts personnels fournis par l'étudiant. C'est une question reformulée. En effet, nous l'avons antérieurement posée d'une autre manière (voir la question n°07). Mais, compte tenu de l'importance des efforts personnels dans l'amélioration du niveau de maîtrise de la MRU nous avons décidé de la reformuler et de la poser une seconde fois afin de comparer les chiffres obtenus.

- **Afin d'améliorer votre niveau et de combler vos lacunes, faites-vous des lectures et des recherches en dehors de ce que vous faites en cours ?**

Oui, souvent

Parfois

Non, jamais

Seulement 19.33% des étudiants affirment qu'ils font des efforts personnels afin de combler leurs lacunes et près des deux tiers (soit 63.33%) déclarent ne jamais en avoir fait. Ces pourcentages rejoignent ceux obtenus dans les réponses de la

question n°07 et confirment que, la plupart des étudiants se contentent des cours magistraux. Conséquemment, nous pouvons affirmer que les étudiants ne font pas le moindre effort pour mieux maîtriser la MRU malgré qu'ils soient conscients de son importance et de son utilité dans la rédaction scientifique.

Quant à la dernière question, toujours en relation avec l'amélioration du niveau de maîtrise de la MRU, c'est une question ouverte. A travers celle-ci, il est demandé aux étudiants de donner quelques propositions qui pourraient les aider à améliorer leur niveau en MRU.

- Donnez deux ou trois suggestions qui, selon vous, pourraient améliorer votre niveau :

Cette question ouverte nous a permis de lire diverses suggestions pouvant aider les étudiants à améliorer leur niveau de maîtrise de la MRU. Ces suggestions tournent toutes (directement ou indirectement) autour de l'effort personnel et de la pratique (en classe et/ ou en dehors de celle-ci). Ces propositions venant de la part des étudiants mêmes ayant témoigné n'avoir jamais fait d'efforts personnels et s'être contentés des cours de leurs enseignants nous ont beaucoup étonnées. En effet, si les étudiants sont conscients de l'importance des efforts personnels et savent que ces derniers peuvent les aider à améliorer leur niveau en MRU pourquoi n'ont-ils fournis aucun effort ?

Voici quelques suggestions :

16. Afin d'améliorer votre niveau et de combler vos lacunes, faites-vous des lectures et des recherches en dehors de ce que vous faites en cours ?

Oui, souvent

Parfois

Non, jamais

17. Donnez deux ou trois suggestions qui, selon vous, pourraient améliorer votre niveau :

1/ La recherche sur internet... facilite... d'apprendre et comprendre mieux.

2/ Il faut être attentive dans la classe... et participer, faire des recherches et surtout lire.

3/.....

17. Donnez deux ou trois suggestions qui, selon vous, pourraient améliorer votre niveau :

1/ faire beaucoup de pratique.

2/

17. Donnez deux ou trois suggestions qui, selon vous, pourraient améliorer votre niveau :

1/ Le manque de la pratique de ce que j'ai appris.

il faut que je pratique tous ce que j'ai appris.

2/ Je pense que j'ai toujours le besoin d'apprendre

le MRU parce que je pense qu'il est très important

3/ surtout cette année.

17. Donnez deux ou trois suggestions qui, selon vous, pourraient améliorer votre niveau :

1/ Avoir le temps pour bouquiner, lire des romans et films

d'avoir un bagage linguistique

2/ Et faut pas se contenter que de ce qui il dit l'enseignant

il faut faire d'autres recherches ailleurs du cours

3/ Essayer d'éviter de parler français, il faut parler

la langue française souvent pour arriver à la maîtrise

3. De la nécessité de pratiquer la MRU

Après l'interprétation des résultats, nous sommes parvenus à confirmer deux de nos hypothèses de départ qui concernent les défaillances méthodologiques dans les introductions générales de notre échantillon. En se basant sur les réponses de notre questionnaire nous savons à présent que :

1. Le manque de pratique durant les cours magistraux, après que la majorité des étudiants (62%) aient déclaré n'avoir jamais pratiquer pendant le cours, est la première cause du nombre important des défaillances méthodologiques trouvées dans les introductions générales des mémoires de master,

2. L'absence d'efforts personnels de la part des étudiants, 82.66% estiment s'être contentés des cours dispensés par leurs enseignants, est la deuxième cause de ces défaillances méthodologiques.

Or, *la pratique* est le point où se rencontrent ces deux causes. En effet, pratiquer a un seul et unique objectif, les manières de pratiquer sont quant à elles diverses. De ce fait, que l'étudiant pratique pendant le cours avec l'enseignant ou en dehors du cours en fournissant des efforts personnels, son but reste fixé : s'entraîner afin d'améliorer ses acquis théoriques. Puisque, nous ne pouvons pas nier que : « *les étudiants ont souvent de la difficulté à faire des liens entre les différents discours épistémologiques, méthodologiques ou techniques et leur application dans la pratique réelle de recherche.* » [Mainville, S., 1997 :28.].

Toujours autour de la pratique, les réponses obtenues à la question n°09 ont montré qu'un pourcentage assez élevé des étudiants (68%) pensent qu'ils maîtrisent moyennement la MRU et (16.66%) trouvent qu'ils ne la maîtrisent pas du tout. La moitié d'entre-eux s'est ainsi auto-évaluée quant à la maîtrise de la MRU, car, ils trouvent qu'elle est difficile à appliquer, l'autre moitié estime que c'est à cause du manque de pratique.

Entre difficile à appliquer et manque de pratique il y a « pratiquer pour faciliter l'application ». En effet, la pratique peut aider les étudiants ayant des difficultés en méthodologie rédactionnelle à dépasser leurs lacunes et à mieux maîtriser les règles de la méthodologie enseignée.

De plus, la contradiction dans les réponses de la question n°13 nous a frappée, puisque 46% des étudiants comptent appliquer la méthodologie enseignée, sauf qu'ils pensent qu'il ne serait pas possible de concrétiser tous leurs acquis théoriques.

Ainsi, même si l'étudiant veut faire l'effort, il se trouve incapable d'appliquer la méthodologie qu'il a étudiée et cela avant même d'entamer la rédaction de son mémoire. Cette incapacité revient sans le moindre doute au manque de pratique. D'ailleurs, la grande majorité des étudiants qui ne comptent pas appliquer la méthodologie enseignée pensent qu'ils sont incapables de le faire car ils ne la pratiquent pas assez. En effet, 73.33% ont coché : le manque de pratique en cours.

En comparant le grand nombre des défailances méthodologiques dans les introductions générales des mémoires de master analysés et le pourcentage (46%) des étudiants qui comptent appliquer complètement la méthodologie enseignée, nous pouvons dire que ces derniers ont un sérieux problème d'application à cause du manque de pratique. Par conséquent, l'intention seule ne suffit pas et reste abstraite, il faut qu'elle soit accompagnée de beaucoup de pratique afin d'être concrétisée.

En somme, il nous est possible de dire que les difficultés méthodologiques que rencontrent les étudiants en phase rédactionnelle sont les conséquences du manque de pratique. C'est pour cette raison que la pratique est indispensable, pas uniquement en matière de MRU mais dans n'importe quel autre domaine.

CONCLUSION

Dans ce chapitre nous avons commencé par interpréter le nombre d'erreurs orthographiques important observé dans les mémoires de master de notre échantillon de manière générale. Nous avons essayé d'expliquer les causes sous-jacentes de l'apparition de ces erreurs en prenant en compte d'abord la complexité de la langue française écrite. Ensuite, l'attitude passive qu'ont les étudiants face à la langue lors de la rédaction de leurs mémoires. Enfin, le degré d'exposition des étudiants à la langue française.

Par la suite, nous avons interprété de manière plus détaillée ces erreurs selon la grille de classification d'erreurs orthographiques que nous avons adoptée dans cette modeste recherche. C'est-à-dire, le type ainsi que la catégorie d'erreurs fréquents chez les étudiants (type : grammaticale ; catégorie : erreur flexionnelle de verbe). Grâce aux résultats d'un test de compétences orthographiques (conçu par nous-mêmes), nous avons pu savoir que les erreurs de type grammaticales sont dues à la méconnaissance de règles. D'ailleurs, ces résultats expliquent aussi le pourcentage élevé des erreurs flexionnelles de verbe.

Après cela, nous avons essayé de traduire les sous-catégories dominantes dans notre échantillon. Lors de notre traitement du corpus, nous avons remarqué des pourcentages très élevés de deux sous-catégories (l'accord du participe passé avec l'auxiliaire avoir et les terminaisons en : IS, IT, US et UT).

Enfin, nous avons interprété le nombre d'erreurs élevé dans les parties pratiques par rapport aux parties théoriques des mémoires de master analysés. Notre interprétation repose sur les normes de la méthodologie rédactionnelle. Autrement dit, c'est les exigences méthodologiques qui font que les erreurs sont plus fréquentes dans les parties pratiques.

Les erreurs orthographiques représentent le premier volet de la présente recherche, le second quant à lui, concerne les défaillances méthodologiques dans les introductions générales des mémoires.

Pour les interpréter, nous nous sommes basés sur les réponses du questionnaire destiné aux étudiants de master 2. Ainsi, nous avons constaté que plusieurs facteurs peuvent être impliqués dans le nombre élevé des défaillances

méthodologiques dans les mémoires, à savoir , le manque de pratique avec l'enseignant en cours, le manque d'efforts personnels et la difficulté d'application des règles méthodologiques.

Néanmoins, tous ces facteurs sont liés et s'appuient principalement sur la pratique. En effet, en pratiquant (avec l'enseignant ou en faisant des efforts personnels) les règles de la méthodologie rédactionnelle, l'étudiant acquerra ces fondamentaux qui lui faciliteront son application.



**Conclusion
générale**

Au terme de plusieurs années consacrées à ce travail, nous voilà arrivés au moment du bilan et de la conclusion. Cet instant est à la fois très attendu, satisfaisant mais surtout dur à franchir. En effet, la satisfaction d'avoir achevé l'étude dans laquelle nous nous sommes engagés, ne nous empêche pas de ressentir un peu de frustration.

Il y a d'abord, la satisfaction d'avoir participé à la recherche en sciences du langage et d'avoir abouti à un certain nombre de résultats, certes modestes mais importants et significatifs. Ensuite, arrive la frustration, parce qu'alors qu'il est temps de conclure, nous calculons les mauvais pas que nous avons faits involontairement par manque d'expérience ou volontairement par obligation.

Le moment de conclure est dans tous les cas, celui qui exige un retour en arrière, un effleurement de la phase d'expérimentation et un constat de ce qui a été trouvé pour prévoir de nouvelles perspectives de recherche. C'est ainsi que la discussion sur les erreurs orthographiques n'est pas prêt d'être fermée, ce qui nous mène à dire que la conclusion sur ces travaux ne peut être que momentanée et provisoire.

Au départ, nous avons entamé cette modeste recherche sur la base de la complexité de l'orthographe française ainsi que sur un constat de la détérioration de la qualité du français écrit chez les étudiants algériens durant les dernières années. Nous avons ainsi rassemblé le maximum de mémoires de master pour les analyser aussi exhaustivement que possible. Après leur lecture, nous avons remarqué qu'ils n'étaient pas seulement orthographiquement hors normes, mais également, qu'ils n'obéissaient pas aux règles de la méthodologie rédactionnelle exigée. Ceci prouve que les étudiants rencontrent de grandes difficultés avec ce nouveau genre d'écrit.

Le mémoire de master représente en effet pour son auteur un nouveau genre universitaire. C'est la première production scientifique que l'étudiant doit réaliser individuellement à la fin de ses études supérieures pour que sa capacité à réfléchir sur une problématique puisse être évaluée. Ainsi, à travers le mémoire de master, l'étudiant doit démontrer sa maîtrise du sujet et ses capacités. Pour l'aider à accomplir sa tâche, un module de méthodologie rédactionnelle lui est dispensé dès sa première année universitaire.

Conséquemment, un mémoire de master digne de ce nom doit à la fois être conforme aux normes méthodologiques enseignées et respecter les règles orthographiques de la langue dans laquelle il est rédigé. De ce fait, la réalisation de ce travail nécessite plus d'une compétence. Malheureusement, un grand nombre d'étudiants ne parvient pas à s'exprimer facilement par écrit. Cette incapacité à rédiger peut constituer sans nul doute un facteur d'échec, car, parmi les conditions de la réussite universitaire, réside la capacité de l'étudiant à s'approprier des savoirs en les construisant petit à petit. Autrement dit, un fois à l'université, l'étudiant développe de nouveaux rapports aux savoirs. Ce développement est fortement lié à la compréhension et la production des écrits. Ainsi, les étudiants qui ont des difficultés de compréhension ou bien de rédaction peuvent échouer.

Si la non-maîtrise de l'orthographe peut à elle seule être un facteur d'échec, qu'en est-il de la non-maîtrise de la méthodologie rédactionnelle et de l'orthographe en même temps ? Cette interrogation nous a orientés vers la réalisation de ce modeste travail. En effet, suite à cette dernière, nous nous sommes posé plusieurs questions, dont une question principale qui est notre problématique:

Dans quelle mesure l'élaboration des mémoires de master répondrait-elle à la fois aux normes orthographiques et à la méthodologie rédactionnelle enseignée ?

Notre objectif à travers cette modeste recherche au départ était de relever les erreurs orthographiques ainsi que les défaillances méthodologiques dans les mémoires de master des étudiants afin de cerner le vrai profil de ces derniers. Il s'agit des étudiants de l'université de Batna 02 affiliés à cinq départements différents. Mais il s'avère que notre contribution principale est probablement d'avoir mis en évidence les principales causes de ces erreurs orthographiques et défaillances méthodologiques.

La première partie de ce modeste travail est consacré au cadre conceptuel. Elle offre une description de l'orthographe française et de sa complexité. Nous avons évoqué la définition de l'orthographe proposée par Nina CATACH qui considère l'orthographe comme un pluri système composé de quatre zones, cette définition nous a servi de référence pour définir l'orthographe grammaticale et l'orthographe lexicale. Elle propose aussi une distinction entre deux notions très souvent

confondues « l'erreur et la faute ». La première est due à la méconnaissance des règles du fonctionnement d'une langue, quant à la seconde, elle est due à des ratés de production causés soit par certains facteurs appelés « lapsus » ou par des pathologies qui touchent les organes de la parole. Enfin, cette partie expose des définitions claires de quelques concepts liés à la méthodologie universitaire.

La seconde partie est centrée sur la méthodologie de recherche et les résultats. Il s'agit d'une étude qui s'appuie sur la collecte de données : ce document contient soixante-cinq mémoires de master issus de cinq différents départements et 150 questionnaires destinés à des étudiants inscrits en master 2. Dans cette partie, nous avons mis en évidence les principales lacunes orthographiques et méthodologiques des étudiants de l'université de Batna 02.

Commençons par la première partie de notre problématique qui est celle relative aux erreurs orthographiques. A travers une analyse quantitative des mémoires de master, nous avons constaté, avec un total de 1924 erreurs recensées que ces mémoires étaient orthographiquement hors normes. Plusieurs hypothèses ont été émises pour expliquer ces erreurs : la complexité de l'orthographe française, l'homophonie, l'attitude passive des étudiants face à la langue lors de la rédaction de leurs mémoires et le degré d'exposition de ces derniers à la langue française.

Le type d'erreurs dominant dans chaque mémoire analysé est le type grammatical, cela prouve que le type d'erreurs dominant n'a aucun lien avec la spécialité de l'étudiant. Les erreurs de ce type occupent 80,56% du total des erreurs relevées de notre corpus. La prépondérance d'erreurs de type grammatical nous a mené à réfléchir sur la raison qui entraîne l'étudiant à commettre autant d'erreurs de ce type.

L'orthographe grammaticale repose, dans l'ordre, sur la compréhension de la nature des mots et de leur fonction dans la phrase, sur la compréhension des rapports qui s'établissent entre les mots et sur la connaissance des règles grammaticales. A partir de cette mise au point, nous avons émis deux hypothèses pour expliquer la domination d'erreurs de type grammatical dans les mémoires de master des étudiants de Batna 02 : l'étudiant commet des erreurs de type grammatical soit par méconnaissance des règles orthographiques soit par manque de réflexion sur la langue.

Pour confirmer l'une de ces deux hypothèses, nous avons eu recours à un test diagnostique des compétences en orthographe française que nous avons soumis nous à un panel d'étudiants inscrits en master 02. Les résultats de ce test ont révélé clairement que les étudiants commettent beaucoup d'erreurs de type grammatical par méconnaissance des règles orthographiques.

Durant l'analyse de notre corpus, nous avons constaté que les erreurs commises par les étudiants étaient beaucoup plus nombreuses dans les parties pratiques que dans les parties théoriques des mémoires. Effectivement, nous avons relevé 507 erreurs dans les parties théoriques (soit 37,6%) et 842 erreurs dans les parties pratiques (soit 62,4%). Cet écart revient au contenu de chaque partie.

Autrement dit, du point de vue méthodologique, la partie théorique d'un mémoire de master doit s'appuyer sur des savoirs déjà étudiés ; idées, analyses et résultats antérieurs que l'auteur est obligé de citer d'une manière assez particulière pour que ces derniers soient facilement reconnaissables : rappels bibliographiques, citations...etc. Pour ce qui est de la partie pratique, son but est de confirmer ou d'infirmer la véracité des pistes entrevues par le biais d'une méthodologie d'enquête stricte et d'une analyse des résultats obtenus. En conséquence, les citations et les rappels bibliographiques sur lesquels reposent la partie théorique d'un mémoire font que le nombre d'erreurs n'y soit pas très élevé contrairement à la partie pratique qui en contient beaucoup moins.

La deuxième partie de notre problématique concerne les défaillances méthodologiques dans les mémoires de master des étudiants de l'université de Batna 02. Pour des raisons citées préalablement, notre analyse se limite aux introductions générales de ceux-ci. Ainsi, après les avoir analysés, nous avons trouvé 423 sous-éléments constitutifs manquants aux introductions générales (soit 52,3%). En sachant qu'un sous-élément constitutif inexistant est considéré comme une défaillance méthodologique, nous avons déduit que ces mémoires étaient méthodologiquement hors normes.

Pour connaître la (les) raison (s) de ces défaillances, nous avons opté pour un questionnaire conçu à partir de quelques hypothèses émises au départ. De ce fait, ce dernier est organisé en plusieurs axes ; chaque axe traite d'un point important. Ce questionnaire a été distribué à 150 étudiants inscrits en master 2 qui ont eu

l'amabilité et la gentillesse d'y répondre. Grâce aux réponses obtenues, nous avons pu confirmer deux de nos hypothèses :

1. Le manque de pratique avec l'enseignant est la première cause des défaillances méthodologiques dans les mémoires de master des étudiants de l'université de Batna 02. En effet, 62% d'entre eux ont déclaré n'avoir jamais pratiqué pendant le cours.
2. La deuxième cause de ces défaillances est le manque d'efforts personnels. Effectivement, 82.66% des étudiants avouent n'avoir jamais consenti d'efforts personnels et ne se contenter que des cours dispensés par leurs enseignants.

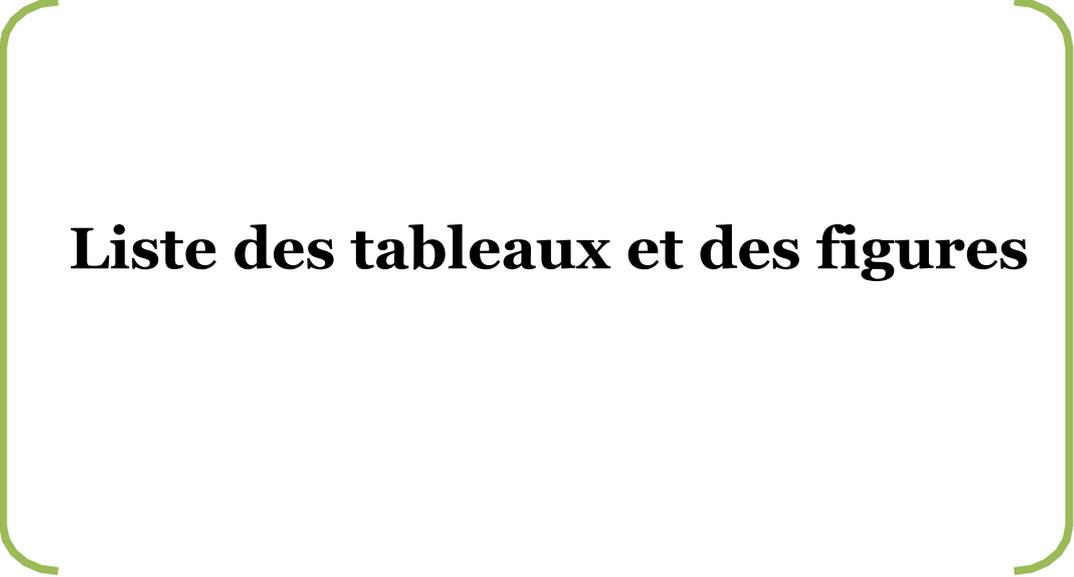
Entre ces deux causes, il y a un concept commun : *pratique*. Par conséquent, nous déduisons que les manières de pratiquer sont multiples, mais la pratique a un seul but. Ainsi, quelle que soit sa façon de pratiquer (avec l'enseignant ou seul), le but de l'étudiant est de s'entraîner pour améliorer ses acquis théoriques.

La présente thèse ouvre des perspectives variées. Pour la linguistique, plusieurs phénomènes doivent être expliqués comme l'impact de l'attitude passive des étudiants face à la langue lors de la rédaction de leurs mémoires ou encore l'impact de la langue maternelle sur l'acquisition de la langue française écrite. Pour la didactique, la nécessité de prendre en compte le contexte dans lequel est enseignée la MRU. Aussi, nous exprimons le souhait de voir se développer une méthode spécifique à l'apprentissage de l'orthographe française. En psychanalyse, les effets psychologiques des erreurs orthographiques dans les mémoires de master sur le lecteur doivent être traités.

Arrivé à la fin de cette recherche, nous retiendrons comme premier point, le fait que les étudiants de l'université de Batna 02 qui arrivent à la fin de leurs études n'ont pas les compétences requises pour rédiger un document académique en tenant compte des règles orthographiques et des normes méthodologiques enseignées et exigées. Cette constatation est confirmée à travers une analyse des mémoires de master. Le deuxième point à retenir concerne la domination des erreurs de type grammatical dans les mémoires de master que les étudiants commettent par méconnaissance des règles de l'orthographe française, nous avons confirmé ce constat grâce à un test diagnostique d'orthographe française. Le dernier

point porte sur les défaillances méthodologiques dans les introductions générales qui sont causées par un manque de pratique selon les réponses obtenues à notre questionnaire.

Bien qu'il soit modeste, le bilan de cette recherche reste utile grâce aux objectifs fixés au départ et atteints enfin de recherche. Effectivement, nous avons identifié le vrai profil des étudiants de l'université de Batna 02 quant à la qualité de leur français écrit. Aussi, nous savons que les étudiants ignorent, ou ne connaissent pas bien les règles de l'orthographe française. De ce fait, nous pensons qu'il est impératif de donner plus d'importance à l'orthographe pour éviter ce genre d'erreurs. Enfin, nous savons que les étudiants ne font pas d'efforts personnels pour améliorer leurs acquis théoriques en matière de méthodologie rédactionnelle et que la plupart des enseignants par absence de cours pratiques, se contentent d'un cours purement théorique. Par conséquent, nous aimerions que la pratique en méthodologie soit favorisée tout au long du cursus (sous forme d'exercices en classe ou de devoirs) pour limiter ces défaillances méthodologiques.



Liste des tableaux et des figures

Liste des tableaux

Tableau 1: Graphèmes de base du français - Niveau 1 -	24
Tableau 2 : Principes et fonctions de l'orthographe du français [Cogis. D, 2005].	27
Tableau 3 : Résumé des donneurs et des receveurs	41
Tableau 4 : Les mécanismes de l'accord selon Rigel et al. (2009)	42
Tableau 5 : Synthèse des systèmes d'accord par Chartrand <i>et al.</i> (1999 (2011)) et Boivin et Pinsonneault (2008).....	43
Tableau 6 : Les relations intra et intergroupes selon Roy et Biron (1991)	44
Tableau 7 : Classement des erreurs en orthographe grammaticale.....	45
Tableau 8 : Compétence linguistique et performance.	52
Tableau 9 : Les quatre types de méthodes expérimentales	111
Tableau 10: L'accord de l'adjectif.....	150
Tableau 11: Quelques cas particuliers de l'accord du verbe.....	155
Tableau 12 : Les éléments de l'introduction générale selon Pierre N'da	168
Tableau 13: distribution des erreurs relevées dans les mémoires de master d'un échantillon d'étudiants de l'Université Batna 2 (promotions 2015)	172
Tableau 14: répartition détaillée des erreurs dans les mémoires de masters des étudiants du département des STU de l'Université Batna 2 (promotion 2015)	173
Tableau 15: répartition détaillée des erreurs dans les mémoires de masters des étudiants du département des SNV de l'Université Batna 2 (promotion 2015)	175
Tableau 16: répartition détaillée des erreurs dans les mémoires de masters des étudiants du département d'ELT de l'Université Batna 2 (promotion 2015)	177
Tableau 17: répartition détaillée des erreurs dans les mémoires de masters des étudiants du département d'HYD de l'Université Batna 2 (promotion 2015)	179
Tableau 18: répartition détaillée des erreurs dans les mémoires de masters des étudiants du département de FR de l'Université Batna 2 (promotion 2015)	181
Tableau 19: répartition détaillée des erreurs de chaque catégorie des parties théorique et pratique dans certaines filières de l'Université Batna 2 (Promotions 2015)	183
Tableau 20 : répartition détaillée des erreurs de chaque sous-catégorie des parties théorique et pratique (Université Batna 2. Promotions 2015).....	183

Tableau 21: répartition détaillée des erreurs relevées dans les parties théoriques des mémoires de master des étudiants de l’Université Batna 2 (promotions 2015) 185

Tableau 22: répartition détaillée des erreurs relevées dans les parties pratiques des mémoires de master des étudiants de l’Université Batna 2 (promotions 2015) 186

Tableau 23 : distribution des défaillances méthodologiques dans les introductions générales des mémoires de master des étudiants de l’Université Batna 2 (Promos 2015)..... 188

Tableau 24: réponse à la question importance du module MRU chez des étudiants de master de l’Université Batna 2 (Promos 2015)..... 196

Tableau 25: réponses de l’échantillon d’étudiants de master de l’Université Batna 2 (promotions 2015) à la question de la durée de l’enseignement du MRU197

Tableau 26 : réponses de l’échantillon d’étudiants de master de l’Université Batna 2 (promotions 2015) à la question de l’importance du volume horaire du MRU 198

Tableau 27: réponses de l’échantillon d’étudiants de master de l’Université Batna 2 (promotions 2015) à la question concernant le complément ou non des cours magistraux par des exercices pratiques. 199

Tableau 28: réponses de l’échantillon d’étudiants de master de l’Université Batna 2 (promotions 2015) à la question : contentez-vous uniquement du cours donné par l’enseignant ? 199

Tableau 29: réponses de l’échantillon d’étudiants de master de l’Université Batna 2 (promotions 2015) à la question du niveau de maitrise de la MRU.....200

Tableau 30:réponses de l’échantillon d’étudiants de master de l’Université Batna 2 (promotions 2015) à la justification du niveau « excellent » et « bon » dans la précédente question. 201

Tableau 31: réponses de l’échantillon d’étudiants de master de l’Université Batna 2 (promotions 2015) à la justification du niveau « moyen » et « insuffisant » dans la précédente question. 202

Tableau 32: réponses de l’échantillon d’étudiants de master de l’Université Batna 2 (promotions 2015) à la question des difficultés d’ordre méthodologique 203

Tableau 33: réponses de l'échantillon d'étudiants de master de l'Université Batna 2 (promotions 2015) à la question de savoir quelles sont les parties du mémoire qui seraient susceptibles de leur poser des difficultés.....	204
Tableau 34: réponses de l'échantillon d'étudiants de master de l'Université Batna 2 (promotions 2015) à la question de savoir qu'ils allaient appliquer la méthodologie enseignée.....	205
Tableau 35: réponses de l'échantillon d'étudiants de master de l'Université Batna 2 (promotions 2015) à la justification de la réponse par « oui » à la question précédente	205
Tableau 36: réponses de l'échantillon d'étudiants de master de l'Université Batna 2 (promotions 2015) à la justification de la réponse par « non » à la question précédente	206
Tableau 37: réponses de l'échantillon d'étudiants de master de l'Université Batna 2 (promotions 2015) à la question s'ils font des efforts personnels pour améliorer leur niveau	206
Tableau 38: Pourcentages d'erreurs repérées et non repérées dans les tests de compétences orthographiques	217
Tableau 39: Pourcentages d'erreurs correctement corrigées et celles corrigées à tort par les étudiants	218
Tableau 40: Classement des erreurs d'accord du participe passé avec l'auxiliaire « avoir »	224
Tableau 41 : La méthodologie de la recherche universitaire selon les étudiants de master 2	229

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Le donneur	34
Figure 2 : Le receveur.....	35
Figure 3 : les erreurs dans les parties théoriques et les parties pratiques des mémoires	187
Figure 4 : état de présence/absence du sous-élément présentation du sujet dans 65 mémoires de master des étudiants de l'Université Batna 2 (promotions 2015)	190
Figure 5 : état de présence/absence du sous-élément motivation du chercheur dans 65 mémoires de master des étudiants de l'Université Batna 2 (promotions 2015).....	191
Figure 6 : état de présence/absence du sous-élément construction de la problématique dans 65 mémoires de master des étudiants de l'Université Batna 2 (promotions 2015).....	191
Figure 7 : : état de présence/absence du sous-élément aperçu de la littérature du sujet dans 65 mémoires de master des étudiants de l'Université Batna 2 (promotions 2015).....	192
Figure 8 : état de présence/absence de l'élément corpus ou support de l'étude dans 65 mémoires de master des étudiants de l'Université Batna 2 (promotions 2015)	193
Figure 9 : état de présence/absence de l'élément méthodes d'approche ou outils d'analyse dans 65 mémoires de master des étudiants de l'Université Batna 2 (promotions 2015).....	193
Figure 10 : état de présence/absence de l'élément constitutif plan de l'étude dans 65 mémoires de master des étudiants de l'Université Batna 2 (promotions 2015)	194
Figure 11 : type d'erreur dominant dans les mémoires de master	213
Figure 12 : Catégorie d'erreurs dominantes dans les mémoires de master	221
Figure 13 : Les pourcentages de sous-éléments existants et inexistants dans les introductions générales des mémoires de master	228

Bibliographie

I .OUVRAGES

1. AKTOUF, O., Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations : Une introduction à la démarche classique et une critique. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec, 1987, 213 pp.
2. ALEXANDRE-BAILLY, F. 2006. Comportements humains et management, France, Pearson Education France. 343 p.
3. ANGERS, M., 2015. Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines. Alger : Casbah-Edition. 423 p.
4. ARRIVE, Michel. 1993. Réformer l'orthographe ? Paris: Presses universitaires de France, 233p.
5. BACON, F., Novum Organum, Paris, Presses universitaires de France, 1986.
6. BEGUELIN, M.-J. (2000). De la phrase aux énoncés: grammaire scolaire et descriptions linguistiques, Français Savoirs en pratique.Bruxelles : De Boeck Duculot
7. BLANCHE-BENVENISTE, C., 2003, « L'orthographe », dans M. YAGUELLO (dir.), Le grand livre de la langue française, Paris, Seuil, p. 245-389
8. CARDEY, S. 2003. Mobilisation, systémique, traductibilité. Franche-Comté : Éditions Presses universitaires de Franche- Comté, 289 p.
9. CATACH, Nina. 1986. L'orthographe française: Traité théorique et pratique. Paris: Éditions Fernand l\Jathan, 334p.
10. CATACH, N., Les Délires de l'orthographe, Plon, 1989.
11. CATACH, N., GRUAZ, C., DUPREZ, D., 2008, L'orthographe française. Traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés, Paris, Armand Colin
12. CHARTRAND, S.-G., Aubin, A., Blain, R. et C. Simard. 2011. Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui. Montréal: Chenelière Éducation.

- 13.** CHISS J.-L, et J. David. 2011. Débats dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire. Le français aujourd'hui, HS01, pp. 129- 138.
- 14.** COGIS, D. 2005. Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Paris : Delagrave.
- 15.** COMBESSIE, J-C., La méthode en sociologie, 2^e édition, Paris, La découverte, 1999.
- 16.** DE CLOSETS, François. 2009. Zéro faute. Paris : J'ai lu.
- 17.** DEFYAS, J.-M et DELTOUR, S. Le français langue étrangère et seconde : Enseignement et apprentissage, 2013, Pierre Mardaga. 288 p.
- 18.** DEPELTEAU, F., La démarche d'une recherche en sciences humaines de la question de départ à la communication des résultats, Bruxelles, De boeck, 2003.
- 19.** DE SAUSSURE, F. 2002. Cours de linguistique générale. Bejaia : Editions Talantikit., p. 347
- 20.** DESCARTES, R., Règles pour la direction de l'esprit, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1994
- 21.** DHENIN, J.-François. 2004. Communication BTS MUC 1^e et 2^e années, Ed Bréal. 127 p.
- 22.** DOCA, G. 1981. Analyse psycholinguistique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, Paris, Publications de la Sorbonne. 250 p.
- 23.** Ducard, D., Honvault R. et Jaffré J.-P., 1995, L'orthographe en trois dimensions, Paris, Nathan.
- 24.** ENGLEBERT, A., 1996. Accorder le participe passé : les règles illustrées par l'exemple, Bruxelles, Edition Duculot. 192 p.
- 25.** FORTIN, M-F., La recherche scientifique : Le processus de la recherche, de la conception à la réalisation, Ville Mont-Royal (Québec), Decarie Editeur, 1996.

- 26.** FREI, H. 1929. 1929. La grammaire des fautes : Introduction à la linguistique fonctionnelle. Assimilation et différenciation, brièveté et invariabilité, expressivité. Etats-Unis, Slatkine Reprints. 319 p.
- 27.** GEY, Michel. 1987. Didactique de l'orthographe française. Paris: Éditions Nathan, 175p.
- 28.** GIROLAMI-BOULINIER, A. 1984. Les niveaux actuels dans la pratique du langage oral et écrit : Editions Masson. Paris.
- 29.** GOBBE, R. et M. TORDOIR. 1986. Grammaire française. Bruxelles : Éditions du Trécarré.
- 30.** GOOSSE, R. 2011. Le bon usage. Bruxelles : Éditions De Boeck.
- 31.** GRAWITZ., M, Méthodes des sciences sociales, Paris, Dalloz, 1990
- 32.** GREVISSE, M. et A. GOOSSE. 2007. Le bon usage. Bruxelles: Éditions De Boeck. Grevisse, M. et A.
- 33.** GREVISSE, M. et A. GOOSSE. 2008, Le bon usage, Grammaire française, 14e édition, Paris: édition De Boeck Université
- 34.** GREVISSE, M., 2010. L'accord du participe passé : règles, exercices et corrigés, Bruxelles, de boeck.
- 35.** HONVAULT, R., 1995 b, « Orthographe et système d'écriture », L'orthographe en trois dimension, DUCARD D., HONVAULT R. et JAFFRE J.-P., Paris, Nathan, p.24
- 36.** HUME, D., Enquête sur l'entendement humain, Paris, GF-Flammarion, 1983
- 37.** HUME, D., L'entendement. Traité de la nature humaine. Livre 1, Paris, GF-Flammarion, 1995.
- 38.** JONNAERT, Ph. 2009. Compétences et socioconstructivisme : Un cadre théorique. Bruxelles : Editions De Boeck Université., p. 95.
- 39.** KANNAS, C., 2012. L'orthographe pour tous, Paris, Bescherelle

- 40.** LANGLOIS, C.-V et C. Seignobos, Introduction aux études historiques, Paris, Editions Kimé, 1992.
- 41.** LATIN, Danièle, QUEFFELEC, Ambroise et TABI-MANGA, Jean. Inventaire des Usages de la Francophonie : Nomenclatures et méthodologies. John LibbeyEurotext. Paris, 1993. 465 p. Universités francophones
- 42.** LIEURY, A., la psychologie est-elle une sciences ?, Paris, Flammarion, 1997
- 43.** LUCCI, V, et Millet, A. 1994. L'orthographe de tous les jours ; enquête sur les pratiques orthographiques des français. Champion. Paris, 250 p.
- 44.** MARTINET, A. 1967. Eléments de linguistique générale, Armand Colin, Paris, p.217.
- 45.** MARTIN, J-C. 2013. Comment bien prendre la parole en public : Apprenez les secrets d'une intervention réussie : maîtrise du trac, bonne posture, art oratoire... Tout se travaille. Paris : Editions Leduc. s., p. 288.
- 46.** MARQUILLÓ LARRUY, M. 2004. L'interprétation de l'erreur, Paris, Clé International, 128 p.
- 47.** NADEAU, Marie et FISHER, Carole. 2006. La grammaire nouvelle: La comprendre et l'enseigner. Montréal: Gaëtan Morin. p. 239.
- 48.** N'DA, Pierre., Méthodologie et guide pratique du mémoire de recherche et de la thèse de doctorat, Paris, L'Harmattan, 2007.
- 49.** N'DA, P., 2015. Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines : réussir sa thèse, son mémoire de master ou professionnel, et son article. Paris. L'Harmattan. 273 p.
- 50.** N'DA, Pierre., 2015. Manuel de la méthodologie et de la rédaction de la thèse de doctorat et du mémoire de master en lettres, langues et sciences humaines. Paris L'Harmattan. 315 p.
- 51.** NIKLAS-SALMINEN, Aïno. 2005. La lexicologie. Paris : Armand Colin., p. 187.

- 52.** POLGUERE, A. 2002. Notions de base en lexicologie, Québec : Observatoire de Linguistique Sens-Texte., p. 209.
- 53.** POLGUERE, A. 2016. Lexicologie et sémantique lexicale : notions fondamentales, 3^e édition, Québec : La presse de l'université de Montréal., Paramètres, p. 394.
- 54.** PORQUIER, Remy, et Frauenfelder, Uli, « Enseignants et apprenants face à l'erreur », IFDLM, 1980.
- 55.** REUTER, Y. 2013. Pasner l'erreur à l'école de l'erreur au dysfonctionnement, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion. 157 p.
- 56.** RIEGEL, M., Pellat, J.-C. et R. Rioul. 1994. Grammaire méthodique du français. Paris : Presses Universitaires de France.
- 57.** RIEGEL, M., PELLAT, J.-C., RIOUL, R., 2009, Grammaire méthodique du français, Paris, Presses Universitaires de France. 1107p.
- 58.** RIEGEL, M., Pellat, J.-C. et R. Rioul. 2009. Grammaire méthodique du français. Paris : Presses Universitaires de France.
- 59.** ROY, G.-R. ; BIRON, H., 1991, s'approprier l'orthographe grammaticale par l'approche « donneur-receveur », Sherbrooke, Editions du CRP.
- 60.** SIMARD, C., 1995, « L'orthographe d'usage chez les étudiants des ordres postsecondaires », Revue des sciences de l'Education, 21-1, 165p.
- 61.** SIOUFFI, G et VAN RAMENDONCK. 2005. 100 fiches pour comprendre la linguistique. Paris: Bréal
- 62.** William LABOV, 1976, Sociolinguistique, Paris, Editions de Minuit
- 63.** WYANTS B. L'Orthographe, une norme sociale: la construction sociale et les transformations de la langue française. Mardaga. Sprimont : MARDAGA, 1997. p.289.

64. ИСТОМИН, В.С. Лексикология французского языка = Lexicologie française : учеб.-метод. комплекс / В.С.Истомин. – Гродно : ГрГУ, 2008. – 191 p.

II . PERIODIQUES

1. AQUIEN, P. (2009). Poétique de l'écart : l'exemple de « Cyril Tourneur ». Études anglaises, vol. 62,(2), 174-185.
<https://www.cairn.info/revue-etudes-anglaises-2009-2.htm-page-174.htm>.
2. ASLANGUL, C., « De l'importance de se tromper », LPTMC, 2014, pp. 01-16, Orsay.
3. CATACH, N. Que faut-il entendre par système graphique du français?. In: Langue française, n°20, 1973. L'orthographe, sous la direction de Nina Catach. pp. 30-44
4. CHERVEL, A. 1973. La grammaire traditionnelle et l'orthographe. Langue française, Vol. 20, p. 86-96
5. Conrad, N. J. (2008). From reading to spelling and spelling to reading: Transfer goes both ways. Journal of Educational Psychology, 100(4), 869-878.
6. DABENE, M. 1982, « Normes d'enseignement, Normes d'apprentissage ? », Le français dans le monde, n° 169, Hachette/Larousse, pages 61-66 : 63.
7. DEWAELE Jean-Marc, 2002, « Variation, chaos et système en interlangue française », Jean-Marc Dewaele et Raymond Mougeoneds., Acquisition et interaction en langue étrangère, N° 17, 143-167.
8. GAUTHIER, Benoît (1992). « la recherche action ». Dans recherche sociale, 2^e éd. (pp. 517- 533) Benoît Gauthier (dir.). Sillery, Presses de l'Université du Québec. In Revue Europe, 1990, n° 738, p. 62, cité par André ANGOUJARD, 1994, « Une orthographe particulièrement complexe » dans Savoir orthographier, Coordonné par André ANGOUJARD, Hachette, Paris, page 17
9. JAFFRÉ, J.-P, « Les recherches en didactique de l'orthographe », Revue de didactologie des langues – cultures, n° 84, 1991, pp. 55-65, Paris, Didier

Erudition. « La règle orthographique : représentations, conceptions théoriques et stratégies d'apprentissage », *Le français aujourd'hui*, vol. hso1, no. 5, 2011, pp. 185-200

10. Lokman, Demirtaş. et HüseyinGümüş. De la faute à l'erreur: une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE. Synergies Turquie, 2009, n°2., pp. 125- 138

11. MANESSE, D. et al. (1999), « Points de vue sur la recherche-action », *Repères*, n°20, pp.29-41

12. MARCELLESI, C. MANESSE, D. et al. (1999), « Points de vue sur la recherche-action », *Repères*, n°20, pp.29-41.1976, « Norme et enseignement du français » dans *La Norme, Cahier de linguistique sociale*, n°1, Université de Rouen – Université de Perpignan, pages 7-10 : 8.

13. MARCELLESI, C. 1976, « Norme et enseignement du français » dans *La Norme, Cahier de linguistique sociale*, n°1, Université de Rouen – Université de Perpignan, pages 7,9, 10

14. NDIBNU MESSINA ETHE, J., « Des interférences aux erreurs morphosyntaxiques en langue seconde : quelques stratégies de correction en contexte plurilingue », *Synergie*, n°3, 2014, pp. 179-192, Cameroun

15. PERFETTI, c.A. 2003. «La linguistique et la lecture-écriture: de la conscience phonologique à la variable "orthographe"». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIX, no 1, p. 37-49

16. PORQUIER, Rémy (1977) : *L'analyse d'erreurs : Problèmes et perspectives*. *Études de Linguistique Appliquée*, n° 25, janvier-mars, pp. 25-43

17. ROY, G.-R. et H. BIRON. 1991. *S'approprier l'orthographe grammaticale par l'approche « donneur-receveur »*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

18. SIMARD, C. (1995). *L'orthographe d'usage chez les étudiants des ordres postsecondaires*. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(1), 145-165. doi:10.7202/502007ar

19. THIBAUT, Marie-Pierre. Rééducation orthophonique. L'orthographelexicale, 2005, no 222, 121 p. , UDK 371.3::811.133.1(497.6)

III .THESES DE DOCTORAT

1. GAUVIN, I., 2011, Interactions didactiques en classe de français : enseignement/apprentissage de l'accord du verbe en première secondaire, Thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada.
2. MAINVILLE, S., 1997, Exploration d'une méthodologie du diagnostic des difficultés dans le cadre d'un cours de méthodologie de la recherche en éducation, Thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada.
3. SAMADOV, N., 2007, Tendances de la néologie dans la radio : analyse a travers la radio France international, Thèse de doctorat, Université Marc Bloch-Strasbourg II, Strasbourg.
4. ZAVONI, N. (2003). Eléments de description du ngangela. "thèse de doctorat en sciences du langage" Université Lumière - Lyon 2.

IV . Dictionnaires

1. COHEN-AZRIA, Cora. et al., 2011. Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques. Batna: El Midad, 280 p.
2. DUBOIS, J. (1994). Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage. Paris: Larousse, Coll. Trésors du français
3. DUCROT, O. et Schaeffer, 1.-M. (1995). Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage. Paris : Editions du Seuil, 3 11-320
4. CUQ, J.P.et alii (2004) : Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, Clé International/Asdifle, 303 p.
5. CUQ, J.P. (2003) : Dictionnaire de didactique du Français, Langue étrangère et seconde. Paris: CLE international, 303 p.

V . SITOGRAFIE

1. GUENOCHÉ, A., responsable de l'équipe de méthodes mathématiques pour la génomique de l'institut de mathématique du Luminy à Marseille. Source : www.recherche-endurager.apine.org
2. FAYOL, M., « Les difficultés de l'orthographe », disponible sur le site : netia59a.aclille.fr/dunkerque-centre/rased/ortho.pdf, consulté le 01/02/2019
3. LO, Ibrahima. Méthodologie de la recherche en sciences sociales. http://www.foad-mooc.auf.org/IMG/pdf/METDOLOGIE_DE_LA_RECHERCHE.pdf
4. MANESSE, D, interview réalisée pour le site Bien Lire. Mise en ligne en octobre 2008. Consulté le 10 Août 2019.
5. <https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-00961511>
6. <http://www.cslf.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle/publication->
7. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00949082>
8. <https://tecfa.unige.ch/tecfa/research/pnr33/french/pnrweb-19.html>
9. <http://j.poitou.free.fr/pro/html/gen/flexion.html>
10. <https://id.erudit.org/iderudit/61564ac>



ANNEXES

Annexe 01 : les mémoires de fin d'étude (promotions 2015)

Département des Sciences de la Nature et de la Vie (SNV)

1. ARAB Ibtissem et BAZIZI Soumia : Contribution à l'étude bioécologique de l'aphanius de Corse (*Aphanius fasciatus*) de l'Oued Still (Oued Souf)
2. BAYARASSOU Fatima, SALAH Imane et SAOULI Asma : Recherche des effets de l'hydratation sur le poids corporel, l'intestin grêle et les reins chez *Gerbillus tarabuli*.
3. BENMOUSSA Issam et MADJHOUDA Ouahiba : Gestion et épuration des eaux usées par le lagunage aéré : cas de la région de Oued Souf.
4. BENYEKEN Fatima et BOURAS Hayat : Etude de la biodiversité des peuplements phytoplanctoniques dans la mare temporaire de Oued Tagga (wilaya de Batna)
5. CHELAGHMA Widad : Screening des bactéries à Gram négatif productrices des β lacamases à spectre étendu, céphalosporinases et carbapénémases dans la microflore intestinale des rats de laboratoire (*Wistar albinos*) : cas de l'animalerie du département SNV de l'Université de Batna.
6. CHEURFI Nassima et REKIS Chafik : Etude comparative entre l'utilisation de l'examen direct et le test ELISA dans le diagnostic de la leishmaniose cutanée chez l'homme.
7. HAFIED Khadidja et HELLALET Khoulood : Etude de quelques paramètres morpho-physiologiques et biochimiques des jeunes plants de *Arthrocnemum indicum* Willd. Moq. Sous stress salin à l'Est de Chott Tinsilt (wilaya de Oum El Bouaghi)
8. KHEBRARA Khadidja et REDJIMI Amina : Contribution à la caractérisation biochimique de *Micropus bombycinus* L : évaluation en composés biologiques de la plante et en activités antioxydante et antibactérienne.
9. LAMIDI Khoulood et SEKIOU Sana : Isolement et essai d'identification des champignons eudophytes des feuilles et des racines de la plante médicinale *Globularia alypum* et mise en évidence de leur activité antimicrobienne.
10. MANASRIA Mayssa Lamis, MOUMEN Djamila et MOUNI Yamina : Activité inhibitrice de la N-héxadécylbétaine sur *Staphylococcus aureus*.

11. MERABET Rokia et ZERDOUMI Khaoula : Le développement post-natal et la mise en évidence de la puberté chez les agneaux de la race Ouled Djellal.
12. RAHMOUNI Hadjer et SELLALI Feryal : Evaluation *in-vitro* et *in-vivo* des activités biologiques de l'extrait n-butalonique de *Pulicaria inuloides* L.
13. SALHI Selma : Contribution à l'étude phytochimique et à l'évaluation des activités biologiques de l'huile essentielle et des extraits bruts des feuilles de *Pistacia lentiscus* en fonction de l'altitude au niveau de Dj. Chengoura (Parc National de Belezma)

Département des Sciences de la Terre et de l'Univers (STU)

1. AMOURI Nadjib et NAILI Nassima : Contribution à l'étude hydrogéologique de la plaine de Gadaine, Ain Yagout (wilaya de Batna)
2. BAIDI Aicha : Aspects et problèmes de la croissance urbaine dans la ville de Batna.
3. BAROUR Mohamed et ZEGGAGH Ilyes : Suivis piézométriques et hydrochimie des aquifères de Zana Chott Saboun.
4. BELAID Amir : Contribution à la mise en place d'une base de données pour la qualité des eaux- commune d'Ichmoul.
5. BENTALEB Walid : Conception et implémentation d'une base de données à référence spatiale pour le transport en commun dans la ville de Batna.
6. BOUDOUR Nassima : Suivi piézométrique et hydrochimie ans la plaine de Belezma (wilaya de Batna).
7. BOUKHALFA Amel : L'érosivité des pluies dans le massif des Aurès.
8. CHIHA Mohammed : La mobilité urbaine dans la ville de Ain Touta.
9. GORI Saad et HENKA Abdallah : Contribution à l'étude hydrochimique des eaux de la nappe phréatique d'Oued Souf et détection d'éventuelles traces de pollution.
10. HALLOUFI Nadjiba et MERZOUGUI Samia : Caractérisation hydrochimique des eaux du barrage de Koudiat Medouar après le transfert hydraulique à partir du barrage de Béni Haroun.
11. SAADNA Souheyla : Etude de la vulnérabilité de la zone de Touffana au risque d'inondation.
12. SAHRAOUI Marwa : Les phénomènes d'étalement urbain et de conurbation entre la ville de Batna et les communes limitrophes : causes et conséquences, approche géomatique.

13. ZITOUNE Rima : Analyse de la vulnérabilité à la désertification dans la vallée d'Oued Abdi.

Département de Français (FR)

1. BOUCETTA Sarra : La néologie lexicale dans le parler des jeunes algériens et son effet humoristique. Cas des étudiants de 1^{ère} année français. Université de Batna.

2. BOUGOFFA Lyes : L'impact de l'intonation sur les échanges langagiers. Cas des étudiants de 3^{ème} année LMD département de français. Université de Batna.

3. CHALABI Randa : Les difficultés de l'apprentissage de l'oral chez les étudiants de 1^{ère} année du département de français. Cas des étudiants de l'université de Batna.

4. Darsi Manel : Etude lexicale dans anglicismes. Cas de la chaîne française NRJ 12 programme de la télé-réalité.

5. DENGOUGA Sana et DELENDIA Ahlem : L'articulation des voyelles nasales chez les apprenants des zones périurbaines. Cas des apprenants de 4^{ème} année moyenne : CEM Benghagha Messaoud et Bekri Oued- Taga.

6. LAANANI Khadidja : L'analyse des propos satiriques de l'animateur de l'émission journalistique télévisée algérienne - Wach galou fel journa ? et de leurs effets sur le téléspectateur.

7. LAKHAM Ammar : Pour une approche sémiotique de l'art de la peinture. Analyse de la peinture produite par les peintres occidentaux.

8. MAALIM Faiza : L'amélioration des compétences des apprenants par le biais de la prise de parole : cas des apprenants de 4^{ème} année AM. Ecole des frères Harrad Nara.

9. MEKERSI Nasrallah : Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien. Contribution à une méthodologie d'élaboration et de réalisation d'un projet : CEM Moubarek El Milli-Annaba-.

10. RAHMOUNI Asma : Le conte populaire chaoui : un outil didactique de motivation pour l'apprentissage de l'écrit en classe du FLE. Cas des apprenants de la 2^{ème} année moyenne. CEM les deux frères Belladjemal. Touffana. (BATNA).

11. SAADOUNI Hadjer et REGHIS Sassia ; L'alternance codique arabe

dialectal-français dans les chaînes télévisées algériennes. Cas de l'émission-
Le grand Sbitar-de Chourouk TV.

12. SAIFI Hanene : La phonétique corrective comme un moyen pour améliorer la prononciation chez les apprenants de 5^{ème} année primaire. Ecole primaire SAKINA BINTOEL HOUSSEYN-Batna-.

13. SAMAI Mohamed Wassim : Difficultés à communiquer à l'oral en FLE : Cas des étudiants de 1^{ère} année LMD du département de français.

Département d'Electrotechnique (ELT)

1. ACHI Hadjer : Conception et réalisation d'un détecteur de température.

2. BECHAH Hicham : Optimisation intégrée production-distribution avec une demande sans split.

3. BEKHOUCHE Mohamed Abdelghafour : Une approche hybride pour la résolution d'un problème (FJSSP)

4. BENAGGOUN Fouad : Conception et réalisation d'une application pédagogique.

5. BENALI Mohamed Chérif : Etude et réalisation d'un convertisseur grand voltage DC-DC.

6. BENTRAD Soulaf : Etude et réalisation d'un glycomètre avec un microcontrôleur 18F250.

7. BOUKRICHA Immène et DJARI Nour El Imen : l'intégration des approches AHP floue et MOORA floue dans les problèmes de choix. Choix d'un site industriel au sein de la wilaya de Batna.

8. GHOGGALI Noureddine : Etude et réalisation d'un cardio-fréquence-mètre et thermomètre avec PC16F877A.

9. KHERMADI Mounir : Réalisation d'un système électromagnétique d'un tri de déchets.

10. CHEBCHOUB Belqassim : Commande directe du couple d'une machine synchrone à aimants permanents.

11. CHIKHI Abdeslem et SEBTI Belkacem : Commande hydrique de la machine asynchrone.

12. GUEBROUDJE Anis : Diagnostic des transformations de puissance.

13. ZAOUCHE Fatima : Etude et réalisation d'un oxymètre de pouls.

Département d'Hydraulique (HYD)

1. AISSANI Khabir et BOUGADI Adel : Etude comparative d'un pont par la méthode manuelle SETRA et la méthode numérique à l'aide du logiciel CSI-BRIDGE.
2. AISSANI Zakaria et ZERGUINE Djemaa : Etude de faisabilité d'une retenue collinaire sur Oued Hrakta à Ouled Menaa, commune de Oued El Ma (wilaya de Batna)
3. AZZI Sifeddine et BARKA Sebti : Dimensionnement du réseau d'assainissement Poste 04 de la ville de Barika (wilaya de Batna).
4. BELAID Sabrina et BENBOUDOUH Amrana : Compréhension du processus de la minéralisation des eaux souterraines d'une nappe : cas de la plaine de Boughezal. Est algérien
5. BELGAID Ahlem et BOUTAHRA Amel : Conception et dimensionnement de la retenue du barrage Djedra.
6. BENAZIZA Abla et BENYAMINA Kheira : Etude de l'alimentation en eau potable de la ville de Ain Roua (wilaya de Sétif).
7. BENBELLAT Sana et HASSIB Mohieddine : Conception et réalisation d'un ouvrage de retenue du barrage en terre Koudiat Medouar.
8. BENHALILOU Hassen et GOUASMIA Abderrahmane : Raccordement de la station de déminéralisation aux châteaux d'eau de la ville d'El Oued.
9. BENMHIDI Rababe et BOUTEGHRINE Chaima : Application des méthodes statistiques multivariées pour caractérisation des eaux de surface- une étude de cas- barrage de Koudiat Medouar (Algérie).
10. BOUHDID Hala et HAMOUTA Khadidja : Conception d'un réseau d'assainissement de la ville d'Ichmoul.
11. BOUKHALFA Fairouz et SMADI Meriem : Etude hydrologique du bassin versant de Timgad en vue d'une prévision des crues rares.
12. DJEBAILI Asma : Etude de réseau d'assainissement de la commune Negrine (POS 2) Wilaya de Tebessa.
13. KAMEL Abdallah et SAADI Samer : Conception d'un pont traversant Oued Elnil sur le dédoublement de la RN 43 (Jijel).

Annexe 02 : le questionnaire

Questionnaire

Le présent questionnaire, préparé dans la perspective d'une recherche doctorale, qui s'adresse à des étudiants en fin de 2^{ème} cycle LMD comporte une série de questions auxquelles vous êtes priés de répondre le plus honnêtement possible.

1. Selon vous, qu'est-ce qu'une méthodologie de recherche universitaire (MRU) ?

.....

.....

.....

.....

.....

2. Pensez-vous que le module de 'MRU' est important ?

Oui

Non

3. Comment pourrait-il vous servir lors de la rédaction de votre mémoire ?

.....

.....

.....

.....

.....

4. Ce module vous a été enseigné pendant une durée de :

Deux ans

Trois ans

Plus de trois ans

5. Son volume horaire, est-il plus important par rapport aux autres modules enseignés ?

Oui

Non

6. Vos cours magistraux sont-ils complétés par des exercices pratiques?

Toujours

Souvent

Jamais

7. Est-ce-que vous vous contentez du cours de l'enseignant ?

Oui

Non

8. Si vous choisissiez de répondre par « non », quels efforts personnels supplémentaires faites-vous ?

.....

.....

.....

.....

.....

9. Comment jugez-vous votre niveau de maîtrise de la méthodologie universitaire ?

Excellent

Bon

Moyen

Insuffisant

Justifiez votre réponse si vous choisissez de répondre par « excellent » ou « bon » :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

10. Si vous répondez par « moyen » ou « insuffisant », selon vous cela est dû principalement au fait que la MRU soit :

➤ Inutile

➤ Compliquée

➤ Difficile à appliquer

➤ Autres

Précisez :

.....

.....

.....

.....

11. Maintenant que vous êtes en phase rédactionnelle, pensez-vous que vous allez faire face à des difficultés d'ordre méthodologique ?

Oui

Non

12. Si vous répondez par « oui », précisez la partie du mémoire qui, selon vous, représenterait un obstacle que vous auriez à affronter ?

.....

.....

.....

.....

○ Pourquoi?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

13. Comptez-vous appliquer la méthodologie enseignée ?

Oui, je compte l'appliquer

➤ Je compte l'appliquer partiellement

➤ Non, je ne compte pas l'appliquer

14. Si vous avez répondu par « oui », pensez-vous qu'il vous serait possible de concrétiser tous vos acquis théoriques?

Oui

Non

Annexe 03 : échantillon d'introductions générales des mémoires de master

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
Université El-Hadj Lakhdar – Batna
Faculté des sciences
Département des sciences de la terre

MEMOIRE

Présenté en vue de l'obtention de diplôme de Master
Option : Gestion des Ressources en Eaux

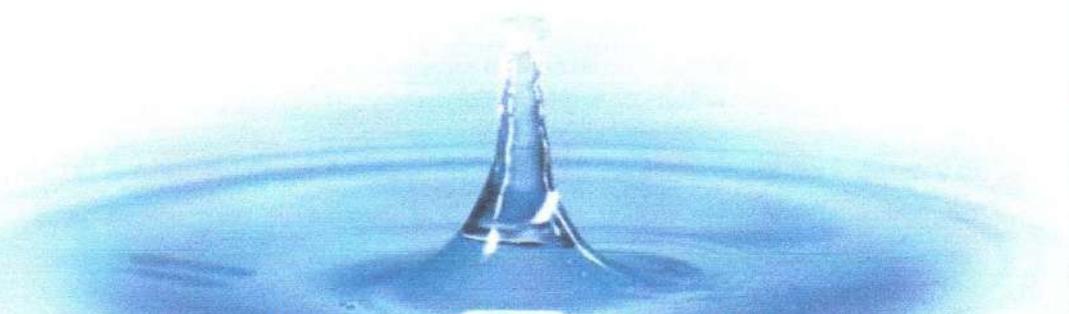
THEME :

**GESTION ET EPURATION DES EAUX USEES PAR
 LE LAGUNAGE AEREE : CAS DE LA REGION
 D'OUED SOUF**



Présenté par :
BENMOUSSA ISSAM
MADJHOUDA OUAHIBA

Dirigé par :
Dr. HARRAT.NABIL


Année universitaire : 2014 / 2015

INTRODUCTION GENERALE

INRODUCTION GENERALE

L'eau, indispensable à la vie, est une ressource très recherchée. Dès lors, les collectivités locales sont contraintes de prendre cette ressource en compte dans leur plan d'aménagement et d'améliorer les installations d'épuration existantes.

La pollution de l'eau est une dégradation physique, chimique, biologique ou bactériologique de ses qualités naturelles, provoquée par l'homme et ses activités. Elle perturbe les conditions de vie de la flore et de la faune aquatiques.

La dégradation des ressources en eau, sous l'effet des rejets d'eaux polluées, peuvent non seulement détériorer gravement l'environnement mais aussi entraîner des risques de pénurie, d'où la nécessité de traiter ces eaux usées avant de les rejeter dans le milieu récepteur. Cette pollution est provoquée par le rejet d'eau salie par nos activités domestiques, et par de diverses activités industrielles et agricoles, nécessaires pour nous fournir les aliments et biens dont nous avons besoin.

Les rejets des eaux usées augmentent du fait de l'industrialisation et l'élévation de niveau de vie de la population, les capacités d'auto-épuration sont jugées dépassées ce qui pousse les chercheurs à développer plusieurs techniques pour épurer ces effluents.

L'installation des systèmes d'épuration en aval des réseaux d'assainissement constitue une des solutions si non la seule capable de préserver les ressources en eau. Outre la dépollution des effluents, ces installations permettent la mobilisation d'un volume important d'eau apte à être réutilisé dans plusieurs domaines.

Selon la nature et l'importance de la pollution, différents procédés peuvent être mis en œuvre pour l'épuration des eaux résiduaires en fonction des caractéristiques de celles-ci et du degré d'épuration souhaité.

Les procédés biologiques présentent des rendements assez bons et sont très avantageux du point de vue coût, du moment qu'ils n'utilisent que la seule force épuratrice des microorganismes présents dans l'eau, l'oxygène de l'air la température et les rayons solaires.

C'est le cas du lagunage, moins connu mais aussi efficace ; il est écologique, rustique, fiable et peu onéreux du fait de son fonctionnement non mécanisé, avec des résultats hautement

INTRODUCTION GENERALE

satisfaisants en matière de décontamination. Ce qui rend le lagunage particulièrement adapté pour la réutilisation des eaux épurées en agriculture.

Ce procédé se présente, grâce à sa technologie simple, sa faible consommation d'énergie, et son degré d'épuration satisfaisant, comme une technique appréciable d'épuration des eaux usées. Le lagunage est adapté à l'épuration des eaux usées urbaines ou industrielles à prédominance organique. Il repose sur la dégradation des matières organiques à l'aide des micro-organismes.

Afin de mener à bien ce travail, nous avons adopté une structure de mémoire contenant les six chapitres suivants :

Chapitre I : Cadre géographique :

Dans ce chapitre, on va présenter notre zone d'étude, en donnant quelques composantes climatiques, socio-économique et géomorphologiques de la région d'oued souf.

Chapitre II : Cadre géologique et géophysique :

Dans ce chapitre nous donnerons une description générale de la géologie globale, ainsi une description régionale de la géologie de la région d'Oued Souf, cette région appartient au domaine de la plate-forme Saharienne, elle est située dans le bas-Sahara oriental. Nous évoquerons également dans le même chapitre, les caractéristiques géophysiques de la région.

Chapitre III : Hydro climatologie :

Dans ce chapitre, nous essayerons de définir les caractéristiques hydroclimatologiques et d'évaluer les différents termes du bilan hydrique pour pouvoir donner une estimation de la réserve en eau de la nappe. On va également analyser les facteurs climatiques et ressortir les régimes pluviométriques à savoir la période humide et la période sèche et le type de climat caractérisant la région d'étude.

Chapitre IV : Hydrogéologie :

Ce chapitre est consacré à l'étude hydrogéologique et comprend l'hydrogéologie du Systèmes Aquifère de la région.

INTRODUCTION GENERALE

Chapitre V : Origine et caractéristique de la pollution hydrique :

Dans ce chapitre nous évoquerons en détail l'origine de pollution hydrique ainsi que ses principales caractéristiques.

Chapitre VI : Gestion et épuration des eaux usées dans la région d'Oued Souf :

Au cours de ce chapitre, nous présenterons les différents techniques d'épuration des eaux usées, ainsi nous discuterons les résultats de la qualité des eaux à la sortie des deux stations d'épurations par le lagunage aéré à la région d'Oued Souf.

L127015711370



République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique

UNIVERSITE EL HADJ LAKHDAR-BATNA

Faculté Des Sciences

Département Des Sciences de la Nature et de la Vie

Mémoire De fin d'études en vue de l'obtention du diplôme

Master

Spécialité: Biologie Cellulaire et Physiologie Animale

Thème

**Recherche des effets de l'hydratation sur le poids
Corporel, l'intestin Grêle et les Reins chez Gerbillus
tarabuli.**

Elaboré et Présenté par : Bayarassou Fatima Saouli Asma Salah Imane

Soutenu le 28/09/2015

Devant le jury composé de :

Président : Dr. BAKHOUCHE. N

Promotrice : prof. ADJROUD.O

Examineur : Dr .RAHMOUN .D.E

Maitre _ assistant à Université de Batna.

Professeur à Université de Batna.

Maitre associe à Université de Batna.



Année Universitaire : 2014-2015

Introduction

Toute vie que nous connaissons est intimement associée à l'eau. En effet, elle est le principal constituant de l'organisme. Chez les mammifères, le maintien de l'homéostasie hydrominérale, c'est-à-dire le maintien de l'osmolarité à une valeur d'équilibre, dans les différents compartiments cellulaires est primordial.

Chez les espèces vivantes dans les zones tempérées, l'absence d'eau d'origine alimentaire ou la déshydratation par privation d'eau est un puissant stimulus qui modifie l'eau et l'équilibre électrolytique.

Le climat joue un rôle fondamental dans la distribution et la vie des êtres vivants. Il est conditionné par de nombreux facteurs comme la température, les précipitations, l'humidité...etc.

Certains milieux sont caractérisés par la faiblesse des précipitations et des sources d'eau. Cette aridité induit des stratégies d'adaptation de la faune et de la flore à ces conditions particulières.

Les rongeurs constituent le plus grand ordre de mammifères ; Ils ont une distribution géographique naturelle qui couvre le monde entier.

Les rongeurs déserticoles présentent une grande aptitude à résister à la déshydratation et au manque d'eau pendant de longues périodes grâce au développement des stratégies d'adaptations écologiques, anatomiques, comportementales et physiologiques.

La fonction des adaptations est d'équilibrer la thermorégulation avec le gain et la perte d'eau .par exemple de nombreux mammifères qui vivent dans le désert obtenir beaucoup ou la totalité de leur eau de la nourriture qu'ils consomment.

La prise d'eau réduite est partiellement équilibrée par l'urine et les fèces concentrées secs. Le refroidissement par évaporation permet de réguler la température .Pour limiter l'eau perdue, Les mammifères sont nocturnes, ont une coloration de la lumière et d'autre caractéristiques du corps pour aider à dissiper la chaleur.

Cet est seulement une courte liste des nombreuses adaptations des mammifères doivent survivre aux dures conditions arides ; cependant, il sert à illustrer l'équilibre entre la thermorégulation et de la réglementation de l'eau.

L'intestin grêle et le colon sont avec les reins directement impliqués dans l'équilibre hydrominéral de l'organisme. De tous les organes l'intestin, et en particulier l'intestin grêle, est celui qui détient la plus grande capacité de sécrétion d'eau et d'électrolytes.

Les reins sont impliqués dans le métabolisme de l'eau, du sodium, du potassium, du calcium et du phosphore, des ions hydrogènes et des bicarbonates. Le néphron distal réabsorbe moins de 10 % de la charge filtrée en eau et électrolytes, mais joue un rôle déterminant dans l'ajustement des bilans.

Le rein assure à lui seul la régulation lente de la pression artérielle grâce à la régulation de la volémie.

Nous signalons dans ce modeste travail que notre objectif est de rechercher l'effet d'un régime alimentaire riche en eau sur le poids corporel d'un rongeur saharienne, *Gerbillus tarabuli*. Ainsi que une étude pondérale et histologique de l'intestin grêle et de reins dans les mêmes conditions expérimentaux.

Nous présentons dans ce travail, trois grandes parties :

Une première partie de synthèse bibliographique comprenant quatre chapitre :

- ✦ Généralités sur l'équilibre hydrominéral.
- ✦ Les mécanismes d'adaptation des animaux désertiques.
- ✦ Généralités sur l'intestin grêle, les reins.
- ✦ L'animal.

Une deuxième partie qui est l'étude expérimentale comportant :

- ✦ Matériels
- ✦ Méthodes

Une troisième partie

- ✦ résultats et discussion

Et enfin, nous terminerons notre étude par une conclusion générale et des propositions

101010771319

1
2

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université El Hadj Lakhdar - Batna
Faculté des Sciences
Département des Sciences de la Nature et de la Vie



MÉMOIRE

De fin d'étude en vue de l'obtention du diplôme de
Master en Ecologie et Environnement.
Option : Biodiversité et Changements Globaux.

THÈME

ETUDE DE LA BIODIVERSITE DES PEUPELEMENTS
PHYTOPLANCTONIQUES DANS LA MARE
TEMPORAIRE
D' OUED TAGA (W .BATNA)

Réalisé par :
BOURAS HAYAT
BENYEKEN FATIMA

Devant le jury:

Président: Melle ZEKRI Dj. Maître A.A Université El Hadj Lakhdar, Batna.

Promoteur: Mme LOMBARKIA-ALLOUI M. Maître. A. A. Université El Hadj Lakhdar, Batna.

Examineur: Mme GHANEM N. Maître. A. A. Université El Hadj Lakhdar, Batna.

Année Universitaire 2014-2015

Introduction

Introduction

Les écosystèmes aquatiques constituent l'un des plus grands et des plus stables des systèmes écologiques naturels et/ou artificiels, illustrant de mieux l'importance de l'eau douce: les lacs, les étangs, les cours d'eau, les ruisseaux et les terres humides (ONU, 2000 in Ghedadbia, 2012). L'Algérie compte environ 1700 zones humides, dont cinquante sites sont classés RAMSAR, d'importance internationale. Ce sont soit des sites artificiels comme les barrages, soient naturels comme les oueds (Gouga, 2014). Ces zones humides occupant des biotopes périodiquement inondés de petite taille et peu profondes appelées : mares temporaires, elles sont caractérisées par des alternances de phases sèches et inondées et par un fonctionnement hydrologique très autonome. Elles participent à la rétention locale des précipitations, à la diminution des phénomènes d'érosion et à l'écêtement du volume de ruissellement (Paradis et al., 2009).

L'ensemble des organismes vivants soit animaux ou végétaux, microscopiques ou macroscopiques, susceptibles d'être entraînés par les déplacements des eaux se définit le plancton (Dessier, *sd*), son étude, la compréhension de ses mécanismes internes de même que de sa dynamique en tant que population, est très importante (Arino, 2001).

Au cours de ce travail, nous nous sommes intéressés à la partie micro-algale. Les algues sont l'un des composants majeurs des écosystèmes aquatiques. En général, ce sont des organismes chlorophylliens constituant un vaste ensemble hétérogène d'embranchements très distincts les uns des autres et n'ayant entre eux que peu de caractères communs (Feldmann, 1963 in Iltis, 1980).

L'ensemble des organismes végétaux généralement microscopiques vivant librement en pleine eau, constitue le phytoplancton qui est formées d'une seule cellule (microalgues). Bien qu'il soit unicellulaire, il comprend des milliers d'espèces se répartissant en plusieurs groupes : algues bleues ou cyanobactéries, diatomées, coccolithes, chrysophycées et chlorophycées, dinoflagellés (Mollo et Noury, 2013).

La composition spécifique des communautés phytoplanctoniques, l'abondance relative des différentes espèces, ainsi que la dominance d'une population par rapport à une autre sont autant de traits et de phénomènes en constante évolution qui caractérisent les successions phytoplanctoniques (Smayda 1980 in Grogga, 2012).

Introduction

L'importance du phytoplancton dans les milieux aquatiques est due à sa capacité de produire une grande quantité par photosynthèse d'oxygène nécessaire à la vie dans l'eau, mais aussi, grâce aux échanges gazeux à la surface des océans, il fournit les deux tiers de l'oxygène de l'air de notre planète, Lors de la photosynthèse, contrairement à une idée reçue le premier producteur d'oxygène sur Terre n'est pas la forêt, mais le plancton végétal (**Mollo et Noury, 2013**).

Certaines espèces de phytoplancton, peuvent être utilisées comme des indicateurs de pollution, ainsi *Chamae siphonopolonius* et *Calothris sp* sont caractéristiques des eaux non polluées, par contre *Oxillatoria chlorina* et *Spirulina* peuvent survivre dans les milieux très pollués et pauvres en oxygène. Cependant *Phormidium sp* est présent dans les eaux moyennement polluées (**Champiat et Larpent, 1994 in Amri, 2008**). Certains genres comme *Euglena*, *Volvox* et *Spirogyra* sont des bioaccumulateurs d'éléments radioactifs. Ils sont utilisés pour lutter contre ce type particulier de pollution (**Champiat et Larpent, 1994 in Amri, 2008**).

La teneur en minéraux de certains genres des phytoplanctons permet d'améliorer la composition minérale des sols et la croissance et/ou la qualité du végétal, d'accroître la capacité de rétention d'eau des sols, de fixer les limons et de réduire l'érosion des terres arables (**Person et al., 2011 in Zi Kawéni, 2011**).

Tous ces faits rendent l'étude des phytoplanctons nécessaire, pour avancer dans la compréhension des écosystèmes aquatiques.

Cette étude bibliographique a pour objectifs particulier de:

- Identifier les différents genres de phytoplanctons colonisant la retenue de Khenget Ben Sberga;
- Etudier la dynamique spatio-temporelle des genres phytoplanctoniques pour décrire la typologie stationnelles et la succession des espèces dans les quatre stations d'étude au niveau de la retenue;
- L'évolution du phytoplancton en fonction de quelques paramètres physico-chimiques de l'eau (température, pH, Ortho-phosphates, ammonium, nitrite et nitrate) ainsi que les événements climatiques;
- Comprendre la structure des groupes phytoplanctoniques et mettre en valeur leur richesse naturelle.

Introduction

Notre travail, organisé en deux sections, dans la première section, nous présentons d'une part la zone d'étude avec ces principales caractéristiques d'une manière générale, d'autre part les différentes méthodes et matériel utilisés sur le terrain et au laboratoire. Dans cette section aussi en attirant l'attention sur les indices et les analyses écologiques que nous avons utilisé pour l'exploitation de nos résultats.

La seconde section est consacrée à nos résultats faisant suite à nos sorties avec des discussions et des conclusions partielles.

Enfin, une conclusion générale récapitule un bref rappel sur nos résultats avec des solutions ainsi que des voies de recherches proposeront à poursuivre.