

Remerciements

La réalisation de cette thèse repose, certes, sur de nombreuses heures de recherche et de travail sur le terrain, mais surtout sur l'implication et la contribution de plusieurs personnes.

Je remercie toute personnes ayant contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail de recherche. Un Grand merci à l'institution universitaire de la wilaya de Ouargla et à l'ensemble des enseignements du département de Lettres et Langue française de l'université Kasdi Merbah grâce à qui nous avons eu cette formation. C'est grâce à eux que nous en sommes arrivé là.

Je tiens aussi à remercier Pr. Mokaddem Khédidja qui a su m'encadrer et me diriger. De par son expérience et ses conseil judicieux, elle a su me remettre sur la bonne voie lorsque je m'égarais en cours de route. Ses encouragements m'ont permis de rester positive et confiant dans les moments de doute.

Un grand merci à tous pour m'avoir conduit à ce jour

Dédicace

A ma mère dont les encouragements ne m'ont jamais fait défaut.

Résumé

Cette recherche a pour objectif d'étudier l'enseignement/apprentissage de l'écrit dans le cadre du système LMD en ayant pour corpus les introductions et conclusions générales des mémoires de fin d'études de master. Les apprenants qui rédigent des mémoires de fin d'études éprouvent généralement des difficultés à respecter les normes de la rédaction scientifique. Ainsi, l'installation des compétences rédactionnelles et leurs apprentissages est-il problématique ? Les apprenants sont-ils assez autonomes pour entreprendre un travail de recherche et de rédaction scientifique ? Les normes de rédaction scientifique sont-elles respectées au sein des introductions et conclusions générales des mémoires de fin d'études ? Actuellement l'enseignement/ apprentissage de l'écrit permet-il aux apprenants d'acquérir les compétences rédactionnelles suffisantes pour entreprendre la rédaction d'un mémoire de fin d'études ? Ce sont là les questions auxquelles nous allons tenter de répondre.

De fait, nous nous attendons à ce que les apprenants n'aient pas une autonomie suffisante leurs permettant d'entreprendre un travail de recherche ou de rédaction scientifique. Car nous supposons que l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit actuellement n'installerait pas assez de compétences rédactionnelles pour la rédaction d'un mémoire de fin d'études. Par conséquent, nous pensons que les introductions et conclusions générales de mémoires de fin d'études ne respecteraient pas les normes de rédaction scientifique. Pour réaliser notre recherche et analyser notre corpus, nous avons élaborer plusieurs questionnaires adressés aux apprenants de la 3^{ème} année licence, 1^{ère} année master et 2^{ème} année master du département de Langue française de la faculté des Lettres, Langues et Arts de l'université Djillali Liabès de Sidi Bel-Abbès. Dans le but d'avoir une vision globale de la réalité du terrain.

L'analyse des résultats obtenues indique que la majorité des apprenants ignorent les règles de la rédaction scientifique car ils n'y sont pas assez exposés, de plus que les pratiques de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écrit ne favorisent pas ce genre d'enseignements. Notre recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit et ces résultats y ouvrent des perspectives nouvelles de recherches et de développements.

Mots clefs : Enseignement/apprentissage ; méthodologie rédactionnelle ; autonomie ; normes de rédactions

Abstract

This research aims to study the teaching / learning of writing in the framework of the LMD system having as corpus the introductions and the general conclusions of the graduation theses of master. Learners who write dissertations usually have difficulty meeting the standards of scientific writing. So, is the installation of writing skills and their learning problematic ? Are learners sufficiently autonomous to undertake research and scientific writing ? Are the standards of scientific writing respected in the introductions and general conclusions of graduation theses ? Currently teaching allows you to learn writing skills to start writing a dissertation ? These are the questions we will try to answer.

In fact, we expect that learners will not have sufficient autonomy to undertake scientific research or writing. Because we assume that currently teaching and learning writing does not install enough writing skills for writing a dissertation. Therefore, we presented that the introductions and conclusions for the graduation thesis of scientific studies. Conducting our research and analyzing our corpus we have developed several questionnaires addressed to the learners of the 3rd year of bachelor's degree, 1st and 2nd year of master of the French language department of the Faculty of Letters, Languages and Arts of the University Djillali Liabès (Sidi bel abbes city). For the goal to have a global vision of the reality of the ground.

Analysis of the results indicates that the majority of learners are unaware of the rules of scientific writing because they are not sufficiently exposed. Moreover, that the teaching and learning practices of writing do not favor this kind of writing practice. Our research is in the field of didactics of writing and we hope that these results open up new perspectives of research and development.

Key words: Teaching / learning; editorial methodology; autonomy; standards of writing

الملخص

يهدف هذا البحث إلى دراسة تدريس/ تعلم الكتابة في نظام حيث يتكون إحضارنا من مقدمات والاستنتاجات العامة لدراسات الماستر. عادة ما يجد المتعلمون الذين يكتبون رسائل الماستر صعوبة في استيفاء معايير الكتابة العلمية. إذن، هل تثبت مهارات الكتابة تمثل مشكل؟ هل المتعلمين يتمتعون بالاكتماء الذاتي بما يكفي لإجراء الأبحاث والكتابة العلمية؟ هل تُحترم معايير الكتابة العلمية في المقدمات والاستنتاجات العامة لرسائل التخرج؟ هل يسمح تعليم / تعلم الكتابة في الوقت الحالي للمتعلمين باكتساب مهارات الكتابة اللازمة للقيام بكتابة رسالة نهائية؟ هذه الأسئلة التي سنحاول الإجابة عنها.

في الواقع، نحن نتوقع أن المتعلمين لن يكون لديهم ما يكفي من الاستقلالية للقيام بالأبحاث أو الكتابة العلمية. لأننا نفترض أن تدريس وتعلم الكتابة حاليًا لا يثبتان مهارات كتابة كافية لكتابة رسالة تخرج. ولذلك، فإننا نعتقد أن المقدمات والاستنتاجات العامة من أطروحات التخرج لن تفي بمعايير الكتابة العلمية. لتحقيق بحثنا وتحليل الإحضر لدينا. أما بالنسبة لأبحاثنا ومحللنا ، فقد قدمنا عدة استبيانات موجهة إلى متعلمي السنة الثالثة من درجة البكالوريا ، والسنة الأولى من درجة الماستر والسنة الثانية من درجة الماستر في اللغة الفرنسية في كلية الآداب ، لغة وفنون من جيلالي ليايس جامعة سيدي بلعباس.

تحليل النتائج التي تم الحصول عليها تظهر أن غالبية المتعلمين تتجاهل قواعد الكتابة العلمية لا يتعرضون بما فيه الكفاية، أكثر من مجرد ممارسة للتعليم وتعلم الكتابة لا تؤيد هذا النوع من التعليم. بحثنا هو في مجال التدريس من الكتابة. وهذه النتائج تفتح آفاقا جديدة للبحث والتطوير.

الكلمات المفتاحية: التعليم / التعلم ؛ منهجية التحرير. الحكم الذاتي. معايير الكتابة

Introduction Générale

De nombreux travaux au sein de la communauté scientifique ont démontré que la rédaction d'un mémoire de fin d'études est un travail qui nécessite méthodes et rigueur rédactionnelle que les apprenants ont bien souvent du mal à maîtriser.

Notre recherche consiste à étudier l'écrit dans le cadre du système LMD et à analyser un corpus relatif à la rédaction de l'introduction et de la conclusion d'un travail de recherche concernant les mémoires de master. Nous ne travaillerons pas sur le corps argumentatif du mémoire. Nous avons constaté que ce champ d'étude permet de mettre en avant la progression de l'écrit et l'apprentissage de cette activité tout au long du cursus universitaire de l'apprenant. Plusieurs théoriciens tels que David et Plane (1996) (pour ne citer que ceux-là) soutiennent que l'écriture est parmi tous les actes langagiers, un acte qui se révèle le plus complexe. C'est également celui qui nécessite un temps d'apprentissage beaucoup plus long. Dans ses travaux Christian Puren fixe des règles de rédaction que nous nous permis de reprendre dans notre travail pour concevoir une démarche personnelle des étapes à suivre quant à la rédaction des introductions et conclusions générales retenues pour notre corpus (cf. partie 3. ch.2). Au fur et à mesure de nos investigations de ce domaine particulier, nous avons constaté que mis à part les travaux de certains théoriciens comme Christian Puren (2015), Mace (2010) ou encore de David Lindsay (2011), la recherche sur la méthodologie rédactionnelle reste encore à l'état embryonnaire.

Pour réaliser notre recherche, nous nous sommes rapprochés de nos collègues du département de langue française de l'université de Sidi Bel Abbès assurant la matière Techniques du Travail Universitaire (désormais TTU) en 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} année de licence de langue française et ceux assurant la matière Méthodologie du Travail Universitaire (désormais MTU) pour les étudiants de la 1^{ère} et 2^{ème} année master toute spécialité confondue¹ qui nous ont confié que les défaillances rédactionnelles inhérentes à la compétences linguistique (lexique, orthographe, syntaxe, etc.) sont récurrentes dans les productions écrites des apprenants. La volonté de corriger les fautes qui se trouvent dans les travaux écrits et notamment au sein des introductions et conclusions générales, ne peut nous semble-t-il, être concrétisée sans une concertation entre les enseignants assurant ces matières. Nous avons constaté que beaucoup d'entre eux s'intéressent au produit fini et non au processus

¹ 1- Didactique des langues étrangère

2- Linguistique

3- Littérature et Civilisation

réductionnel, ni aux stratégies mises en œuvre pour réaliser le travail. Certes, le produit rédactionnel fini a son importance, mais nous sommes d'avis qu'un encadrement continu lors du processus rédactionnel sur un plan méthodologique en a tout autant.

Dans le cadre de notre spécialisation, à savoir la recherche en didactique de l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère et des sciences de l'éducation, il nous a semblé intéressant d'étudier la relation qu'a l'apprenant à l'égard de l'écrit. En effet, nos enquêtes se sont efforcées de mettre en avant les différentes perceptions qu'ont les apprenants de l'exercice rédactionnel et leurs pratiques langagières. Les recherches menées par Yves Reuter (1995) et Cicurel (1991) laissent à croire que la rédaction et la lecture sont en étroite relation, et c'est ce que nous tentons de mettre en exergue afin de dévoiler les mécanismes d'influences.

Par ailleurs, après l'analyse de notre corpus nous constatons que des notions telle que la cohérence et la cohésion textuelle sont difficilement mis en œuvre par les apprenants lors de la rédaction des introductions et conclusions générales de leurs mémoires de fin d'études. Michel Charolles (1978) avance des règles textuelles et différents facteurs qui participent autant à la cohérence qu'à la cohésion des productions écrites des apprenants que nous présenterons dans la seconde partie de notre travail. Par la suite, ce sont les travaux de Mohammed Alkhatib (2012), Hallyday et Hasan (2013) (pour ne citer que ceux-là) qui actualisent l'importance de la cohérence et de la cohésion textuelle. Ces derniers proposent des outils cohésifs qui selon eux ne sont que trop souvent négligés, et que nous tenterons par la suite d'actualiser (cf. partie2).

Enfin, notre attention se porte sur un aspect technique de la rédaction scientifique à savoir la formulation d'hypothèses de recherche qui représente pour nous une étape importante lors de la rédaction d'une introduction générale d'un mémoire de fin d'études. C'est en se basant sur notre corpus et les travaux de David Lindsay (2011), Omar Aktouf (1992) et d'autres comme Gordon Mace (2010) que nous tentons de dresser un constat et d'établir le rôle, l'importance et les règles de formulation de l'hypothèse de recherche scientifique.

Ce bilan des principales données disponibles au sein de la littérature spécialisée met en exergue les défaillances qu'ont les apprenants au niveau de l'écrit. De fait, toutes les recherches que nous avons citées mettent en avant la relation des apprenants avec la rédaction

qui nous pousse à nous intéresser davantage à l'enseignement/ apprentissage de la compétence scripturale rédactionnelle tout au long du cursus d'apprentissage. Cela nous incitant à proposer des stratégies d'enseignements de l'écrit en fonction des spécificités de nos apprenants en contexte.

Cet intérêt a pris naissance lors de notre prise de fonction au sein du département de langue française où nous avons pu constater que les apprenants ont des difficultés lors de la rédaction des mémoires de fin d'études, et plus particulièrement lors de la rédaction des introductions et conclusions générales. Par conséquent, nous nous sommes intéressé au déroulement de l'enseignement de la compétence scripturale que ce soit en licence ou en master. Au-delà du fait de proposer des stratégies et des postures d'enseignements et d'apprentissage, notre motivation première est de déceler les raisons qui font que les apprenants en fin de parcours universitaire, à savoir les étudiants en master 2 ne maîtrisent pas les normes de rédactions relatives aux introductions et conclusions générales. Ainsi, nous souhaitons améliorer la qualité des écrits universitaires d'un point de vu méthodologique en tentant de fixer des normes et de définir des outils qui favorisent autant une plus grande autonomie d'apprentissage que rédactionnelle.

Outre les multiples questionnaires que nous avons adressés aux apprenants, notre corpus se compose d'introductions et de conclusions générales de mémoires de fin d'études. Elles appartiennent aux mémoires de master des trois spécialités existantes, à savoir Littérature et Civilisation, Didactique des langue étrangère et Linguistique du département de langue française de la faculté des Lettres, Langues et Arts de l'université Djillali Liabès.

Il va de soi que pour notre recherche, nous nous efforcerons d'articuler systématiquement didactique et pédagogie afin de montrer en quoi notre domaine particulier se nourrit de recherches menées en amont de manière plus générales dans ces disciplines. Ainsi, notre thèse pourrait se déployer autour de la problématique suivante : L'enseignement/ apprentissage de l'écrit permet-il aux apprenants d'acquérir les compétences rédactionnelles suffisantes pour entreprendre la rédaction d'un mémoire de fin d'études de master.

Le point de départ de notre recherche prend sa source dans plusieurs questionnements qui se présentent à nous. En effet, l'apprentissages des compétences rédactionnelles est-il problématique ? Les apprenants sont-ils assez autonomes pour entreprendre un travail de

recherche et de rédaction scientifique ? Les normes de rédaction scientifique sont-elles respectées au sein des introductions et conclusions générales des mémoires de fin d'études ?

Ces questions seront la base de nos hypothèses de recherche, et il reste entendu que dans le cadre de notre problématique, point clé de ce travail, d'autres interrogations pourront être suggérées, d'autres questionnements possibles et féconds.

Pour tenter de répondre à ces questions qui déterminent précisément l'objectif de notre recherche, nous nous situerons dans un cadre théorique dans lequel nous expliciterons quelques concepts clés provenant de travaux antérieurs et réaliserons un travail de présentation typologique de certaines notions.

A ces questionnements, nous avons plusieurs réponses qui nous paraissent plausibles, elles appréhendent notre problématique de différentes façons. De fait, l'enseignement/apprentissage des compétences rédactionnelles pose problème selon nous. Nous nous attendons à ce que les apprenants n'aient pas une autonomie suffisante leur permettant d'entreprendre un travail de recherche et/ou de rédaction scientifique. Enfin, nous pensons que les apprenants qui entreprennent la rédaction d'une introduction et conclusion générale de mémoire de fin d'études ne maîtriseraient pas les règles qui régissent la production d'un écrit scientifique.

Nous supposons qu'actuellement l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit n'installeraient pas assez de compétences pour la rédaction d'un mémoire de fin d'études.

Les démarches scientifiques que nous allons utiliser tout au long de ce travail se sont imposés à nous à travers notre corpus. Elles résident en l'approche fondée sur les pratiques effectives des apprenants. Cette approche fait appel à plusieurs méthodes, comme par exemple l'observation, le groupe de discussion, l'enquête à travers le questionnaire et quelques exercices que nous avons élaborés. Aussi, il est important de préciser que théoriquement parlant nous nous inscrivons dans la continuité des travaux réalisés par Christian Puren (2015), David Lindsay (2011) ou encore Hayes & Flower (1994) tout en les nuancant quelque peu.

Ainsi, nous envisageons de mener notre recherche en questionnant les perceptions et relations qu'ont les apprenants du département de langue française de la faculté des Lettres, Langues et Arts de l'université Djillali Liabès de Sidi-Bel-Abbès avec l'écrit en général et la

méthodologie rédactionnelle en particulier. C'est pourquoi nous avons retenue pour ce travail la progression s'articulant autour de trois parties, chacune d'elle comportant deux chapitres.

- **Première partie** : Le scripteur et l'enseignement/ apprentissage de la production écrite dans le cadre du système LMD
- **Seconde partie** : Le plagiat et la complexité de l'activité rédactionnelle
- **Troisième partie** : Elaboration et formulation des introductions et conclusions générales des mémoires de fin d'études

La première partie est consacrée à la présentation de la matière qui prend en charge la méthodologie de rédaction au sein du système dit « classique » et système LMD tout en présentant les débuts de ce dernier dans le but de faire une rapide comparaison de la place que tient l'écrit au sein des différents systèmes. Aussi, nous présenterons les différents types de scripteurs et leurs représentations de l'écrit dans les modèles cognitivistes afin de mettre en avant les différents obstacles à une bonne production écrite. Par ailleurs, nous mènerons une enquête afin de dresser un état des lieux qui pourra nous renseigner sur la perception qu'ont les apprenants de cet enseignement et de leur niveau en méthodologie rédactionnelle.

Dans la deuxième partie nous aborderons le plagiat, ses raisons, ses incidences et comment lutter contre. Cela étant dit, le modèle de Hayes et Flower (1980) que nous présentons illustre le cheminement du scripteur qui réussit à gérer le processus rédactionnel et le décrit dans toute sa complexité. Néanmoins, il s'est avéré qu'il existe plusieurs types de scripteurs selon Préfontaine (1998), dont le scripteur novice qui anticipe peu ses actions sur ce qu'il va écrire, la qualité de sa production d'une part en pâtira et d'autre part l'incitera à plagier. Par conséquent, pour lutter contre ce phénomène, nous nous intéressons aux différentes pédagogies qui favoriseraient éventuellement une plus grande autonomie rédactionnelle de l'apprenant lors de son apprentissage. Ainsi, nous nous attachons à vérifier si l'apprentissage de l'autonomie favorise l'installation de compétences rédactionnelles et permet de lutter contre le plagiat, car malgré que ce phénomène soit un fléau au sein de la communauté scientifique peu de travaux ont été réalisés à son sujet. Ainsi, à travers notre recherche nous tentons de le définir et d'en expliquer les mécanismes de fonctionnement et proposons certains outils pour l'éviter

On y abordera aussi la relation entre l'écrit et la lecture tout en s'attendant à mettre en exergue le processus cognitif de la production écrite. Par la suite, nous nous efforcerons de définir la notion d'alignement pédagogique et en présenterons l'importance au sein du processus d'apprentissage. Outre la relation lecture/ écriture et la notion d'alignement

pédagogique, nous questionnerons les pratiques de langues des apprenants tant à l'écrit qu'à l'oral pour en présenter les principaux impacts sur leur niveau rédactionnel.

La dernière partie s'intéressera en l'occurrence aux textes scientifiques, à leurs structures, aux positionnements en leurs sein et aux registres de langues qui y sont utilisés. Cela afin de comparer la théorie aux pratiques qu'ont les apprenants lors de la rédaction de textes scientifiques et plus particulièrement au sein des introductions et conclusions générales de leurs mémoires de fin d'études. Nous nous attacherons à présenter les éléments constitutifs des introductions et conclusions générales, pour proposer par la suite notre propre méthode de rédaction basé sur les travaux de plusieurs théoriciens comme Lindsay (2011) ou encore Aktouf (1992). Enfin, soutenant que les hypothèses au sein des mémoires de fin d'études ont une place importante, nous mettrons à l'épreuve les compétences rédactionnelles des apprenants. Enfin, nous présenterons les différentes hypothèses existantes et en préciserons les règles de formulations. Cette articulation, nécessaire pour la structuration de notre travail, ne doit évidemment pas être vue comme une volonté de cloisonner les domaines abordés. Ceux-ci, au contraire, sont constamment inter-reliés et participent à la cohérence de l'ensemble de ce travail.

Partie I

**Le scripteur et l'enseignement/ apprentissage de la
production écrite dans le cadre du système LMD**

Chapitre 1

Le scripteur et les différentes composantes de l'activité rédactionnelle

Introduction

Dans ce chapitre, nous nous efforcerons de présenter le système universitaire qui était en vigueur en Algérie avant la réforme du système d'enseignement universitaire qui a introduit le système LMD en 2004. Aussi, nous allons tenter d'évoquer les différents dysfonctionnements qui ont poussé à l'instauration de ce système au sein des universités algérienne. Nous présenterons les raisons de sa mise en place et mettrons en avant ses objectifs tant au niveau national que local. Cela dans le but de démontrer la place de l'écrit dans le cadre de ce système.

L'enseignement/ apprentissage de l'écrit étant une notion complexe composée de divers facteurs, nous allons tenter de la définir et de mettre en avant les différentes composantes de l'activité rédactionnelle. Celles-ci étant mal maîtrisées par les apprenants, nous allons dresser une liste des différents obstacles à la rédaction qui varient selon les différents types de scripteurs.

Par ailleurs, nous nous sommes basés sur les travaux de Préfontaine (1998) pour essayer de démontrer qu'il existe plusieurs types de scripteurs dont la posture et la stratégie adoptées face à l'activité rédactionnelle influent sur leurs productions écrites. Néanmoins, n'étant pas les seuls facteurs d'influences nous allons nous intéresser aux différentes compétences et connaissances du scripteur impliquées dans l'activité rédactionnelle et les stratégies d'utilisation de ses compétences lors de la rédaction.

1. Système universitaire « classique » en Algérie

Comme le souligne Bedjaoui (2011, 11-23) : « Selon les constatations faites au plus haut niveau, la baisse de niveau a atteint une dimension telle dans le système éducatif algérien qu'elle est devenue sérieusement inquiétante ». Cette baisse concerne tout le secteur de l'éducation, à savoir l'enseignement fondamental, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur et touche toutes les disciplines enseignées.

Au lendemain de l'indépendance l'une des priorités de l'Etat algérien était de mettre en place une université efficace, apte à former les cadres dont le pays avait besoin. Cela en tenant compte des grands changements auxquels la société algérienne devra faire face.

En dix-neuf cent soixante et onze (1971) a eu lieu une première réforme qui a posé les bases du système universitaire dit « classique ». Cette réforme a restructuré l'enseignement supérieur tout en lui permettant de répondre à de multiples enjeux et d'atteindre certains objectifs que nous avons recueillis dans le site du ministère de l'éducation nationale² :

- L'assurance d'une formation de qualité en prenant en charge les attentes professionnelles de la société ;
- La mise à disposition d'une élite technologique et scientifique pouvant répondre aux soucis du développement du pays ;
- L'algérianisation et l'arabisation de l'enseignement supérieur ;
- La contribution de l'université au développement national en formant ses propres enseignants formateurs et assurer la formation des cadres des structures étatiques.

1.1. Dysfonctionnements du système classique en Algérie

Après avoir fait une lecture attentive des différents rapports établis par les commissions instituées depuis les années dix-neuf cent quatre-vingt (1980) qui sont disponible en ligne sur le site du ministère de l'enseignement supérieur, nous avons tenté de dresser une liste exhaustive de ces insuffisances qui relèvent de plusieurs aspects du système éducatif. En nous basant sur les informations fournies par le site officiel de l'éducation nationale et la Commission Nationale de Réforme du Système Educatif, les dysfonctionnements se présentent comme suit :

²<http://www.education.gov.dz/fr/systeme-educatif-algerien/priorites-et-preoccupations-actuelles/>

- Des effectifs insuffisants pour un encadrement efficace ;
- Des taux d'échec et de déperdition importants avec un faible rendement des formations ;
- Une faible dynamique de renouvellement des programmes ;
- Des relations quasi inexistantes avec l'environnement socio-économique ;
- Une gestion trop centralisée de la vie universitaire.

Le constat étant fait, l'Etat se devait de prendre les mesures nécessaires qui permettraient de répondre aux attentes de la société. Ainsi, il se devait que l'Université algérienne se dote des moyens matériels, pédagogiques et surtout humains. Cela pour faire que les universités du pays suivent les mouvements et les tendances mondiales en matière d'enseignement supérieur.

D'ailleurs, c'est dans cette démarche que s'inscrit la réforme de l'enseignement supérieur, dite « réforme LMD ». Cette dernière a été adoptée en Conseil des Ministres le trente avril deux mil deux (30 avril 2002) et mise en application dès l'année deux mil quatre/deux mil cinq (2004/2005) à l'université.

2. Aperçu historique du système LMD en Europe

S. Kahn³ (2003) souligne le fait que : « nous vivons actuellement dans un monde en perpétuelles mutations et ces dernières sont caractérisées par la révolution scientifique et technologique qui produit des changements de grande envergure. Changements qui surprennent aussi par leur rapidité et leur force d'impact sur les différentes composantes de la vie sociale ». Conscient de cette conjoncture le système Licence Master Doctorat (LMD)⁴ a été lancé le 25 mai 1998 par les ministres de l'enseignement supérieur de quatre pays européens (Allemagne, Angleterre, France et Italie). Le but étant d'harmoniser les offres de formations

³ Sylvain Kahn est un professeur agrégé en histoire et diplômé en géopolitique à Science Po, où il enseigne les questions européennes et l'espace mondial. Ses travaux portent sur la mondialisation et l'europanisation de l'enseignement supérieur.

⁴ Chaque lettre d'appellation de ce système correspond à un parcours bien défini. Le L correspond à Licence (Bac+3). Le M correspond au Master (Bac +5), c'est-à-dire deux années d'études de plus après la Licence qui initie l'étudiant à la recherche scientifique pour la préparation d'un mémoire. Enfin le D correspond au Doctorat, il n'est accessible qu'après réussite au concours qui est ouvert aux étudiants ayant obtenu le diplôme de Master. Le diplôme de doctorat est obtenu après trois années de recherche après le Master soit un total de huit années après le Baccalauréat.

et de répondre aux exigences du marché du travail. Cependant il faut savoir que ce système a été emprunté aux pays anglo-saxons : Royaume Uni, USA.

2.1. Objectifs du système LMD en Europe

Selon S. Kahn (2003) qui était directeur des affaires européennes à sciences Po les principaux objectifs assignés au système LMD sont les suivants :

- Favoriser la mobilité des étudiants européens et leur assurer une reconnaissance européenne de leurs diplômes et cela quelles que soient les universités qu'ils ont fréquentées ;
- Concurrencer les universités américaines en attirant les étudiants du monde entier et particulièrement les étudiants d'Amérique du Nord et d'Asie ;
- Rendre les Universités européennes compréhensible, compatible et donc potentiellement attractive, avec à terme l'ensemble des systèmes universitaires du monde ou tout au moins avec l'architecture de cursus adoptée par toutes les universités qui ont déjà, ou qui visent, un rayonnement international ;
- Rendre possible et « rentable », pour l'étudiant européen, sa circulation, sa mobilité, dans toute l'Europe et dans le monde.

Ce qui ne peut selon Nyéladé (2013) que favoriser la circulation et la fécondation des idées et de la recherche, comme par exemple la constitution de marchés du travail européens et la démultiplication de la meilleure offre diplômante adaptée à chaque étudiant en quête de spécialisation. Cela au bénéfice de la qualification et de l'emploi des populations actives européennes tout comme de la croissance et de la compétitivité de l'Europe et/ou de ses entreprises.

3. Le système LMD en Algérie

Il y a encore quelques années, l'enseignement supérieur en Algérie était un enseignement « classique » comme nous l'avons dit plus haut, où l'étudiant est amené à faire quatre années de licence. Cette dernière est concrétisée par la rédaction d'un mémoire et d'une soutenance. Cependant, des failles existaient au sein de ce système, et cela malgré tous les efforts du ministère. C'est pour cela que pour y remédier la CNRSE⁵ décide alors d'adopter un système qui a pour but la mise en place d'une réforme générale et profonde.

⁵ La Commission Nationale de Réforme du Système Educatif

Ainsi l'Algérie a vu l'entrée en vigueur du système LMD (Licence/ Master/ Doctorat) à partir de la rentrée universitaire 2004/2005, en application du décret exécutif n°04-371 du 21 novembre 2004. Dans un premier temps il a touché dix établissements de l'enseignement supérieur, puis il s'est étendu très rapidement au reste des universités et centre universitaires algériens.

Avec la mise en place du système LMD, une matière chargée de la formation en méthodologie a vu le jour. Certes sous différentes appellations (TTU, MTU) et de fait nous assistons à un glissement terminologique. Néanmoins la mission de cette matière reste la même : apprendre aux étudiants comment bien rédiger et mener à bien une recherche scientifique.

3.1. Objectif du système LMD en Algérie

Au sein des universités algériennes, la réforme est venue remédier aux multiples dysfonctionnements qui étaient en présence aussi bien au niveau de la gestion qu'au niveau des performances. Ainsi, selon la CNRSE les buts de cette réforme se veulent globaux et profonds, en voici les objectifs majeurs :

- Consolidation de la mission culturelle de l'université par la promotion des valeurs universelles qui s'expriment à travers l'esprit universitaire (les valeurs de tolérance, du vivre ensemble et du respect d'autrui) ;
- Favoriser la mobilité des étudiants algériens au niveau national et international, en leur proposant des formations de qualités équivalentes à celles des grandes universités étrangères ;
- Mieux préparer les étudiants algériens au phénomène de la mondialisation du savoir en encourageant la coopération internationale selon les formes les plus appropriées ;
- Faire participer pleinement l'étudiant à la vie universitaire et à la gestion de sa formation ;
- Développer la coopération entre l'université et le monde du travail, en préparant au mieux la rencontre de l'étudiant avec ce dernier ;
- Anticiper l'évolution des métiers en proposant des formations adéquates, qui prennent en considération les normes nationales et internationales ;
- Créer le maximum d'interaction entre l'université et l'environnement qui l'entoure, dans un souci d'actualisation du monde universitaire.

Chapitre I : Le scripteur et les différentes composantes de l'activité rédactionnelle

Ce système se veut novateur de par sa volonté de prodiguer un enseignement de meilleure qualité et de sanctionner les formations par des diplômes reconnus tant sur le plan national qu'international. Cela grâce au système de crédits⁶ et au principe de mobilité des étudiants.

Les études au sein de l'université dans le cadre du système LMD commencent comme par un enseignement de tronc commun, ce dernier chemine progressivement vers un enseignement spécialisé. La spécialisation se fait selon deux critères qui sont :

- Le choix de l'étudiant qui optera vers la spécialité qu'il préfère
- Les compétences de l'étudiant qui définiront son profil et par conséquent sa spécialité

Ce sont là les deux critères prise en compte. Aussi, un dispositif d'accompagnement et de tutorat est prévu pour aider l'étudiant à définir et réaliser son parcours. Différents parcours sont présents, chacun pouvant mener vers des spécialités ou options particulières qui lui sont proposés.

Un parcours-type est un ensemble d'unités d'études articulées autour d'une spécialité en vue de l'acquisition de compétences spécifiques. Ces parcours sont construits par des équipes de formations pluridisciplinaires. Ce qui favorise une orientation progressive de l'étudiant en fonction de son projet de formation académique ou professionnel, lui permettant aussi une réorientation en cours de parcours si l'étudiant souhaite changer de spécialisation.

Grâce au système LMD, l'université algérienne autre fois embryonnaire, connu au cours de l'année universitaire 2006/2007 une dynamique de croissance très importante.

- 60 établissements d'Enseignement Supérieur, dont 27 Universités ;
- 950 000 étudiants
- Environ 35 000 étudiants au sein des multiples formations doctorales.

⁶L'unité d'enseignement et la/les matières qui la composent sont mesurées en crédits. Un crédit correspond à la charge de travail (cours, stages, mémoire, travail personnel) requise pour que l'étudiant atteigne les objectifs de l'unité d'enseignement ou de la matière (Art 7 de l'arrêté N° 137 du 20 juin 2009)

3.2. Système LMD au sein du département de Langue française de la Faculté des Lettres, Langues et Arts de l'université Djillali Liabès de Sidi Bel-Abbès

Vu le développement des TIC (Technologies de l'information et de la communication) et la généralisation de l'information, Beziat (2012) souligne « qu'il n'est plus possible d'affirmer que l'université est la seule détentrice de savoirs [...] Les connaissances de l'étudiant à bien des égards dépassent les connaissances des enseignants en termes de dernières technologies ». Le terme de dernières technologies est utilisé et non celui nouvelles technologies car l'apparition des TIC date des débuts des années dix-neuf cent quatre-vingt-dix (1990), c'est ce qui fait qu'elles ne peuvent être par conséquent considérées comme nouvelles.

La mondialisation ayant sans doute mené à l'amélioration qualitative du savoir et donc du système éducatif en impliquant multiples changements pédagogique. Cela même au sein de l'université qui est l'un des théâtres où s'expriment ces changements. Cet état de fait nous interpelle sur notre conception de l'université d'aujourd'hui et nous oblige à nous interroger sur ses objectifs actuels et futurs. À l'université Djillali Liabès de Sidi Bel-Abbès, lieu où nous avons effectué nos recherches, le département de Langue française a ouvert ses portes au courant de l'année deux mille douze (2012). Avant d'exister le département était une section existante depuis les années 2000 et faisant partie du département des langues étrangères, cela au temps du système classique. Ainsi, lorsqu'elle a pris le statut de département trois options différentes ont vues le jour qui bien évidemment ont été actualisées depuis.

L'université de Sidi Bel-Abbès a lancé ces spécialités pour former au mieux les apprenants à leur futur métier en tant que spécialiste en langue française et d'améliorer leurs compétences professionnelles, pédagogiques et aussi interculturelles. Cela pour leur faire prendre conscience de l'existence d'autres groupes sociaux avec d'autres cultures, d'autres compétences et d'autres façons de faire, en somme leurs proposer une ouverture sur le monde.

De nos jours, il nous paraît que la maîtrise d'autres langues est nécessaire pour pouvoir s'intégrer au monde du travail. Les langues étrangères sont de plus en plus demandées tant dans la vie professionnelle que dans le quotidien de tout un chacun. Ainsi les spécialités proposées sont :

1. Didactique du français langue étrangère ;
2. Littérature comparée et dialogues interculturels ;
3. Sciences du langage ;

Cette spécialisation en master permet d'approfondir les savoirs acquis en licence et réunit toutes les conditions pour permettre aux étudiants de devenir de véritables spécialistes dans leurs domaines d'études, tant sur le plan théorique que pratique. Ces offres de formations ont pour but selon Kahn (2003) d'accompagner l'étudiant dans sa démarche d'apprentissage de son futur métier et de le préparer au mieux au monde du travail à travers des stages d'immersions.

3.2.1. Objectif du département de langue française de Sidi Bel-Abbès à travers le système LMD

Ces objectifs nous ont été dit par les responsables du département, cependant nous en avons fait un résumé des points essentiels :

- Faire que l'étudiant ait une bonne maîtrise orale et écrite de la langue française ;
- Former l'étudiant à la pédagogie pour un premier contact avec les apprenants ;
- Diversifier les apprentissages afin que l'étudiant puisse avoir la formation la plus complète possible ;
- Permettre à l'étudiant d'explorer plusieurs champs disciplinaires hors de sa spécialité tels que la didactique, la littérature ou encore les sciences du langage sans pour autant en faire des spécialistes ;
- Enseigner à l'étudiant la langue française tant sur le plan grammatical ; syntaxique que culturel ;
- Apprendre à l'étudiant les différents registres de langue et lui apprendre comment les adopter dans différents contextes ;
- Offrir des matières qui accompagneront les étudiants tout au long de leur cursus, pour une formation en continue ;
- Enseigner aux étudiants pas seulement la langue mais aussi la culture et l'histoire qui accompagne la langue française ;
- Développer les capacités de réflexion des étudiants dans différents domaines de la langue ;

- Laisser la parole aux étudiants à travers des débats pour qu'ils puissent prendre confiance et favoriser ainsi l'apprentissage à l'autonomie ;
- Encourager les exposés en travaux dirigés (TD) afin de permettre aux étudiants de se mettre en situation de classe, en d'autres termes encourager les simulations ;
- Inculquer le sens de la communication aux étudiants pour pratiquer l'oral et leur sens du débat ;
- Faire que l'étudiant soit capable d'être autonome dans ses travaux de recherches et dans leurs écrits pour favoriser la prise de responsabilité et l'esprit créatif.

A travers cela notre but était de présenter le système LMD et d'en définir ses objectifs au sein de l'université algérienne. Ainsi, nous avons pu constater que ce système place l'apprenant au centre d'intérêt, c'est autour de lui que s'articule l'enseignement dans la perspective de favoriser son autonomie face à un apprentissage spécialisé mais qui reste ouvert à la pluridisciplinarité. Après ces diverses présentations et observations nous concluons tout naturellement que le système LMD permet une plus grande autonomie de l'apprenant et le spécialise davantage dans la rédaction par rapport à ce que proposait le système classique.

4. Enseignement/ apprentissage de la production écrite en français langue étrangère

La production écrite est l'un des objectifs majeurs de l'enseignement du français langue étrangère en Algérie et cela dès l'école primaire, jusqu'à l'université. L'écrit ne lui est pas propre mais il lui est primordial, car comme le soutient Dolz (2008) : « L'écrit est l'un des axes majeurs de l'apprentissage du FLE ».

Cependant, pour un bon apprentissage il semble nécessaire que tout enseignant s'intéresse et s'interroge sur les problèmes que peuvent rencontrer les apprenants lors de leurs productions écrites. Cela afin qu'il puisse trouver des solutions adéquates à ce problème qui est en croissance exponentielle. Dolz (2008) affirme que l'apprentissage de la production écrite est l'une des finalités fondamentales de l'enseignement des langues, et cet enseignement ne peut être bénéfique sans l'investissement de l'enseignant.

Au sein des universités algériennes l'enseignement de la production écrite occupe une place importante. Néanmoins, notre contact avec cet enseignement et nos discussions avec les enseignants responsables au sein du département nous ont prouvé que la séance d'enseignement de la production écrite reste l'une des séances les plus compliquée à assurer.

Car comme l'explique Reuter (1996) la cause est due au désintérêt total des apprenants par rapport à cette matière, d'une part. D'autre part, la densité des enseignements impressionne les étudiants, ce qui engendre un manque de concentration. De plus, le fait de leurs présenter des textes déjà prêts ne les aide en rien. Bien au contraire, comme le soutient Dolz (2008) : « Cela contribue à occulter toute la phase de rédaction et de préparation, le texte devient un objet et non le résultat d'un long travail ».

De fait, les apprenants se retrouvent en grande difficulté devant une consigne d'écriture. Ecrire, représente pour eux un défi et un réel problème. Reuter (1996) explique la peur des apprenants face à l'acte d'écrire comme la simple raison qu'ils sont toujours confrontés à des textes finis et qui ne portent aucun indice du travail dont ils ont fait l'objet, ce qui les pousse à considérer l'écriture comme quelque chose qui vient d'un seul coup et non pas comme le résultat de tout un travail.

4.1. L'écrit à l'université

Evoquer la non-maîtrise du français en tant que langue d'enseignement/apprentissage chez les étudiants de FLE nous amène à constater leurs difficultés aussi bien orales qu'écrites. Etant nous-même enseignant au sein du département de langue française à l'université de Sidi Bel-Abbès, nous avons pu observer les problèmes de langue des étudiants sur différents plans. En effet, le niveau de ces derniers connaît des lacunes et ne cesse de se détériorer d'année en année. En arrivant à l'université les étudiants sont censés avoir un certain niveau en langue française. Il est dit dans le programme de la langue française de troisième année secondaire (programme de 1993 : 6-7) qui est l'année de passage du baccalauréat, que les apprenants sont capables de :

- Accéder à une documentation en langue française au cours d'une formation supérieure.
- Utiliser le français dans une situation d'enseignement (cours magistral, TD, ...)
- Maîtriser des techniques de l'écrit et de l'oral en situation de formation.
- Prendre conscience dans des situations d'interlocution concrète ou de lecture, des dimensions informatives, argumentatives et littéraires
- Développer des compétences culturelles et cognitives.

Cependant la réalité nous fait découvrir des profils qui sont assez éloignés de ce qui est dit, car les apprenants arrivent au cycle supérieur sans ces capacités.

Les enseignants de FLE à l'université se plaignent souvent que les apprenants ne soient plus à la hauteur des exigences demandées car les autres paliers ne pas jouent pleinement leur rôle de formation et de préparation des apprenants aux études supérieures. D'où la nécessité d'une prise de conscience concernant cette thématique. Il nous semble nécessaire de préciser que nous allons nous intéresser pour notre recherche pas seulement aux apprenants en Licence (Licence classique et LMD), mais aussi ceux du Master.

4.1.1. Scripteurs et écrit : pour une meilleure rédaction

Qui est le scripteur ? La nomination de scripteur admet assez souvent plusieurs sens, il signifie celui qui écrit, qui met par écrit. Scripteur signifie aussi une personne qui rédige un texte, ou tout rédacteur d'un message écrit suivant une rigueur méthodique (Legendre 2005).

Un scripteur n'est pas seulement un individu qui rédige un texte, mais c'est aussi comme le souligne Dolz (2008) un comportement qu'a tout individu lorsqu'il aborde un exercice de rédaction. Cet aspect est un comportement que nous tenons à souligner car le scripteur rédige, il n'écrit pas, puisqu'il adopte une posture particulière face à l'exercice rédactionnel.

Subtile mais néanmoins existante, nous différencions ces deux notions en nuancant les conditions d'utilisations. Reuter (1996) considère que le terme « rédiger » renvoi à un acte soigné et professionnel, tout en respectant la norme prescrite car il y a une référence à un modèle et donc implication d'une méthodologie. La définition du Larousse en ligne appuie ces propos en définissant l'acte rédactionnel comme étant l'écriture d'un texte dans une forme élaborée en respectant les règles du genre »

Tandis que Dolz (2008) considère que le terme « écrire » implique l'absence de méthodologie, c'est un moyen de communication qui représente le langage. Le fait d'écrire s'appuie sur les mêmes structures de la parole comme le vocabulaire ou encore la grammaire. Après cette distinction nous déduisons que l'absence ou la présence de méthodologie définie si nous écrivons ou rédigeons. De là nous nous interrogeons sur ce qu'est la méthodologie que nous tentons de définir ci-dessous.

4.1.1.1. Définition de Méthode/méthodologie

Les deux termes renvoient tout deux à un ensemble de démarches à suivre, malgré qu'il existe une différence entre ces deux notions, une méthode peut être considérée comme une démarche précise, qui est réalisée à l'aide d'outils. Boutillier (2015) la définit comme étant un ensemble de principes et de règles ordonnées de façon logique.

Alors que la méthodologie est un ensemble de démarches adoptés par des chercheurs et théoriciens dans le but de réaliser une méthode. Autrement dit, la méthodologie forme l'assise théorique de la méthode. Cette définition que nous formulons nous a été inspirée par les propos de Puren (2015) concernant la méthodologie de rédaction.

4.1.1.2. Comportements et types de scripteurs

Tout au long du processus de rédaction Préfontaine (1998) soutient que nous pouvons observer deux grandes catégories de scripteurs : le scripteur novice et le scripteur expert. Selon lui le scripteur novice éprouve des difficultés à gérer la coordination des procédures et à les mobiliser à bon escient. Le scripteur expert quant à lui, est un scripteur qui réussit à mobiliser des stratégies de rédaction, comme l'utilisation d'une méthode afin de répondre aux contraintes imposées.

Lors d'une étude menée par Préfontaine en 1998, ce dernier brosse le portrait de douze (12) types de scripteurs en fonction de leurs stratégies de rédaction. Néanmoins, ces scripteurs sont identifiés en milieu scolaire, nous avons donc sélectionné les profils de scripteurs que nous retrouvons en milieu universitaire.

Le tableau ci- dessous résume les caractéristiques relatives à chaque type de scripteur que nous avons sélectionné et les stratégies de rédactions adoptées, il se présente comme suit :

Différents types de scripteurs selon les stratégies de rédaction adoptées

Types descripteurs	Caractéristiques propres à leurs stratégies de rédaction
Performant (Expert)	Fait un véritable brouillon, relit et corrige son texte, puis le met au propre. Porte d'abord attention au discours, ensuite à la

Chapitre I : Le scripteur et les différentes composantes de l'activité rédactionnelle

	langue. Respecte les exigences du travail et la nature de la tâche.
Peu performant (Novice)	N'utilise pas souvent le dictionnaire ; recopie souvent son brouillon sans le corriger ; termine et remet son travail rapidement ; ne voit pas ses erreurs.
Expéditif (Novice)	Ne semble pas appliquer de stratégies (ne remet pas en doute l'intention de son texte ni l'orthographe des mots ; ne se relit pas).
Satisfait de lui-même (Novice)	« N'a pas développé le réflexe de se relire et ne pose pas de questions »
Intéressé (Novice)	« Pose plusieurs questions afin de s'assurer qu'il a bien compris la tâche ». Prend très au sérieux son travail.
Distrait (Novice)	« Ne commence son travail qu'après avoir reçu une stimulation personnalisée de la part de l'enseignant » ; a des difficultés à se concentrer sur sa tâche ; a besoin d'être ramené à la réalité pour réaliser son travail.

Préfontaine (1998) : *Ecrire et enseigner à écrire. Montréal : Logiques, In Audrey Allard.*

Ceci nous amène tout naturellement à conclure qu'il y a plusieurs types de scripteurs et que cette classification est faite pas seulement selon le niveau de compétence mais aussi selon la posture qu'adopte le scripteur face à l'exercice rédactionnel. Ainsi, la rédaction est plus qu'un exercice d'écriture, elle est un comportement à avoir.

4.2. Représentation de la production écrite et les obstacles à sa réalisation

Souvent les enseignants en milieu universitaire remarquent que beaucoup d'étudiants sont plus performant à l'oral qu'à l'écrit. Reuter (1996) soutient que l'écrit pour les étudiants représente un exercice facultatif car ils ne voient pas en lui un lieu de construction de savoir. Ils le voient plutôt comme un lieu de transcription d'idées, de connaissances et de pensées. Alors que l'écriture en soi est une production de connaissance qui demande des efforts cognitifs.

L'écriture n'appartenant pas exclusivement au domaine littéraire, on écrit pour construire des connaissances dans toutes les disciplines. Dolz (2008) envisage l'écrit comme étant un outil de construction des compétences pour l'apprenant puisque c'est à travers l'écrit que l'apprenant construit son rapport au savoir. Il est un moyen pour lui de penser, d'apprendre et de se construire en tant que sujet apprenant, à condition d'éviter certains obstacles.

4.2.1. Obstacles psycho-cognitifs à une bonne production écrite

Afin de pouvoir parler d'obstacles cognitifs Olive & Piolat (2003 : 02, 28, 191) considèrent qu' : « il est essentiel que l'apprenant se retrouve en difficulté et que cette situation l'oblige à mobiliser l'ensemble de ses savoirs et compétences, l'obligeant par conséquent à fournir un effort cognitif ». Comme le définit Garcia- Deband (1986 : 11-24) lorsque les étudiants sont confrontés aux tâches de production de texte ils rencontrent des difficultés qui peuvent apparaître à tous les niveaux. Pour que l'on puisse utiliser le terme de problème pour désigner ces difficultés, il faut, nous semble-t-il, qu'une condition soit remplie : l'apprenant doit vivre un conflit cognitif qui l'oblige à mobiliser ses compétences, ses connaissances antérieures et à les réorganiser pour surmonter la difficulté et/ou en acquérir d'autres.

La notion d'effort cognitif comme l'affirment Olive & Piolat (2003 : 206) : « Résulterait simultanément des contraintes de la tâche que doit réaliser le sujet scripteur et de ses capacités de traitement, capacités dont la puissance proviendrait de son niveau d'expertise ».

4.2.2. Obstacles didactiques et pédagogiques

Lors de la séance attribuée à la méthodologie rédactionnelle Dolz (2008) fait remarquer que certaines pratiques pédagogiques (l'évaluation par exemple) peuvent représenter des obstacles au bon apprentissage de l'écrit et de sa méthodologie. En effet, La grande majorité des activités lors de ces séances ne permettent pas le développement de méthodologie de rédaction ou encore de stratégies de rédaction. Comme le soutient Reuter (1996) les pratiques enseignantes sont loin de résoudre le problème, bien au contraire vu la complexité de l'exercice de rédaction, très souvent l'enseignant ne vérifie que l'orthographe, la grammaire, la syntaxe et néglige la cohérence et la cohésion de l'écrit qui est en face de lui. C'est pour cela d'ailleurs que l'évaluation des écrits se réalise une fois la production terminée et non pas en cours d'élaboration. Le contraire permettrait selon nous de prendre en considération la méthodologie élaborée lors de la production écrite et mettrait en exergue l'importance de celle-ci, tout en montrant l'importance de la combinaison cohérence/cohésion pendant l'exercice rédactionnel.

Peut-on en conclure que les scripteurs ne sont pas égaux en face des difficultés cognitives. Le scripteur novice se retrouvera bloqué devant la difficulté, il devra solliciter un effort cognitif important, ce qui impliquera une concentration pendant la rédaction tant au niveau superficiel qu'au niveau plus profond. Alors que le scripteur expert maîtrise l'aspect discursif et rhétorique de la rédaction qui lui permet de surmonter les difficultés rencontrées. Car les scripteurs experts « sont capables de rédiger autour de leur ignorance »⁷. Ainsi, ce n'est pas tant la compétence scripturale qui est sollicitée face à une situation problématique, mais plutôt la compétence contextuelle.

5. Composantes de l'activité rédactionnelle dans les modèles cognitivistes

Il est décrit dans les modèles cognitivistes deux composantes essentielles à l'activité de rédaction, qui selon Hayes et Flower (1990) sont les stratégies de connaissances du scripteur et les processus mis en œuvre lors de l'activité rédactionnelle.

Nous allons pour notre part nous intéresser aux stratégies de connaissances et aux différents types de connaissances du scripteur. Cela dans le but d'étudier l'exercice rédactionnel en cours de réalisation et non plus comme un objet fini. Pour démontrer le rôle et

⁷ Expression empruntée à Bereiter & Scardamalia (1983)

l'importance des connaissances du scripteur pendant cette activité. Ainsi, nous plaçons le scripteur au centre de cette activité tout en distinguant les différences relatives au niveau des connaissances de chacun.

5.1. Connaissances du scripteur

Avant d'entamer une tâche d'écriture, il est important que le scripteur prenne en considération un certain nombre de facteurs comme le soutient Hayes (1995), ce dernier accorde de l'importance à la définition de la tâche, au contexte physique et contextes culturels.

L'importance du lecteur détermine dans une certaine mesure le comportement du scripteur par rapport à l'écrit. Englert (1990) affirme que le fait de pouvoir anticiper son lecteur éventuel permet dans la composition d'un texte d'anticiper certains arguments. C'est pour cela que nous pensons tout comme Martin (1987) que l'objectif visé par le scripteur est primordial et que ce dernier doit souvent être conscient du but qu'il se fixe et doit réellement œuvrer pour l'atteindre.

Lors de leurs travaux, Hayes et Nelson (1988) ont mis en évidence plusieurs différences dans la perception que se faisaient les scripteurs universitaires des buts d'un travail de recherche scientifique. D'où l'importance de la rédaction qui n'est pas une simple reproduction des informations qui sera soumise au jugement de l'enseignant. Mais elle est plutôt une construction d'un savoir par le biais d'un autre savoir (Martin, 1987).

Les modèles cognitifs dits classiques dont nous avons présenté les composantes placent la situation de production sous l'hégémonie du processus de planification. Là, le scripteur détermine un certain nombre de paramètres qu'il devra prendre en considération lors du processus de mise en texte dépendamment des objectifs fixés. Cette planification dépend plus fortement des connaissances que du scripteur. Cependant ces connaissances sont multiples et elles répondent à différentes situations. Ainsi, nous les présentons comme suit :

5.1.1. Connaissances générales

Les connaissances générales sont des acquis nécessaires et suffisant pour rédiger de façon correcte. Elles constituent un socle de savoir commun à différentes situations. Sagorsky et Smith (1992) pensent que les connaissances générales sont nécessaires et suffisantes pour

rédiger de façon correcte étant donné que le scripteur a déjà été en contact avec des textes qui lui serviront de modèles. Cependant nous ne pensons pas que les connaissances générales puissent répondre aux attentes spécifiques de la rédaction d'un texte scientifique. Pour cela le scripteur doit avoir d'autres connaissances, Dolz (2008) soutient que pour qu'un scripteur soit en mesure de produire un texte scientifique il se doit de maîtriser un ensemble de connaissances qui dépasse le cadre des connaissances générales.

- **Connaissances socioculturelles**

Elles constituent un ensemble de savoirs, de croyances, partagées par plusieurs individus ou groupes d'individus auxquels s'identifie la personne comme y appartenant. Les connaissances socioculturelles sont en quelques sortes ce qui constitue pour l'individu les premiers savoirs. Il devra les développer par la suite pour les actualiser selon la société dans laquelle il évolue. Ce type de connaissance est la base sur laquelle se construit l'apprenant. Ainsi, Martin (1987) considère les connaissances socioculturelles comme étant des connaissances qui construisent l'apprenant et font de lui un être à part entière et un individu entreprenant de construire son savoir spécifique.

- **Connaissances métacognitives**

Ces connaissances s'intéressent aux processus de pensées de l'individu, elles peuvent être comme le dit Smagorinsky et Smith (1992) générales, spécifiques ou contextuelles. L'intérêt est donc porté aux mécanismes de la pensée et de la réflexion. Car, comme l'affirme Dolz (2008) comprendre leurs fonctionnements c'est comprendre le processus par lequel passe l'apprenant lors de son apprentissage. Par conséquent, nous pensons que ce sont ces connaissances métacognitives qui une fois explicitées permettent la compréhension des mécanismes d'apprentissage et d'en surmonter les difficultés.

5.1.2. Connaissances spécifiques

Ce type de connaissances sont tout aussi importantes que les connaissances générales car comme le souligne Aktouf (1992) : « Chaque situation nécessite la mobilisation d'un nombre de savoir caractéristique [...] Les connaissances en grammaires, syntaxes, vocabulaires, sont autant de connaissances dont le scripteur a besoin lors de la rédaction ». L'une des connaissances les plus importantes pour un scripteur est la méthodologie de rédaction, comme le soutient Boutillier (2015 : 294) : « La méthodologie de rédaction est l'un

des savoirs les plus spécifiques dont a besoin le scripteur lors de la rédaction, c'est un savoir variable selon les exigences de rédaction ».

- **Connaissances déclaratives**

C'est l'ensemble des connaissances théoriques portant sur le vocabulaire, la syntaxe, la grammaire. Ces connaissances correspondent aux connaissances théoriques reconnues par une communauté scientifique à un moment déterminé. Elles s'expriment le plus souvent sous forme de règles et s'actualisent dans les savoirs d'un individu. Deschenes (1988) les considère comme étant des connaissances et des savoirs indispensables avant l'entreprise de toute rédaction.

- **Connaissances procédurales**

Les connaissances procédurales sont relatives au comment faire quelque chose, ce sont les connaissances des procédures et démarches à suivre. Elles sont le savoir comment « linéariser »⁸ les connaissances qui existent dans la mémoire, en tenant compte des données psychologiques, linguistiques et sociologiques. Elles sont selon Fayol (1996) une des formes du savoir spécifique car elles sont relatives à la méthodologie de planification.

5.1.3. Connaissances stratégiques ou conditionnelles

Ces connaissances portent sur les conditions selon lesquelles les connaissances déclaratives et procédurales seront mise en œuvre. L'apprenant doit ainsi savoir pourquoi et comment et à quel moment il doit faire appel à telle ou telle connaissance et cela en toute autonomie (Fayol, 1996). Ainsi, sans elles, les connaissances déclaratives restent des connaissances inertes et les connaissances procédurales ne peuvent être activées ou le sont à mauvais escient.

- **Connaissances du domaine**

Fayol (1991 : 101-119) déclare que : « Le scripteur ne réussit pas à produire un bon texte s'il ne possède pas des informations pertinentes sur ce qu'il va écrire [...] Dès lors le scripteur efficace est celui qui utilisera à bon escient ces connaissances lors de la rédaction ».

⁸ Expression empruntée à Michel Fayol (1996)

De fait, la maîtrise des techniques et méthodes de rédaction sans avoir d'informations pertinentes du sujet se transforme en activité vide de sens. Cela peut se remarquer lorsque les apprenants produisent des textes, mais dont le sujet ne les intéresse pas (Roussey & Piolat, 1991).

Par conséquent, nous pensons que la motivation pour une production écrite qui respecte les normes est primordiale, elle doit être l'objet de toutes nos considérations tout autant que la technique de rédaction.

Avoir le savoir nécessaire pour rédiger est une chose, mais savoir bien l'utiliser en est une autre. Ainsi, les chercheurs Bereiter & Scardamalia (1987) distinguent deux stratégies de production écrite liés à l'organisation des connaissances destinées à être mises en texte. Ci-dessous nous les présentons.

5.2. Stratégies des connaissances

5.2.1. Stratégie des connaissances racontées

Cette stratégie consiste selon Olive & Piolat (2003) à formuler les idées au fur et à mesure que ces dernières sont récupérées de la mémoire à long terme et le scripteur organise son texte sur la base d'une simple cohérence de phrase et d'enchaînement d'idées. Autrement dit, cette stratégie des connaissances racontées consiste à expliquer d'une façon globale la démarche de production écrite des scripteurs novices.

Ce modèle envisage la production écrite comme étant une simple activité de récupération de l'information, que le scripteur connaît à partir du moment où il décide d'écrire le texte (Boudechiche, 2007). Pour notre part, ce n'est pas le modèle qui nous semble être le plus adapté aux apprenants universitaires mais c'est celui qui reflète selon nous le niveau des scripteurs actuellement.

Selon Hoareau, Legros, Gabsi, Makhoul et Khebbeb (2006) cette stratégie a pour finalité de produire un texte sans réélaboration de son contenu, ni des connaissances sous-jacentes. Cette stratégie est économique cognitivement parlant, mais elle ne permet qu'une cohérence locale. En effet, la tâche d'écriture est définie mentalement par le scripteur en fonction des objectifs visés. De là, se déterminent les mécanismes cognitifs qui seront activés par le scripteur.

5.2.2. Stratégie des connaissances transformées

Cette stratégie est plus orientée vers un scripteur expert, ce dernier doit adapter le contenu pour mettre en exergue l'originalité de sa production écrite au niveau des savoirs (Préfontaine, 1998).

Ce modèle a permis l'explication d'un certain nombre de résultats, notamment que les scripteurs experts sont quasi incapables de récupérer des idées à partir de leur mémoire comme le soutient Préfontaine (1998) dans son tableau de classification des types de scripteurs. Ces scripteurs experts sont plus conscients de l'environnement de production et de fait ils adaptent, construisent et élaborent leurs idées selon le contexte de production. Néanmoins, pour cela ils font appels à d'autres types de connaissances.

Pour résumer, nous pouvons dire que le scripteur pour mener à bien l'exercice rédactionnel a besoin de connaissances variées qu'il utilise à bon escient à travers multiples stratégies, le plaçant ainsi au centre de l'activité de rédaction. Cependant, nous avons pu déduire que le facteur qui détermine la compétence du scripteur se compose des connaissances acquises et de la compétence contextuelle. Autrement dit, de la compétence à adapter ses connaissances au contexte de rédaction en adoptant une posture active. Cette dernière Dolz (2008) la définit comme étant une posture qui permet au scripteur de conjuguer plusieurs connaissances et de les contextualiser afin de répondre aux exigences rédactionnelles et aux conflits cognitifs auxquels fait face le scripteur.

Conclusion

Nous avons présenté le système classique et mis en avant ses dysfonctionnements dans le but de présenter les raisons de l'installation du système LMD. Nous avons réussi à présenter les objectifs que ce fixe ce système tant au niveau local que national. De plus, nous avons mis en avant l'enseignement/ apprentissage de l'écrit dans le cadre du système LMD et nous en concluons que l'apprenant y tient un rôle central, et que c'est autour de lui en théorie que s'articule l'enseignement dans la perspective de favoriser son autonomie face à la recherche scientifique.

En se basant sur les propos de Dolz (2008) nous avons aussi réussi à identifier l'une des causes principales du désintérêt des apprenants vis-à-vis de l'exercice rédactionnel. Ce désintérêt est dû selon nous aux textes finalisés qui leurs sont présentés, qui par conséquent occultent tout le processus d'élaboration du texte. Par la suite, nous avons mis en exergue les différents types de scripteurs et les différents obstacles rédactionnelles auxquels il fait face, et avons démontré que ce n'est pas seulement les compétences théoriques qui sont sollicitées lors d'une situation problème mais aussi les postures qu'ils adoptent lors de la rédaction. De là, nous soutenons que rédiger au-delà du fait que ce soit une compétence c'est aussi un comportement et une posture qui fait l'objet d'apprentissages.

Peut-on en conclure que les connaissances et la posture du scripteur influent sur sa rédaction, c'est pour cela que nous avons mis en avant les stratégies de rédaction utilisées propres à chaque type de scripteur dans le but de clarifier les différents aspects qui relient le scripteur à l'écrit.

Chapitre 2

**La perception qu'ont les apprenants de la
méthodologie rédactionnelle**

Introduction

Lors de cette étude nous allons réaliser une enquête auprès des apprenants de master 1 et 2 et des apprenants anciennement en licence « classique » dans le but de questionner la perception qu'ils ont de la matière chargée de la méthodologie et essayer d'avoir leurs avis sur leurs propres niveaux en méthodologie. Le but de cette enquête outre d'interroger leur perception c'est de mettre en avant si les apprenants sont satisfaits de leur niveau en rédaction et s'ils arrivent à identifier où se situent leurs défaillances. Notre intérêt se porte aussi vers les pédagogies axées sur l'autonomie des apprenants et tout outil qui pourrait en favoriser le développement. En outre, nous allons aussi questionner les apprenants sur la perception qu'ils ont de ce qu'est la recherche scientifique et de ses caractéristiques dans le but de proposer une pédagogie qui favoriserait une plus grande autonomie et motivation de l'apprenant lors de son apprentissage. Nous sommes d'avis tout comme Caudron (2001) qui affirme que : « L'autonomie favorise l'apprentissage et permet d'appréhender la recherche de façon plus rigoureuse ». De fait, c'est la perception qu'ont les apprenants de leur capacité à entreprendre une recherche scientifique qui est interrogée lors des enquêtes menées dans ce chapitre.

Néanmoins, l'enseignement/ apprentissage de telles pédagogies demande une actualisation du « contrat didactique »⁹ à travers l'attribution de nouveaux rôles, autant aux enseignants, qu'aux apprenants, plaçant ces derniers au centre de l'attention. De là, notre travail de recherche s'efforcera d'interroger l'implication des apprenants lors de leurs recherches et de leurs apprentissages, et si la motivation peut les y aider.

⁹Le contrat didactique est défini par Joannaert (1996 :16) comme : « Un espace de dialogue et de rencontre entre les trois partenaires, enseignant, apprenant, savoir ». Il ajoute que : « Le contrat didactique détermine explicitement pour une petite part, mais surtout implicitement ce que chaque partenaire a la responsabilité de gérer et dont il sera responsable, d'une manière ou d'une autre ».

1. La préparation de l'enquête

Pour essayer de mettre en exergue la perception qu'ont les apprenants de la matière chargée de l'enseignement de la méthodologie, nous leur avons soumis un ensemble de questions relatives à leurs perceptions personnelles de la matière.

C'est pendant les travaux dirigés au sein du département de Langue française l'université Djillali Liabès et animés par les différents enseignants de la matière que nous avons pu faire nos différentes observations et soumettre nos questions préliminaires aux apprenants en master, et avons fait de même pour les anciens étudiants du système dit « classique ».

1.1. Les sujets enquêtés

Il nous a semblé plus intéressant pour obtenir des résultats réalistes au possible, de proposer le questionnaire à tous les apprenants en master 1 et 2 toutes spécialités confondues, tout comme aux apprenants anciennement en système dit « classique » qui sont en master eux aussi. Cela dans le but de croiser les différentes perceptions qu'ont les apprenants des enseignements de la méthodologie rédactionnelle.

Pour obtenir que les apprenants s'expriment librement, en plus de l'anonymat à proprement parlé du questionnaire, nous leur avons précisé que cette enquête est menée dans le cadre d'une recherche universitaire et qu'évidemment les réponses ne seraient pas communiquées. Après les explications, nous avons pu recueillir 130 répondants au questionnaire sur un ensemble de 165, ce qui fait un taux de participation de 77%

1.2. Le questionnaire

Nous tenons tout d'abord à signaler que la rédaction des questions s'est faite par étape et dans le souci d'aller au plus simple et au plus précis pour faciliter au maximum la compréhension et l'expression.

Les questions figurant dans ce cadre se présentent sous différentes formes, à savoir :

- Questions fermées uniques
- Question fermées multiples
- Questions ouvertes

Chapitre II : La perception de la méthodologie rédactionnelle chez l'apprenant

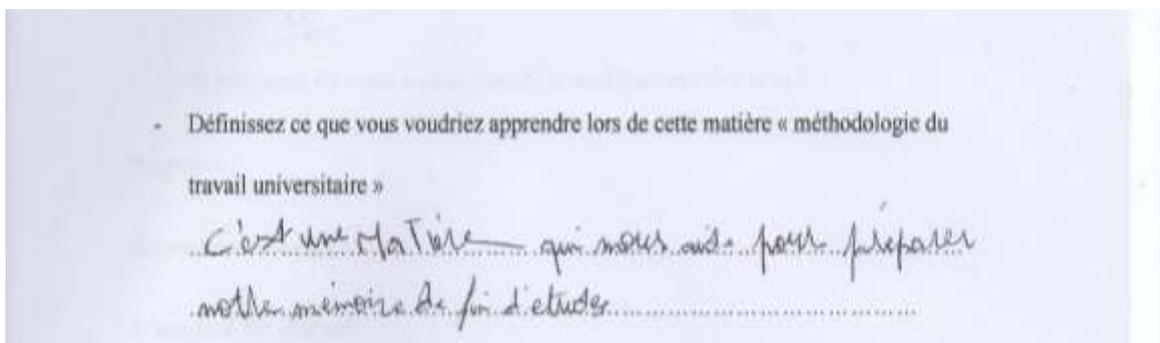
L'analyse du questionnaire nous a permis d'obtenir des premiers constats et de mettre en avant les différentes perceptions qu'ont les apprenants de l'enseignement de la méthodologie au courant de l'année universitaire 2015-2016.

2. L'Analyse et l'interprétation des réponses

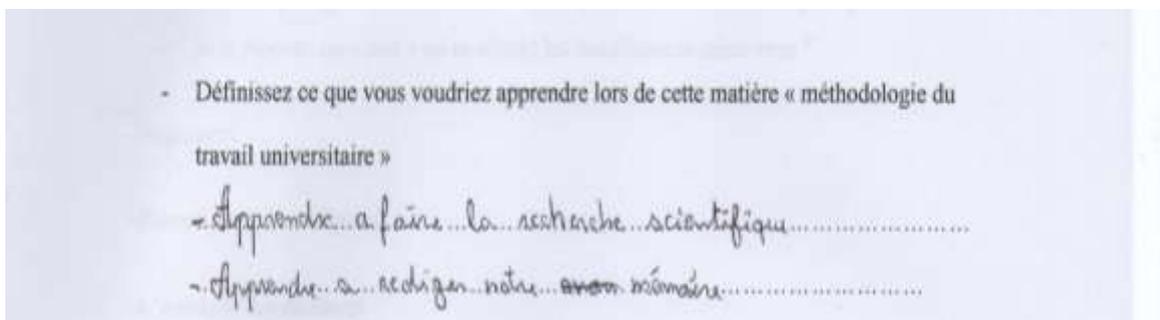
a) Définissez ce que vous voudriez apprendre lors de cette matière

En nous basant sur la somme des informations recueillies sur le terrain, il ressort qu'une majorité d'apprenants, soit 60% voudraient lors de cette matière apprendre une méthode de réalisation de leurs mémoires de fin d'études. C'est l'attente principale qu'ils ont vis-à-vis de cette matière. Cette volonté des apprenants de vouloir se perfectionner en méthodologie en ayant comme perspective la rédaction de leur mémoire de fin d'études prouve l'attention que ce dernier suscite. L'échéance qu'il représente incite les apprenants à s'intéresser aux normes de rédaction.

Exemple 01



Exemple 02

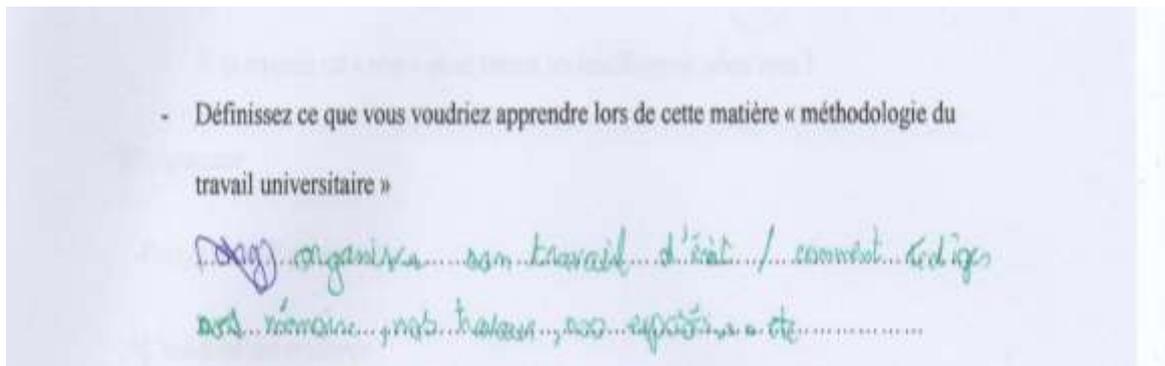


Aussi, lors de l'analyse des réponses, les apprenants ont souvent évoqué leur souhait d'apprendre une méthode qui leur permettrait de répondre aux exigences des travaux universitaires. Ainsi la volonté d'acquérir une compétence méthodologique qui leurs servirait

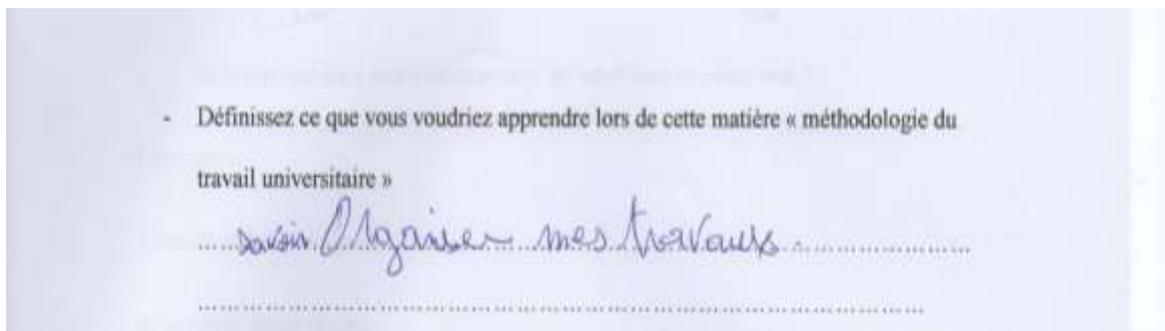
Chapitre II : La perception de la méthodologie rédactionnelle chez l'apprenant

au quotidien dans leurs exposés, devoirs, mini projets, représente 18% des réponses totales. Cela démontre qu'ils donnent une importance équivalente au fond qu'à la forme dans leurs travaux et qu'ils sont en attente de cela. En effet, l'organisation passe par tout un cheminement et toute une progression, dont le mémoire de fin d'études en est la finalité.

Exemple 01



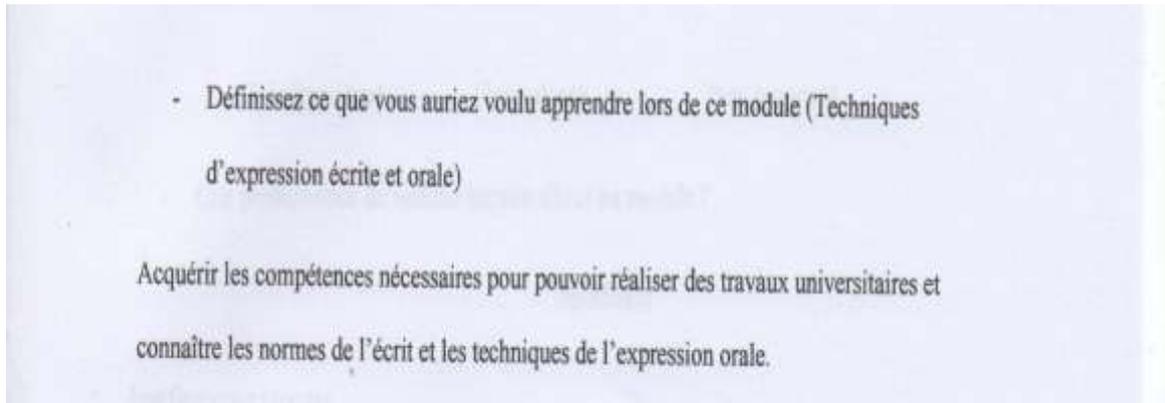
Exemple 02



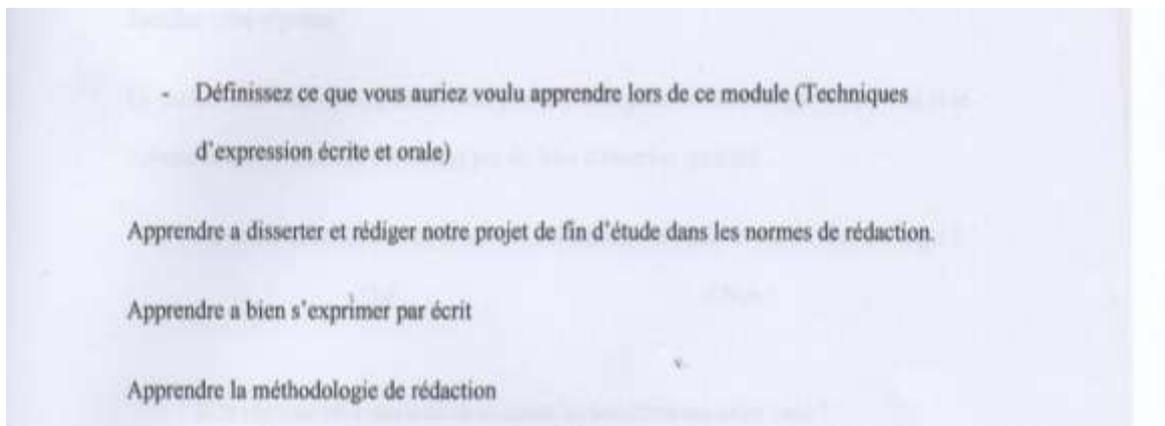
Les 22% restant déclarent vouloir apprendre comment réaliser une recherche scientifique. Ce qui démontre qu'ils considèrent ne maîtriser aucune démarche propre à la recherche scientifique.

Concernant les étudiants qui étaient en système classique, 74% des questionnés déclarent que lors de ce module ils auraient aimé apprendre la méthodologie de recherche scientifique, les techniques pour optimiser leurs lectures et leurs apprendre à gérer une formation en continue.

Exemple 01



Exemple 02



Pour les 27% restant, c'est la volonté d'apprendre simplement à bien rédiger sans fautes, apprendre à bien aborder leur mémoire de fin d'études et réussir à bien commencer sa recherche scientifique. Ce sont là les trois points qui reviennent le plus souvent.

De fait, pour éclaircir nos propos nous définissons la notion de recherche scientifique selon les termes de Legendre (2005) qui affirme que cette dernière est une démarche méthodique, objective, rigoureuse et vérifiable, dont le but est de découvrir la logique et la dynamique du phénomène en vue d'apporter une réponse.

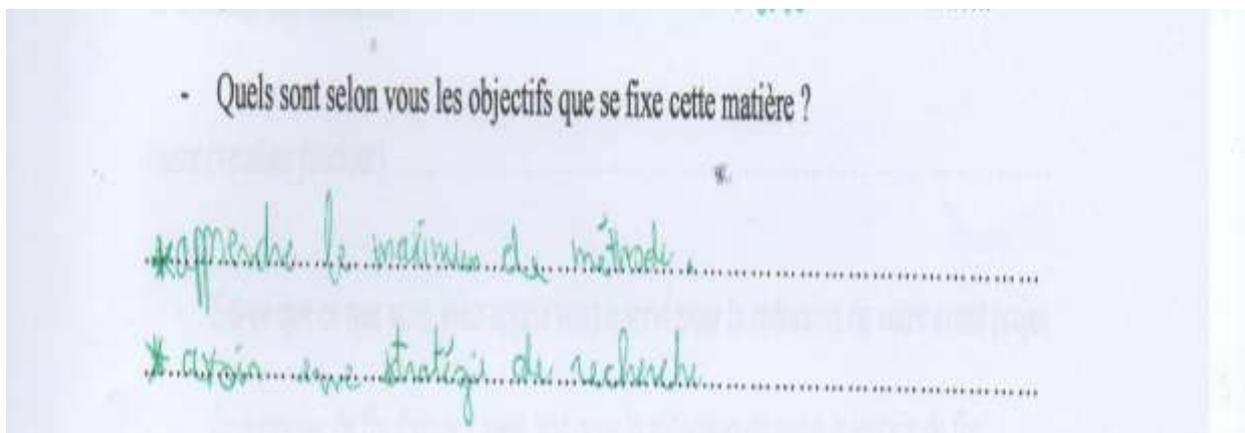
La démarche scientifique étant la base de toute recherche et de tous travaux au sein de l'université, le but de cette question était de mettre en évidence la volonté des apprenants, d'apprendre les principes et les règles qui la régissent. Ceci démontre que les apprenants réalisent l'importance de la rigueur lors de la recherche.

En se basant sur les réponses obtenues, nous déduisons qu'en premier lieu les apprenants souhaitent apprendre une méthode de réalisation des travaux universitaires et plus particulièrement une méthode spécifique à la réalisation des mémoires de fin d'études. En second lieu, nous pensons qu'ils veulent acquérir une méthodologie de recherche et les réponses obtenues sur le terrain démontrent qu'actuellement les apprenants ne maîtrisent pas les démarches de la recherche scientifique.

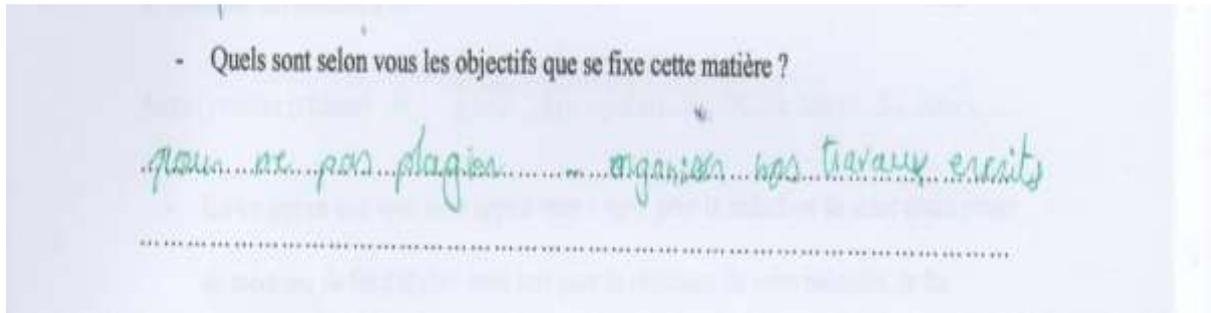
b) Quels sont selon vous les objectifs que se fixe cette matière ?

Les réponses avancées par les étudiants à hauteur de 60% déclarent que l'objectif principal de cette matière est d'apprendre à l'étudiant à ne pas plagier. A travers cet objectif identifié par l'étudiant, nous pouvons observer l'importance qui est donné au travail individuel. Ainsi, le plagiat comme le définit le ROBERT est le fait de : « copier un auteur en s'attribuant indûment des passages de son œuvre ». Apprendre à ne pas plagier implique comme le soutiennent Guglielmi & Koubi (2012) toute une méthodologie de recherche et de classification, c'est un devoir moral que toutes personnes entreprenant un travail de recherche se doit d'accomplir.

Exemple 01



Exemple 02

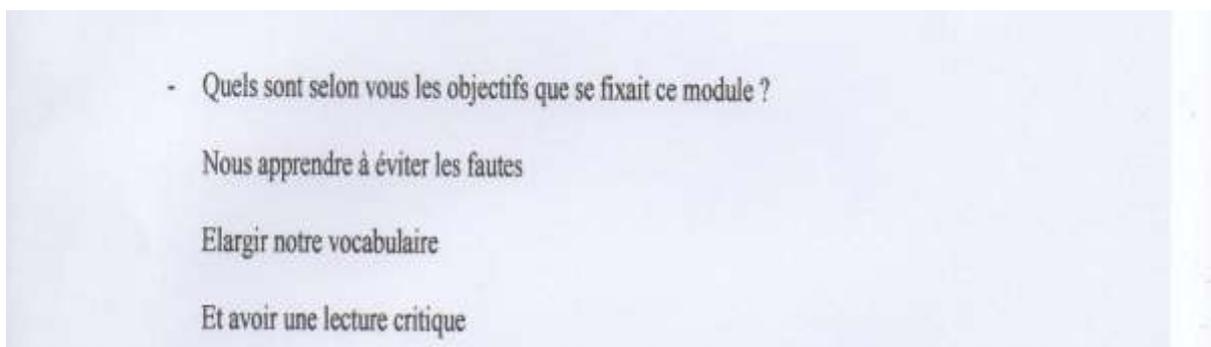


Les 60% restant déclarent que la matière n'a pas d'objectifs, ou encore que les objectifs ne sont pas assez clairs pour eux. Cela démontre que pour la majorité la matière reste floue, et inaccessible. En observant les résultats obtenus nous pouvons affirmer que les défaillances des apprenants en méthodologie sont dues en partie au manque de clarté de la matière. N'arrivant pas à identifier les objectifs de la matière les étudiants se désintéressent.

Les questionnés ayant étudiés en quatrième année du système classique avancent à hauteur de 70% des réponses « autres ». Les étudiants donnent au module d'autres objectifs tels que :

- Préparer des fiches pédagogiques.
- Préparer les exposés.
- Avoir une lecture critique

Exemple 01



Selon vous sont-ils atteints ?

La réponse à cette question varie entre les étudiants en master 1 et les étudiants en master 2 et anciens étudiants du système classique.

Chapitre II : La perception de la méthodologie rédactionnelle chez l'apprenant

En effet, 40% des apprenants en master 1 déclarent que les objectifs qu'ils pensent être ceux de la matière sont atteints. Les 60% restant déclarent que les objectifs ne sont pas atteints, et nous verrons que les justifications diffèrent.

Par contre, pour les étudiants en master 2, la réponse à la question « selon vous sont-ils atteints ? » pour la grande majorité, à savoir 88% des répondants affirment que les objectifs qu'ils pensent être ceux de la matière ne sont pas atteints. Tout comme 75% des apprenants ayant étudiés en système classique. Cette différence est due selon nous au fait que les apprenants en master 2 élaborent leurs projets de fin d'études et font face aux difficultés de la recherche scientifique au contraire des apprenants en master 1.

Justifiez votre réponse

Concernant les 40% des apprenants en master 1 qui affirment que les objectifs sont atteints, ils justifient leurs réponses de plusieurs façons. La plupart d'entre eux avancent les raisons suivantes :

- J'ai vu ma compétence d'organisation de mes travaux s'améliorer.
- Maintenant je sais comment entamer un travail de recherche.
- Car je réussis à adopter certaines des méthodes apprises lors de mes travaux écrits et aussi grâce à mon expérience.

Cela démontre que dans une certaine mesure les avis qu'ont ces apprenants convergent tous vers l'amélioration du niveau général. Tout comme l'acquisition d'une méthode de recherche et de rédaction représente un facteur de compréhension et de réussite.

En ce qui concerne les apprenants en master 1, qui déclarent que les objectifs ne sont pas atteints, ils expliquent cette affirmation par diverses raisons :

- On manque de pratique et on manque d'exemples concrets.
- On est trop nombreux pendant le cours magistral, donc on a du mal à tout entendre et tout comprendre.
- Les enseignements ne sont pas clairs, et on n'en comprend pas toujours les finalités. De plus, la méthodologie est prise en compte que pour cette matière.
- Depuis la licence on n'apprend rien de nouveau parce que les cours se répètent.
- Les travaux remis par certains étudiants sont du copier/coller et les enseignants n'ont aucune réaction.

Chapitre II : La perception de la méthodologie rédactionnelle chez l'apprenant

Les réponses citées par les étudiants témoignent de la réalité du terrain ; les défaillances qu'ils connaissent en méthodologie de rédaction sont dues selon eux au manque d'exercices.

La rédaction n'est pas une tâche aisée, c'est une discipline complexe qui fait appel à plusieurs procédures. Comme la définit Cuq (2005) : « Rédiger de façon méthodique est un processus complexe, et faire acquérir une compétence en production écrite n'est pas une tâche facile, car écrire un texte ne consiste seulement pas à produire une série de structures linguistiques convenables ».

De fait, les réponses que nous avons obtenues démontrent que pour les étudiants la matière est trop théorique. Ils ne réussissent pas à faire le lien entre la théorie apprise et sa mise en œuvre.

Exemple 01



- Selon vous sont ils atteints ?

Oui Non

Justifiez votre réponse

Surtoutment maniere de pratiquer pas beaucoup

Comme l'affirme les apprenants le copier/coller auquel s'adonnent certains étudiants lors de leurs travaux et qui n'est pas sanctionné par les enseignants est problématique. Par la force des choses, par impossibilité d'agir, les enseignants se retrouvent non pas à cautionner mais à être complaisant, car vu la charge de travail, ils ne peuvent tout contrôler. Raïssi affirme que « Le plagiat empêche la formation de l'apprenant, c'est l'étudiant même qui fait obstacle à sa propre formation. Malin comme il est, il vole et prend en otage l'enseignant. »¹⁰

Pour les 78% des étudiants en master 2, tout comme pour les 75% des étudiants ayant étudiés en système classique, soit la majorité, ils déclarent que les objectifs ne sont pas atteints. Ils avancent les raisons suivantes :

- ¹⁰<http://revues.univ-ouargla.dz/index.php/numero-20-2014/1877-1-le-plagia-raissi-rachid-universite-kasdi-merbah-ouargla>.

Chapitre II : La perception de la méthodologie rédactionnelle chez l'apprenant

- On répète la même chose depuis plusieurs années, on n'évolue pas, et on ne voit pas la relation entre ce qu'on étudie et notre mémoire de fin d'études.
- Les objectifs ne sont pas atteints car il y a trop de méthodes à apprendre.
- Parce que le volume horaire est insuffisant.
- L'absence de travaux pratiques fait qu'on n'exerce peu.
- On a des difficultés de compréhension car on ne cerne pas très bien le rapport entre cette matière et la rédaction de nos avant-projets.

Exemple 01

- Selon vous sont ils atteints ?

Oui Non

Justifiez votre réponse

..... quoique les horaires ne sont pas
..... suffisantes,

Exemple 02

- Selon vous sont ils atteints ?

Oui Non

Justifiez votre réponse

..... car ce module existe depuis longtemps est on répète
..... les mêmes choses

A travers plusieurs discussions avec les différents enseignants chargés de la matière, nous avons confirmé un point qui nous semble assez important : Les enseignements concernant les enseignements prodigués d'une année à une autre ne se concertent que très peu. C'est pour cela que les étudiants déclarent qu'ils répètent la même chose depuis plusieurs années et qu'ils n'évoluent pas, car aucune mise à jour n'est réalisée.

Chapitre II : La perception de la méthodologie rédactionnelle chez l'apprenant

De plus, les enseignants chargés de la matière nous confirment que les enseignements varient d'un groupe à un autre au sein d'une même promotion, et cela sans concertation au préalable. Ce manque de communication mène vers le résultat obtenu, une absence de coordination des enseignements et un manque d'alignement pédagogique (notion que nous allons traiter dans le chapitre suivant) C'est pour cela qu'il nous paraît important de coordonner les objectifs d'apprentissages des différents enseignants et surtout de créer une cohérence entre ce qui est enseigné et les méthodes d'évaluations.

D'autres encore confient ne pas cerner le rapport existant entre le contenu de la matière et la méthodologie de rédaction des mémoires de fin d'études qui représente pour eux un enjeu primordial. Ce manque de discernement est dû aux attentes particulières des étudiants qui souhaitent recevoir une formation sur mesure. Une matière qui ne leur apporterait que des connaissances spécifiques à la rédaction de leur mémoire de fin d'études, sans prétendre à une quelconque formation sur la méthodologie¹¹ de façon générale.

Dès lors, il devient nécessaire de revoir l'ensemble des méthodes car le mémoire de fin d'études est un aboutissement de tout un parcours, il est la synthèse d'un ensemble de compétences assimilées par l'étudiant qui les articulent grâce à des méthodes de rédactions et de recherches rigoureuses, c'est une finalité personnelle cadrée par une méthode scientifique, et il est l'occasion de mener une réflexion personnelle dans un cadre scientifique.

Vu les réponses obtenues, nous soutenons que c'est seulement au contact de la recherche scientifique (lors de la réalisation de leur mémoire de fin d'études) que les apprenants prennent conscience de leurs défaillances. Avant ce face à face, ils manquent de pratique et ils n'y sont confrontés que rarement. Ainsi, cette question nous a permis de mettre en avant la méconnaissance des apprenants de leurs propres défaillances et des objectifs que se fixe cette matière.

c) Comment considérez-vous cette matière ?

Très importante	Importante	Peu importante
-----------------	------------	----------------

¹¹Nous entendons par méthodologie de façon générale les notions de bases d'organisation des travaux écrits, de l'organisation d'une simple feuille d'examen à la gestion du temps d'une recherche scientifique, deux compétences qui ne sont pas maîtrisés par les étudiants.

Chapitre II : La perception de la méthodologie rédactionnelle chez l'apprenant

Pour cette question, les réponses représentent deux cas de figures distincts. Ainsi, nous allons lier cette question à la question suivante qui est :

Que pensez-vous du volume horaire alloué à la matière ?

Suffisant

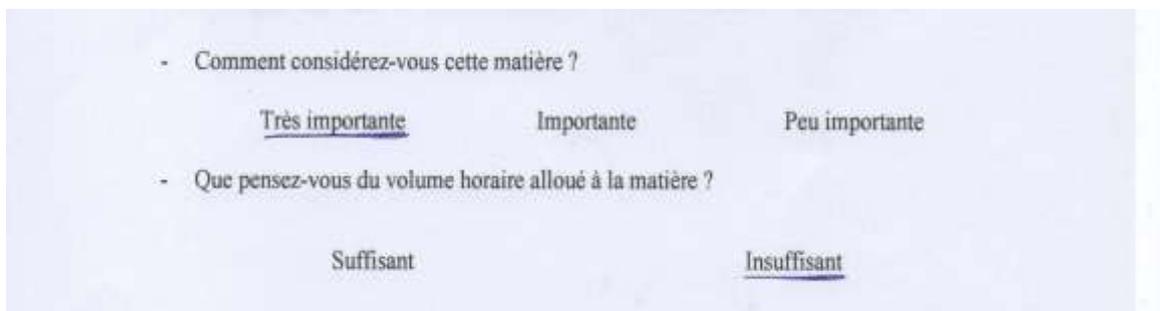
Insuffisant

Nous pensons que les réponses à l'ensemble des deux questions permettent une vue globale qu'ont les étudiants questionnés vis-à-vis de cette matière. D'où l'importance de les traiter en les mettant en parallèle.

En master 1, 60% des répondants considèrent la matière comme « Très importante », cependant ces mêmes étudiants pensent que le volume horaire à savoir deux séances par semaine (une séance en cours magistral et l'autre en travaux dirigés) sont suffisantes.

Alors que 75% des étudiants en master 2 ainsi que 66% des anciens étudiants du système classique considèrent la matière comme « Très importante » et que le volume horaire alloué à la matière est insuffisant.

Exemple 01



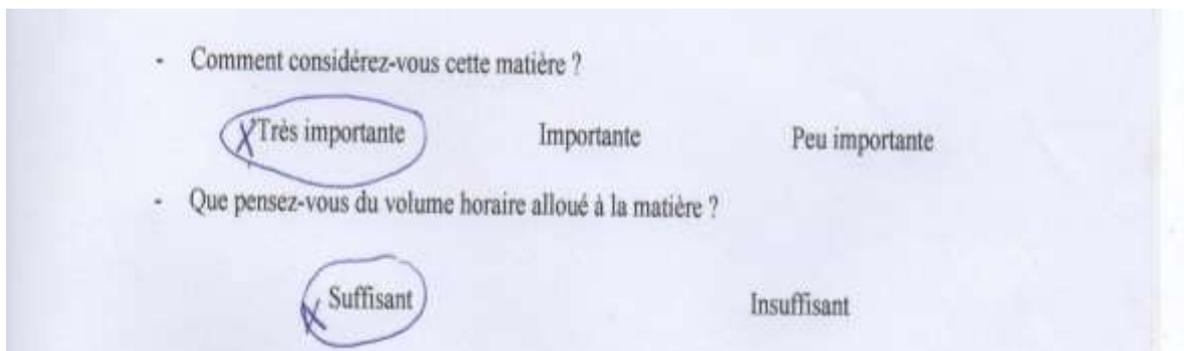
- Comment considérez-vous cette matière ?

Très importante Importante Peu importante

- Que pensez-vous du volume horaire alloué à la matière ?

Suffisant Insuffisant

Exemple 02



- Comment considérez-vous cette matière ?

X Très importante Importante Peu importante

- Que pensez-vous du volume horaire alloué à la matière ?

X Suffisant Insuffisant

Cette différence est due à la différence de perception qu'ont les étudiants du master 1 et du master 2 de l'importance de la méthodologie. Cela confirme nos propos précédents lors de la question b, disant que les apprenants ne prennent réellement conscience de leurs défaillances qu'au contact de la recherche.

Justifiez votre réponse

Plusieurs justifications reviennent assez souvent, elles nous éclairent sur la façon dont les étudiants perçoivent l'importance d'une matière. Nous allons commencer par citer les justifications de la majorité des étudiants en master 1 qui déclarent que la matière est très importante et le volume horaire suffisant. Ainsi ils affirment que :

- Cette matière est théorique et non pratique, alors un cours magistral est suffisant.
- On devrait développer notre propre méthodologie et innover, donc on n'a pas besoin de trop d'heures de cours.
- On apprend seulement à rédiger nos travaux écrits comme par exemple : les exposés, les devoirs maison, les comptes rendus etc.... c'est donc suffisant.
- On ne parle pas de ce que nous devons faire pour notre mémoire alors la matière n'a pas besoin de plus d'heures

Par conséquent, les étudiants déclarent que leurs axes d'études restent assez scolaires, dans le sens où ils ne se sont quasi jamais confrontés à la recherche scientifique. L'apprentissage de l'objectivité, de l'organisation et de la rigueur de la démarche scientifique est un apprentissage qui est la base de toute formation universitaire. De fait, nous considérons que cette matière est la base méthodologique de toutes les autres matières, mais pour que les apprenants le réalisent nous pensons que la méthodologie rédactionnelle devrait être prise en compte dans toutes les matières et pas seulement en TTU ou MTU.

Les raisons qu'avancent les anciens étudiants du système classique rejoignent celles avancées par les étudiants en master 2, dont les réponses indiquent qu'ils considèrent la matière comme étant « Très importante » mais avec un volume horaire alloué « Insuffisant » sont les suivantes :

- C'est insuffisant car on ne fait pas assez de TD, et encore moins d'exercices pratiques.

- Le/a module/matière n'est pas spécialisé(e), et par conséquent la formation est très vaste, et avec ce volume horaire on n'a pas assez de temps.
- Pendant le quatrième semestre du master nous n'avons pas cours, alors que nous avons besoin d'aide d'un point de vue de méthodologique et les encadreurs n'ont pas le temps pour cela.
- En master 2 on devrait recevoir une initiation à la recherche en pratique et pas seulement des cours théoriques

Comme nous le savons, les étudiants en master 2 lors du quatrième semestre sont déchargés de toute formation au sein de l'université. Cela dans le but de leur libérer un maximum de temps pour la rédaction de leurs mémoires de fin d'études. Néanmoins, les étudiants affirment qu'ils souhaiteraient avoir un soutien en méthodologie. Certes, chacun d'entre eux a un encadreur mais est-ce là la responsabilité de ce dernier d'encadrer l'étudiant tant sur le fond que sur la forme ? Souvent dépassés, car trop sollicités, les enseignants qui encadrent n'ont pas le temps de former les étudiants à la méthodologie comme le souligne Raïssi : « Il est évident que cet encadrement n'est devenu par la force des choses que pure forme et que l'enseignant ne peut pas les suivre tous et les former tous à la fois. » D'ailleurs plusieurs d'entre eux nous confessent penser que cela n'est pas leur rôle lors d'un encadrement. Par conséquent nous soutenons qu'il est nécessaire de favoriser la mise en place d'une formation en méthodologie qui resterait présente en quatrième semestre du master.

d) Au terme de la formation, êtes-vous satisfait de votre niveau en méthodologie ?

A cette question une minorité d'étudiants en master 1 soit 31% ont déclaré être satisfait de leur niveau en méthodologie au terme de leur formation en semestre 1. Cependant pour la grande majorité, à savoir les 69% restant la réponse à cette question est « Non ».

Pour les étudiants en master 2 c'est encore plus frappant, 85% affirment ne pas être satisfait de leurs compétences en méthodologie au terme de la formation.

Pour les étudiants ayant reçu une formation en système classique, 65% d'entre eux déclarent qu'ils ne sont pas satisfaits de leur niveau en méthodologie.

Nous avons demandé aux questionnés du master 1 et 2 et anciens étudiant du système classique ayant répondu par un « non », de situer les insuffisances selon eux. Nous leur avons présenté la question comme suit :

Si la réponse est « non » où se situent les insuffisances selon vous ?

- e) Programme**
- f) Formation de l'enseignant**
- g) L'assiduité des étudiants**
- h) Autres (veuillez préciser)**

Pour cette question, nous avons traité les données des étudiants en master 1, master 2 et apprenants anciennement au sein du système dit classique en simultané car les réponses recueillis convergent vers les mêmes résultats. 78% Des répondants indiquent que les insuffisances se situent au niveau des contenus (programme) et de l'assiduité des étudiants. Le programme comme nous l'avons indiqué précédemment (lors de l'analyse de la question b) n'est pas unifié entre les différents enseignants. Ces derniers ne se concertent que rarement, ce qui crée de multiples incohérences. Les cours sont souvent répétés ou pas fait, pensant qu'ils sont déjà assimilés par les étudiants lors des années précédentes.

Concernant l'assiduité des étudiants, eux-mêmes confessent ne pas l'être. Le nombre d'étudiants n'est pas fait pour aider les enseignants dans leurs tâches. Quand on sait que l'effectif des étudiants en master 1 est de quatre-vingt-dix (90) et qu'ils ont cours en amphithéâtre tous réunis lors de cet enseignement on admet facilement qu'il est impossible pour l'enseignant de maîtriser un tel effectif. Il serait ainsi plus efficace de partager cette masse en plusieurs groupes comme cela est fait en travaux dirigés vu l'importance de la matière.

D'autres avancent en plus des réponses données, des réponses plus individuelles. A la case « Autres » ces étudiants parlent de manque de pratique ; de répétition du programme ; de manque de relation entre cours et TD ; et même que certains enseignants se contredisent l'un l'autre, conséquence d'une absence de communication au sein de l'équipe pédagogique. Sur la base de nos observations et des données recueillis sur le terrain nous pouvons affirmer que les apprenants ne sont pas satisfaits de leur niveau en méthodologie de rédaction et qu'ils en sont en grande partie responsable. Néanmoins, nous affirmons qu'ils n'en sont pas les seuls, les enseignements et les pédagogies d'enseignements ont eux aussi une part de responsabilité.

e) Ce que vous avez appris vous a servi pour la rédaction de votre avant-projet de mémoire de fin d'études/ vous sert pour la rédaction de votre mémoire de fin d'études ?

A cette question une grande majorité des questionnés, soit (89%) ont déclaré que « Non ». Par cette question nous avons voulu savoir si les méthodes apprises servent les étudiants lors de la rédaction des mémoires de fin d'études ou tout autres recherches scientifiques.

Si vous répondez « non » dites pourquoi

Les justifications qui reviennent le plus souvent sont les suivantes :

- La question de la rédaction du mémoire est très peu abordée
- On parle de certains aspects par exemple la page de garde ou la bibliographie du mémoire et non des grandes parties comme les introductions ; le plan ; les hypothèses ; les conclusions...
- On a consacré au mémoire de fin d'études que quelques séances théoriques

Après l'analyse des réponses obtenues un constat s'impose, à savoir que la matière chargée de l'enseignement de la méthodologie de rédaction est mal maîtrisée par les apprenants. Ces derniers n'arrivent pas à cerner les aboutissants de cet apprentissage et ne sont en aucun cas satisfaits de leur niveau en méthodologie rédactionnelle, et selon nous cela est dû à plusieurs facteurs dont la mauvaise communication entre enseignants/apprenants. Pour cette enseignement, l'étudiant et l'enseignant doivent être en phase l'un avec l'autre sur la question du mémoire. Autant l'enseignant se doit d'indiquer la marche à suivre sur le plan méthodologique, autant l'étudiant doit lui aussi jouer son rôle en questionnant l'enseignant et faire fructifier cette collaboration en étant actif lors de son apprentissage. En effet, plusieurs fois nous avons pu remarquer ce désengagement des étudiants vis-à-vis de leurs formations en n'ayant qu'un rôle passif. C'est pour cela d'ailleurs que l'étudiant doit être mis au travail par l'enseignant en le rendant actif de sa propre formation, développant ainsi son autonomie (notion que nous allons aborder ultérieurement page 58). Par conséquent, la manière la plus efficace pour le faire n'est pas le cours magistral, car comme le soutient Evain (2005) « Pour la plupart de nos étudiants, le cours magistral est un temps passif et finalement un temps perdu ».

3. Recherche scientifique : une posture à adopter

Les étudiants en master et licence ont souvent du mal à réaliser leurs travaux de façon méthodique et ne remplissent pas lors de leurs productions écrites les conditions de scientificités. Après le premier questionnaire, nous nous sommes demandés si les apprenants avant d'entreprendre une recherche savaient ce qu'est une recherche scientifique. Car leurs perceptions de ce qu'est un travail scientifique laissent à désirer. De plus, le « phénomène plagiat » brouille les pistes et ne contribue pas à améliorer le niveau de la recherche scientifique.

Pour essayer de voir la manière dont les apprenants conçoivent la recherche scientifique nous leur avons posé deux questions. Les apprenants sont ceux de la 1^{ère} et 2^{ème} année master et les questions leurs ont été donnée avec un temps assez conséquent de réflexion, en demandant de nous remettre les réponses lors de la séance prochaine. Tout en précisant que ce n'était pas noté, pour les inciter à ne pas entreprendre une recherche sur internet.

Les questions posées étaient :

- Définissez ce qu'est pour vous la recherche scientifique
- Quelles sont les caractéristiques de la recherche scientifique

A travers ces deux questions nous espérons déceler la conception des apprenants car s'il y a un problème de compréhension de ce qu'est la notion, il est inévitable de percevoir des manquements en aval lors du commencement d'une quelconque recherche scientifique. Par conséquent, nous souhaitons que les problèmes de compréhensions soient mis en évidence pour mieux les traiter. Car avant de demander aux apprenants d'entreprendre une recherche scientifique, il faudrait qu'ils prennent connaissance de ce qu'est cette dernière.

3.1. Analyse et interprétation des réponses obtenues

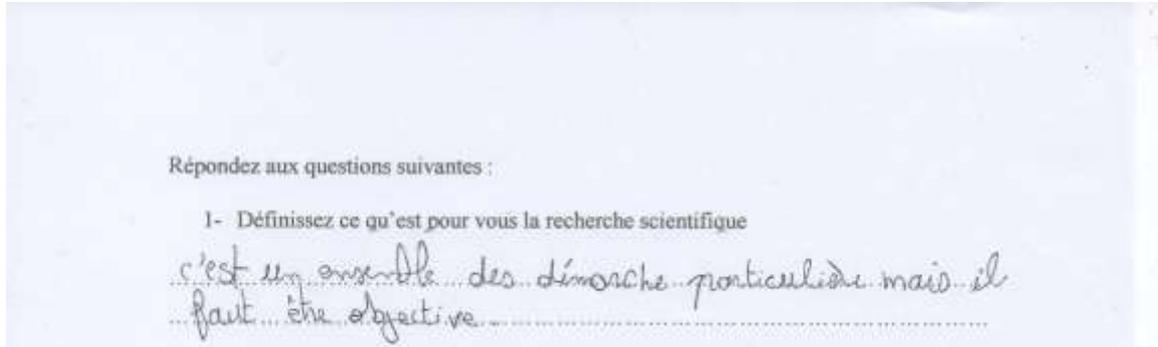
A la première question :

Définissez ce qu'est la recherche scientifique ?

Les apprenants en master 1 et 2 ne donnent pas de définition claire mais l'envisage plutôt comme un ensemble de démarches à suivre selon un protocole particulier. D'autres

encore, mettent un trait qui caractérise la recherche scientifique en avant comme l'objectivité que nous retrouvons souvent dans les réponses et qui fera l'objet de notre seconde question.

Exemple



Des réponses obtenues, nous déduisons que la recherche scientifique est vue comme étant seulement un ensemble de méthodes et de démarches à suivre. Autrement dit, il ne l'envisage que de façon abstraite, et à aucun moment elle n'est envisagée comme étant une posture à adopter. Traditionnellement la recherche scientifique est définie comme étant une démarche rationnelle, organisée et rigoureuse pour étudier et comprendre un phénomène. Pour notre part nous préférons définir la recherche scientifique comme étant une posture¹², un comportement à avoir vis-à-vis de son objet d'étude.

Toutefois, envisager l'apprenant uniquement comme un apprenti chercheur serait le dénaturer, et nous préférons le prendre comme un tout. Il est un individu doté de convictions et de représentations qu'il a acquises lors de sa formation et de son histoire personnelle autant que professionnelle. En allant au-delà de l'horizon technique, nous souhaitons que l'apprenant envisage la recherche comme étant une façon de penser et d'appréhender l'objet scientifique. La posture s'inscrit dans un processus en perpétuel évolution car la pensée évolue au fur et à mesure de l'acquisition des connaissances et des expériences nouvelles. Par conséquent, nous avons pu constater à travers les définitions obtenues que les apprenants ne se voient pas comme acteur de leurs propres recherches scientifiques. C'est cet aspect que nous souhaitons mettre en avant pour faire en sorte que les apprenants ne considèrent plus la recherche scientifique comme un ensemble de techniques immuables et fixes dont ils se sentent extérieurs.

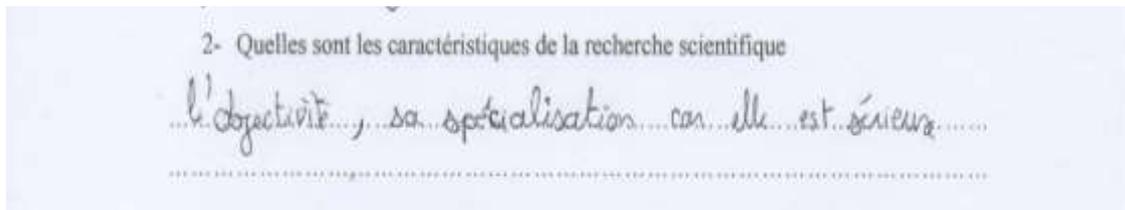
¹² Nous utilisons le terme de « posture » pour définir le comportement de l'apprenant lors de son activité. Il nous permet d'aborder les manières de penser, d'être et d'agir du scientifique dans ses rapports avec ses environnements socio-professionnels, et c'est dans ce sillage que nous nous situons

A la seconde question :

Quelles sont les caractéristiques de la recherche scientifique ?

Les questionnés ont donné des réponses diverses et variées, cependant une majorité à hauteur de 66% déclarent que ce qui caractérise la recherche scientifique c'est son objectivité, le reste des répondants déclarent que c'est sa spécialisation et la rigueur de sa méthodologie.

Exemple



Effectivement, l'objectivité est l'un des points les plus importants qui singularise la recherche scientifique. C'est en étant objectif que la recherche scientifique prétend rendre intelligible les phénomènes sans pour autant les influencer ou être influencer par eux.

Apprendre aux apprenants l'objectivité, c'est en somme, leur apprendre à être étranger à toute considération morale ou jugement de valeur. C'est leur apprendre l'importance de s'éloigner de toute idéologie qui pourrait les influencer, car les idéologies sont comme le soutient Huygh (2016) des pensées contraires à la subjectivité. De fait, les idéologies servent selon lui à aider à interpréter la réalité. Pourtant, nous avons pu constater que les enseignants demandent aux apprenant dès l'entame de la recherche scientifique de s'inscrire dans un cadre théorique, de suivre tel ou tel théoricien, d'adopter telle posture. Autrement dit, en faisant cela, nous pensons que c'est contreproductif et néfaste pour l'apprentissage de ce qu'est la recherche scientifique, puisque n'importe quel chercheur verra son objet d'étude à travers le prisme de l'idéologie et le courant théorique par lesquels il se sera fait influencer.

Selon nous, il est préférable qu'il se sente étranger à toute théorie ou influence morale. De plus, il nous paraît que l'idéologie n'est pas une méthode pour résoudre des questions comme le déclare Huygh (2016) elle est une réponse déguisée en une question, ou elle est une valeur qui cherche réalisation car elle est un moyen au service d'une fin. En se basant sur ces affirmations, nous pensons donc qu'il est important d'apprendre à l'apprenti chercheur que sa démarche ne doit obéir qu'à la seule et unique exigence d'être dans la neutralité morale et

idéologique, au risque d'être sous influence. Cependant, selon Aktouf (1992) l'objectivité existe sous deux formes qui sont :

- L'objectivité faible définit l'objectivité scientifique comme étant ce qui réalise l'accord des esprits entre personnes faisant des observations dans des conditions spécifiées. La première condition à l'objectivité est que ce qui doit être commun à plusieurs esprits peut par conséquent pouvoir être transmis de l'un à l'autre.
- L'objectivité forte, réside dans le fait de considérer l'objectivité scientifique comme portant sur les choses elles même. Sur la considération que nous avons pour l'objet d'étude en soi, hors des habituelles images et clichés.

Aujourd'hui, le chercheur se retrouve devant la nécessité d'avoir une compétence interdisciplinaire car les thèmes abordés lors des recherches scientifiques mettent de plus en plus l'accent sur l'interaction entre les disciplines, que ce soit de façon implicite ou explicite. Acquérir des compétences interdisciplinaires n'implique en rien pour le chercheur d'aborder tout seul le problème posé sous toutes ses nouvelles perspectives. Mais plutôt de définir en collaboration avec des chercheurs spécialistes des autres sciences un objet de recherche émergeant du travail collectif. Nous soutenons ainsi, qu'il est nécessaire d'inculquer à l'apprenant qui est un apprenti chercheur, comment adopter une posture interdisciplinaire qui lui permettra de mieux appréhender certains aspects lors de ses recherches. Car l'absence de posture interdisciplinaire induit de nombreux blocages non pas liés aux disciplines mais plutôt liés aux postures des chercheurs impliqués dans la démarche. Apprendre cela passe selon nous par l'apprentissage de l'autonomie de l'apprenant.

4. L'apprentissage de l'autonomie

Entreprendre la rédaction d'un mémoire de fin d'études implique l'entreprise d'une recherche et cette dernière ne peut pas être menée à bien que si l'apprenant a un minimum d'autonomie. Par conséquent, comme le soutient Boutillier (2015) : « La rédaction d'un travail de recherche implique une autonomie de l'apprenant tant sur le plan rédactionnel que sur le plan de la recherche à proprement dit ». De fait, apprendre à devenir autonome lors de l'apprentissage, inclut la réduction de l'écart entre le vouloir et le pouvoir. C'est envisager la langue comme faisant objet d'un apprentissage et non pas d'un enseignement axé sur le postulat d'un « maître » auquel on a confié la tâche de fournir des produits à apprendre (Caudron, 2001).

Chapitre II : La perception de la méthodologie rédactionnelle chez l'apprenant

La notion d'autonomie remet en cause l'idée d'un apprentissage par enseignement où l'enseignant est très impliqué de par son statut de distributeur de tâches et de rôles qui laisse l'apprenant cantonné dans une passivité que nous pensons ne lui est en rien bénéfique. Par conséquent, nous pensons que c'est l'apprenant qui devrait être placé au centre de la construction des savoirs, puisque nous prôtons l'apprentissage par l'implication d'un apprenant actif à travers un apprentissage autodirigé. Tout cela reste bien sûr guidé par l'enseignant car nous parlons ici d'apprentissage à l'autonomie, et non d'autonomie totale. En effet, en tant que personne-ressource, nous considérons que l'enseignant est chargé d'optimiser les conditions d'apprentissage en aidant les apprenants à prendre conscience de l'importance de leur implication.

De plus, pour que l'apprenant apprenne à « être » actif il faut favoriser certaines conditions, comme par exemple l'apprentissage en groupe restreint qui favorise une certaine proximité entre l'enseignant et l'apprenant. Ce dernier se retrouve non plus en tant qu'apprenant parmi d'autres mais devient un sujet actif, un individu à part entière, un être social (Caudron, 2001). Apprendre comme le soutient Meirieu (1995) n'est pas une accumulation de connaissances comme nous le voyons actuellement mais c'est plutôt une construction individuelle des savoirs. Par conséquent, nous prôtons l'autonomie en laissant à l'apprenant le champ libre pour qu'il aille à la découverte de l'apprentissage qui lui correspond, cela en adaptant les méthodes que l'enseignant aura pris le soin de lui présenter.

Néanmoins, l'enseignant reste toujours un jalon, un point de référence vers lequel l'apprenant se retourne en cas d'incompréhension importante. De fait, nous pouvons tous faire le constat qu'au sein de l'université l'enseignant ne laisse pas le champ libre à l'apprenant pour apprendre à être autonome (Meirieu, 1995). Nous pouvons remarquer qu'au sein de la classe le professeur pose des questions aux apprenants qui répondent en demandant la prise de parole, pour vérifier leurs acquis par exemple. Certains enseignants continuent à dicter des cours entiers. Le travail en binôme et/ou le travail en sous-groupes étant rares, cette méthode donne la priorité à l'acquisition des savoirs de manière mécanique au détriment du développement de l'autonomie des apprenants. Par conséquent, nous considérons que la pédagogie en vigueur n'encourage en rien la prise d'initiative et la créativité chez l'étudiant. C'est pour cela que nous préférons opter pour une pédagogie axée sur l'apprentissage à l'autonomie comme le préconise Evain. Le but recherché étant de faire participer l'étudiant comme cherchant à le rendre autonome et pas seulement à lui transmettre un savoir. Mais pour cela il faudrait qu'il y ait un accord entre les deux parties lors des séances

d'enseignement et les conditions seraient explicitées dès le début et elles seraient comme le soutient Evain (2005) :

Pour l'enseignant

- Parler peu pendant le TD.
- Ne pas passer trop de temps sur les notions générales et aller vers les notions plus spécifiques.
- Encourager leurs autonomies et leurs autocritiques.

Pour l'étudiant

- Poser les questions à l'enseignant franchement, pour lui indiquer ce qu'on ne comprend pas et les points de blocages.
- Ne pas appliquer une méthode sans l'avoir comprise
- Venir en TD étant concentré, car la simple présence sans concentration est inutile.

Cela reflète une nouvelle forme du contrat didactique traditionnel où rien n'est passé sous silence. Ainsi, nous soutenons que cette forme favorise l'apprentissage de l'autonomie de façon plus efficace.

4.1. L'importance d'une pédagogie axée sur l'autonomie des étudiants

Mettre l'accent sur l'apprentissage de l'autonomie par les étudiants, c'est comme le soutient Caudron (2001) : « Développer leurs capacités à prendre des décisions et à faire des choix, c'est l'exercice de leur libre arbitre qui est mis en avant à travers cet apprentissage [...] C'est favoriser leur capacité à entreprendre une recherche scientifique ».

Autrement dit, cet apprentissage, s'il est bien mis en place, permet de développer un esprit critique envers soi. Les apprenants n'ont pas l'habitude d'exercer un tel regard sur leurs attitudes, postures et façons d'apprendre leurs travaux. Les orienter vers une autonomie progressive c'est leur permettre de se connaître mieux en tant qu'apprenant. Nous admettons ainsi que l'autonomie de l'apprenant est un comportement d'un individu qui n'obéit qu'aux lois qu'il s'est lui-même données ou aux lois dont il a compris et accepté la valeur. D'où l'importance que celui-ci prenne part à son émancipation et devienne partie prenante de la recherche à travers une autonomie assumée.

Nous allons pour cela traiter trois points qui nous semblent important pour favoriser une autonomie progressive à l'intérieur de la classe. A savoir la disposition de la salle de classe ; le choix des contenus pédagogiques et le déroulement des cours.

4.1.1. L'autonomie favorisée grâce à une meilleure ergonomie de classe

La disposition de la classe est souvent un élément assez peu exploité. En effet une exploitation efficace et soigneusement conçue est un préalable à un enseignement et à un apprentissage efficace (Poslaniec, 2001). Nous pensons ainsi que la position des étudiants par rapport à leurs enseignants exerce un impact plus ou moins important sur la relation entre ces deux derniers. Autrement dit, la distance physique qui est présente en classe influe sur la distance psychologique établit entre l'apprenant et l'enseignant. Traditionnellement les tables de classes sont reparties en rangés dans l'espace, mettant ainsi l'enseignant dans une position centrale, dominant les étudiants, ce qui n'est pas favorable selon nous pour la prise de parole de l'étudiant et encore moins sa mise en confiance.

Les classes au sein du département de langue française de l'université Djillali Liabès sont organisées en rangés et sont grandes car les effectifs sont importants. Cependant, il serait plus intéressant que la disposition des classes se fasse en fer à cheval. Nous pensons que cela incitera le professeur à investir l'espace différemment, il ne restera pas forcément aux alentours de son bureau. Ce dernier sera amené à circuler dans la salle de classe et se retrouvera plus en proximité avec les apprenants de sorte qu'il interagira avec eux. Cette disposition, aussi appelé en « U » ne réduit pas seulement la distance physique mais aussi la distance psychologique (Evain, 2005). Cela permet aussi de favoriser les échanges entre les étudiants, ce qui crée un esprit de cohésion.

De la sorte nous pensons rééquilibrer les places qu'occupent les enseignants et les apprenants et recentrons l'intérêt sur l'apprenant en lui laissant occuper la place centrale au côté de l'enseignant tant dans l'espace de la salle de cours que lors du processus d'apprentissage.

4.1.2. Le choix d'un contenu pédagogique plus participatif

Le choix du contenu a une importance toute particulière, c'est ce qui va fédérer les apprenants et l'enseignant, ça sera le chemin qu'ils devront parcourir conjointement (Evain, 2005). Par conséquent, concernant le contenu pédagogique nous pensons que le mieux est

d'en choisir un qui favorise la pédagogie de la découverte, car on mémorise et assimile mieux ce que l'on a découvert soi-même. Grâce à l'enseignant qui partage la place centrale avec les apprenants, ces derniers découvrent par eux-mêmes. En effet, l'apprenant découvre par lui-même certaines subtilités propres à son regard et cela lui permet d'apprendre d'une manière plus directe et plus autonome. De là nous souhaitons aussi accorder une place importante au travail de groupe parce que chaque étudiant peut apporter sa contribution et à la fois apprendre de ses collègues en termes de savoirs et de savoir-faire. Defays et Deltour affirment que : « L'autonomie commence réellement quand les membres de chaque sous-groupe ont une tâche spécifique à organiser et à réaliser sans le contrôle direct et systématique du professeur, et l'accomplissent avec succès ». (Defays et Deltour, 2003)

L'un des outils qui a pour nous une grande valeur pédagogique, est le document authentique, qui a de multiples intérêts d'un point de vue didactique dans une classe de langue. D'une part, il offre la possibilité aux apprenants d'avoir une représentation de l'utilisation de la langue telle qu'elle est utilisée par les natifs, d'autre part, il met à disposition un grand nombre de situations de communications qui peuvent être adaptées aux centres d'intérêts des apprenants et répondre à leurs besoins ; ce qui est un facteur de motivation supplémentaire, les échanges n'en seront que plus proches de leurs réalités et donc plus abordables et compréhensibles. D'ailleurs Berard (1991) motive l'utilisation des documents authentiques par le fait qu'ils permettent de favoriser l'autonomie lors de l'apprentissage et par conséquent le contenu du document devient aussi important que l'apprentissage en soi.

L'utilisation des documents authentiques est aussi un des éléments qui permet de favoriser l'autonomie d'apprentissage de l'élève. Si l'on développe dans la classe des stratégies de travail par rapport aux documents authentiques, l'apprenant pourra réinvestir ces stratégies en dehors de la classe, ceci veut dire que l'objectif « apprendre à apprendre » est aussi important que le contenu des documents (Berard, 1991).

4.1.3. Le déroulement du cours

Pour favoriser l'autonomie l'enseignant doit éveiller l'intérêt de ses apprenants, les amener à se poser des questions et donc développer des mécanismes de réflexion indépendant de ceux du professeur. Guedon (2003) conforte notre point de vue en disant que le rôle du

professeur est d'orienter les élèves lors des cours et de la recherche en les amenant par ses questions, à découvrir et à réfléchir ensemble au fonctionnement de la langue.

Lors du déroulement des séances de cours, il serait intéressant de permettre aux apprenants d'émettre leurs différentes opinions. Cela permettrait à l'enseignant de regrouper les différents commentaires afin d'entamer un débat. Ce type de fonctionnement offre selon notre point de vue la possibilité aux apprenants de développer progressivement leurs esprits critiques envers leurs enseignements et envers eux-mêmes et donc développer un point de vue indépendant les aidant à entreprendre une recherche scientifique.

4.2. L'autoévaluation comme outil de développement de l'autonomie

Souvent l'évaluation est vécue par l'apprenant comme étant une dévaluation de ses valeurs, une sorte de dénigrement (Fortier, 1993). A partir de cela nous avons pensé à changer d'angle d'approche, d'une évaluation extérieure à une autoévaluation accompagnée par l'enseignant et dirigée par l'apprenant.

Selon nous, l'autoévaluation est une démarche qui consiste à s'exprimer avec un certain regard critique, non pas sur ses travaux mais sur ses compétences en vue de les améliorer. La différence que nous voulons mettre en avant, entre notre approche et l'approche traditionnelle de l'autoévaluation, c'est que nous voulons l'appliquer sans faire appel aux grilles écrites par les enseignants ; mais plutôt regrouper les points de vue des apprenants à travers des grilles qu'eux-mêmes établiront conjointement avec les enseignants, pour que cette grille ait une légitimité à leurs yeux.

De fait, nous soutenons que l'auto-évaluation est une démarche qui commence par être impulsée par l'enseignant qui accorde aux apprenants une liberté de jugement afin que ce dernier pose un regard critique sur soi. Développer la compétence auto-évaluative, c'est comme le soutient Fortier (1993) reconnaître l'implication de l'apprenant en le laissant prendre des initiatives qui permettront son cheminement vers l'autonomie.

Nous souhaitons ainsi que l'autoévaluation amène l'apprenant à réfléchir sur son propre mode de fonctionnement. Pour que par la suite, l'apprenant puisse développer des compétences qui favoriseront le bon déroulement de son cursus universitaire, telles que le sens critique, le sens des responsabilités mais aussi et surtout l'autonomie.

4.3. Le nouveau rôle de l'enseignant

La volonté d'amener l'apprenant vers une plus grande autonomie implique une redéfinition du rôle assigné jusqu'à là au professeur. Il reste central mais son statut change, il passe de « maître » détenteur du savoir à médiateur entre différents acteurs que sont les apprenants (Evain, 2005)

Nous envisageons ainsi l'enseignant comme étant un manager au côté de chaque apprenant. Ne considérant plus la classe comme étant une masse collective impersonnelle et inactive mais plutôt comme une pluralité de compétences et d'individus actifs cela dans le but de favoriser l'autonomie. Les interventions de l'enseignant seront plus ciblées, dans le sens où il aura pour objectif de faciliter la communication et l'intercompréhension entre les apprenants en faisant preuve de souplesse et de créativité. Pour autant, la position de référence qu'il a n'en est que plus confortée, car plus disponible et plus disposé à répondre aux attentes individuelles de ses derniers.

Par conséquent, nous soutenons que le rôle de l'apprenant évolue lui aussi et c'est pourquoi nous pensons qu'il doit s'assigner à l'acquisition de multiples savoirs tels que le savoir-faire, le savoir être ou la prise de parole. Après avoir présenté ces différentes notions, nous déduisons que l'autonomie est une compétence indispensable pour entreprendre tout travail de recherche scientifique et elle doit être favorisée par différents moyens. Pour ce faire l'attribution d'un nouveau rôle à l'enseignant et à l'apprenant nous semble indispensable, cela en actualisant le pacte didactique et rendant l'apprenant plus actif dans son apprentissage. Par conséquent, l'enseignant se trouverait attribué un rôle de guide et d'accompagnateur de l'apprenant tout au long de son cursus en favorisant des pédagogies plus participatives incitant la découverte et la recherche, tout en instaurant des grilles d'autoévaluations auxquelles l'apprenant prendrait part.

4.4. L'impact de la motivation sur l'apprentissage

La motivation joue un rôle important dans l'apprentissage et de cette motivation découle la relation que l'apprenant va avoir avec l'apprentissage. Elle est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement, cela l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but (Viau, 2007).

Les apprenants à travers de multiples conversations, nous ont confié que la motivation n'est pas au rendez-vous pour la majorité des matières enseignées. Néanmoins, pour les matières qui leurs offraient un plus grand désir de d'apprentissage la motivation est présente. C'est pour cela, comme le soutient Bourdin (2002 : 149-169) : « Qu'une atmosphère favorable permet à l'apprenant de créer un certain dynamisme qui suscite une affectivité de l'apprenant envers son apprentissage et engendre plusieurs types de motivations ». De là nous soutenons que la motivation est indispensable à l'apprentissage et nous allons en présenter les différentes formes :

4.4.1. La motivation intrinsèque

Elle est une réaction engendrée par des activités qui sont accompagnées par un sentiment de compétence et d'autodétermination. De fait, nous pouvons parler de motivation intrinsèque que lorsque nous sommes en face d'activités qui provoquent un intérêt pour ce qu'elles sont et ce qu'elles apportent et non pas pour ce qu'elles impliquent. Cette motivation permet à l'apprenant d'être centré sur l'activité en elle-même (Viau, 2007)

Selon nous, maintenir cet intérêt est une façon pour le professeur de créer une motivation intégrée chez les élèves et leur donner la possibilité de communiquer. Selon Viau (2007), le désir de communiquer chez l'apprenant est très important, tout comme il est important de créer des défis d'un niveau adéquat. De là, nous soutenons que la motivation intrinsèque est un outil à disposition de l'enseignant afin de pousser l'apprenant vers une plus grande autonomie.

4.4.2. La motivation interculturelle

C'est faire naître chez l'apprenant la volonté d'apprendre quelque chose sur l'Autre, sur son mode de vie, sur sa culture. Autrement dit, c'est l'éveil qu'a l'apprenant envers ce qui est différent de lui (Aktouf, 1992). Elle est une motivation qui résulte de la volonté de savoir-faire et la volonté de découvrir, d'où l'importance selon nous d'éveiller le désir d'explorer, et de mettre l'accent sur le rôle de la culture. La motivation interculturelle passe selon Berard (1991) par la stimulation de l'apprenant face aux différentes interactions socio-culturelle et aussi à travers l'utilisation de texte authentique qui favorise l'autonomie lors de l'apprentissage.

4.4.3. La motivation extrinsèque

C'est une réaction qui résulte d'une situation qui est considérée comme contraignante car elle ne vient pas de soi. Avoir une motivation extrinsèque induit comme le soutient Aktouf (1992) de réaliser les exercices non pas pour ce qu'ils proposent comme apprentissage mais pour ce qu'ils impliquent d'extérieur à cela.

La concentration de l'apprenant ayant une motivation extrinsèque est partagée entre l'accomplissement de la tâche et la prise en charge des éléments extérieurs, tel que la possibilité d'avoir une bonne note lors de l'examen écrit. Nous pouvons citer à titre d'exemple l'expérience menée par Dunkel en 1948, ce dernier a distribué à un certain nombre d'apprenants des récompenses félicitant leurs résultats. Tandis que les autres apprenants étaient sommés de faire mieux. Ainsi, le suivi des apprenants a montré que ceux qui ont reçus des récompenses ont significativement amélioré leurs résultats. Par la suite, les récompenses ont été annulées, ce qui a entraîné une dégradation des résultats et la disparition des effets positifs de la motivation extrinsèque. En nous basant sur ces observations, nous pensons que c'est la motivation à éviter si nous voulons que les apprenants puissent être autonomes lors d'une recherche scientifique.

4.5. La contextualisation du savoir : une aide à la motivation

Cutchen (1996) soutient que la mémoire est plus réceptive à une information si lors de la réception cette dernière est contextualisée (entourée d'informations susceptibles de favoriser sa compréhension). De fait, le contexte peut motiver l'apprenant en le dotant d'une motivation intrinsèque. Il peut aussi rendre le côté linguistique moins abstrait et plus abordable car contextualiser un savoir sert selon nous à :

- 1- Le mémoriser plus facilement
- 2- Le comprendre dans son contexte général et particulier grâce à des illustrations qui aident à outre passer certaines difficultés liées au vocabulaire par exemple.

4.5.1. La motivation en classe

L'enseignant a un rôle important à jouer dans la motivation de l'apprenant au sein de la classe, cela en créant un enseignement avec des objectifs clairs et réalisables. De fait il y a plusieurs éléments qui influent sur la motivation de l'apprenant, comme par exemple :

- Le faire participer activement à son apprentissage, développant ainsi son autonomie et son intérêt pour la matière.
- Multiplier les activités et les outils pédagogiques afin qu'aucune monotonie ne s'installe pas, car souvent l'apprenant décroche et n'est plus concentré.

Cependant, en classe l'enseignant n'est pas le seul à avoir un rôle à jouer, comme le précise Cicurel l'apprenant reste d'une certaine manière le maître de la façon d'apprendre et d'intégrer. Inattention, ou attention à des événements fortuits ; refus de participation, sont des comportements qui font partie du quotidien d'un apprentissage en classe (Cicurel, 2011).

4.6. Différentes pédagogies favorisant la motivation

Ce sont des méthodes pédagogiques favorisant la motivation et l'engagement des apprenants dans leurs études, mais elles ne peuvent être classées par ordre d'efficacité car les aptitudes des apprenants sont variables et les méthodes adaptables. Nous allons parler des deux pédagogies qui selon Reuter (1996) favorisent la motivation des apprenants à savoir :

4.6.1. Les pédagogies ludiques

Ce sont des pédagogies qui permettent d'introduire des jeux lors des cursus de formation. Ces méthodes motivent l'apprenant et lui font oublier le fait qu'il est entrain d'apprendre tout en devenant autonome. Cependant, les pédagogies ludiques sont mal vues car l'introduction des jeux est pour beaucoup considérée comme étant une pédagogie enfantine (Aktouf, 1992). Alors que nous voyons que l'apprenant dès son plus jeune âge apprend plus facilement et s'implique davantage dans les enseignements lorsque ces derniers sont ludiques elles restent marginalisées et rarement utilisées.

4.6.2. Les pédagogies participatives

Ces pédagogies sont aussi appelées pédagogies actives ou interactives puisqu'elles font appel au travail en groupe. Proposant ainsi aux apprenants de collaborer et de mettre leurs efforts en commun afin de réaliser un même objectif. Aktouf (1992) soutient que cette pédagogie permet aux apprenants de joindre leurs efforts dans la perspective d'interagir et de partager en créant une dynamique de groupe favorisant la motivation. En effet, l'apprentissage et l'appropriation des savoirs passent par le degré d'implication et de motivation de l'apprenant vis-à-vis de l'enseignement.

4.7. La motivation : cause ou résultat

Comment pouvons-nous affirmer que la motivation est la cause ou le résultat d'une réussite d'un apprentissage de langue sachant que les avis des théoriciens divergent. En effet, Gardner (1985) affirme qu'elle est causative, cependant il admet que parfois on observe une modification de l'attitude de l'apprenant à cause d'une expérience positive de l'apprentissage. Alors que Strong (1984) affirme que le désir chez l'apprenant d'apprendre une langue étrangère est fortement influencé par le rendement. Nous pensons que la cause et le résultat entretiennent un rapport interdépendant. Dès lors une motivation élevée de l'apprenant stimulera l'apprentissage, mais la réussite dans l'apprentissage permettra de maintenir la motivation à un niveau important. Au contraire, si la motivation n'est pas importante les résultats en pâtiront et par conséquent la motivation baissera. Nous soutenons ainsi qu'une grande motivation est le résultat d'une motivation moindre qui a été couronnée de succès.

4.7.1. Eviter de démotiver l'apprenant

Souvent l'enseignant démotive l'apprenant et cela se fait de façon inconsciente, et c'est à éviter, car les apprenants vont se sentir menacés et stressés et par conséquent, ils vont de plus en plus hésiter à participer, ce qui entraînera un manque de concentration et d'intérêt envers la matière (Viau, 2007)

En se basant sur cette affirmation de Viau (2007) il nous semble que l'engagement personnel de l'enseignant est important à montrer aux apprenants, car dégager un enthousiasme à enseigner permet de créer une atmosphère propice à l'apprentissage. D'ailleurs Delannoy (2005) soutient que : « La motivation et la démotivation sont dues aux comportements de l'enseignant ». Ce dernier cite à titre d'exemple :

- 1- Sa voix tout d'abord : plusieurs conseils concernant la voix de l'enseignant sont donnés par Delannoy. La voix artificielle, forcée, fatigue l'auditoire. Alors, il faut d'abord maîtriser le stress, prendre conscience de cette voix artificielle et la rectifier.
- 2- Le rythme accéléré ou sans pauses : Les enseignants pensent qu'il faut remplir le temps de silence dans la classe. Mais cela est très fatigant pour les élèves et les incite à parler hors du sujet, car ils ne sentent pas que leur enseignant choisit ses mots, mais seulement récite son savoir.

- 3- Les enseignants doivent éviter le rythme, le timbre et le volume monotone car baisser et hausser le ton est une opération efficace.
- 4- Le regard : selon lui c'est par le regard qu'on vérifie si la communication passe et si les élèves s'ennuient, ou si on a besoin de les encourager. « La tentation est grande de ne voir que ses notes et son tableau [...] et d'oublier de regarder les élèves »

Nous en concluons que la motivation a un rôle très important lors de l'apprentissage et elle peut être influencée de différentes manières. En effet, l'enseignant et la pédagogie qu'il adopte vis-à-vis de sa relation avec l'apprenant influe sur le niveau de motivation. De fait, nous mettons en relation la motivation et l'autonomie, car comme le soutient Berard (1991) : « Un étudiant qui n'est pas motivé est un étudiant passif, incapable d'entreprendre une quelconque recherche ». Et c'est là le point que nous souhaitons mettre en évidence, que sans la motivation l'apprenant n'apprend pas et donc ne s'implique pas. C'est cette position de passivité face l'apprentissage qui selon nous fait que les apprenants actuellement ne sont pas autonomes et ne réussissent pas à entreprendre un travail de recherche.

Conclusion

Après avoir analysé les résultats obtenus de notre questionnaire nous pouvons conclure que les apprenants cernent mal cet enseignement. Selon eux, les enseignements qu'ils y reçoivent ne répondent pas à leurs attentes, qui dans la grande majorité se porte vers la méthodologie de rédaction du mémoire de fin d'études. Cela démontre qu'ils ne maîtrisent pas les démarches qu'implique une recherche scientifique. Mais cela ils ne le réalisent qu'une fois en contact avec la recherche d'où la nécessité selon nous de changer d'approche d'enseignement, rendant l'apprenant actif de son apprentissage en le mettant face à la recherche pour qu'il puisse s'exercer au respect des normes qu'elle implique.

De là, nous leurs avons posé deux questions concernant la recherche scientifique à savoir la définition qu'ils en donnent et ses caractéristiques. En analysant les réponses nous voyons que les apprenants en grande majorité cernent ce qu'est la recherche scientifique et la caractérise de façon assez correcte en affirmant que l'objectivité est ce qui la distingue d'une quelconque autre recherche. Cependant, ils ne l'envisagent que comme un ensemble de techniques et de démarches à suivre, à aucun moment ils ne la définissent comme étant aussi une posture à adopter. De fait, nous la définissons plutôt comme étant une posture et un comportement à adopter face à la recherche.

Par conséquent, nous concluons que les apprenants ne se considèrent pas comme étant acteurs de leurs recherches. Ils s'excluent du processus de recherche jugeant la tâche insurmontable, et c'est pour cela que nous avons tenté de démontrer l'importance de l'apprentissage de l'autonomie et les différents facteurs favorisant son développement. « En plaçant l'apprenti chercheur au centre du processus d'enseignement on lui permet la prise d'initiatives, ce qui aura comme effet de développer son autonomie » déclare Evain (2005). Cette autonomie, nous pensons la développer en utilisant des pédagogies plus participatives que nous avons présenté et qui assignent à l'enseignant et à l'apprenant de nouveaux rôles.

Partie II

**L'activité rédactionnelle entre plagiat et
pratiques langagières**

Chapitre 1

Le plagiat et la complexité de l'activité rédactionnelle

Introduction

Les recherches effectuées lors de cette étude se sont intéressées au plagiat, voulant démontrer son impact sur le niveau rédactionnel des mémoires de fin d'études, nous avons commencé par présenter les différentes définitions du terme en nous basant sur les travaux de Bergadaà (2015) et Maurel-Indart (2007). De plus, nous nous sommes attachés à réaliser un travail de typologie des différentes formes de plagiat, ou du moins les plus importantes, dans le but de démontrer l'ampleur du phénomène. En effet, cette étude tend à démontrer qu'il est une conséquence tout autant qu'une cause de la baisse du niveau rédactionnel des apprenants. Ainsi, nous présenterons diverses méthodes rédactionnelles pour lutter contre.

Tout comme nous essaierons de démontrer la complexité de l'activité rédactionnelle et les hypothétiques relations entre lecture et écriture en nous basant sur les travaux de Hayes et Flower (1994) présentant les différents modèles de rédactions qui nous laissent penser que la maîtrise de cette activité implique une autre compétence. Néanmoins, l'installation de cette compétence qui selon nous peut favoriser l'amélioration du niveau rédactionnel ne peut être réalisée qu'à travers la notion de l'alignement pédagogique élaborée par Evain (2005). Cette dernière implique une modification des pratiques pédagogiques qui vise une plus grande implication de l'apprenant et un changement au sein des relations enseignants/ apprenants. Cela dans le but de mettre en avant les différentes méthodes pédagogiques de lutte contre le plagiat et l'amélioration du niveau rédactionnel des apprenants.

1. Qu'est-ce que le plagiat

Le plagiat comme le soutient Maurel-Indart (2007) est actuellement un véritable fléau au sein de la communauté scientifique et il nous paraît important d'aborder ce problème au sein de notre travail de recherche. Nous nous intéressons à la méthodologie de rédaction des introductions et conclusions générales des mémoires de fin d'études, et il nous semble impossible de parler de méthodologie de rédaction des mémoires de fin d'études sans aborder la question du plagiat. C'est pour cela que nous allons tenter de le définir, et de présenter les différents types de plagiat. Cela dans l'objectif de mettre en avant les méthodes pour lutter contre.

Plus qu'un simple vol, comme le soutient la huitième édition du Dictionnaire de l'Académie française (1932-5) le plagiat est un phénomène social qui consiste en l'usurpation de ce qui appartient à autrui. C'est comme l'affirme Bergadaà (2015) : « L'action d'un auteur qui pille ou dérobe le travail d'un autre auteur et qui se l'attribue comme étant son propre travail ». Il peut aussi être une usurpation par omission, c'est-à-dire la reprise mot à mot d'une définition, ou citation en oubliant les guillemets (Maurel-Indart, 2007). Au sein de l'université nous pouvons remarquer que seul le grossier copier/coller est sanctionné, mais il existe plusieurs formes de plagiat qui réussissent à tromper la vigilance des enseignants et à passer entre les mailles du filet des différents logiciels anti-plagiat. En se basant sur les travaux de Bergadaà (2015) et nos lectures nous avons décidé de mettre en avant les plagiats suivants :

2. Les différentes formes de plagiat

- **Le plagiat volontaire**

C'est l'une des formes de plagiat les plus répandue, elle intervient comme l'affirme Bergadaà (2015) quand « L'apprenant s'approprie volontairement les mots et les idées d'un autre sans le citer [...] c'est un acte réfléchi et prémédité, qui est en très grande progression vu l'accroissement des dernières technologies » et l'accès à internet grandissant qui offre une libre circulation de tous types d'informations . C'est selon nous le plagiat le plus courant car facilité à cause de la libre circulation de l'information dans le web.

- **Le plagiat involontaire**

Ce genre de plagiat intervient lorsque l'apprenant n'a pas connaissance des normes régissant le document qu'il a en sa possession. Cela arrive la plupart du temps comme le

soutient Theuriau (2015) : « Lorsque le document en question est une vidéo ou un enregistrement audio mais aussi certains textes écrits. Cet acte n'est pas considéré comme étant du plagiat à proprement dit mais plutôt comme une incompréhension des normes de rédaction [...] ce qui le distingue du plagiat volontaire vu qu'il y a là absence de volonté de tromper son auditoire ». De ces propos nous concluons que les apprenants en ignorant les règles de citations et de référencement bibliographique peuvent semer le trouble vis-à-vis de leur honnêteté intellectuelle.

- **Le plagiat par adaptation**

Ce type de plagiat est présent lorsque l'apprenant introduit dans son texte plusieurs phrases de différents auteurs en les adaptant à son contexte. Ainsi, il reprend les phrases et en change les mots clefs créant de fait une continuité entre les phrases sans pour autant en citer les sources, et c'est ce qui en fait un acte préjudiciable.

- **Le plagiat à l'ère du web**

L'avènement d'internet a considérablement bouleversé les pratiques de recherches et de plagiat. Le web ne fait pas figure d'une bibliothèque en ligne où l'on emprunte un document avec l'obligation de le restituer. Il fait plutôt office d'un lieu de partage et de circulation libre des connaissances sans l'obligation de le mentionner (Theuriau, 2015).

De là, il est observable que le comportement des apprenants consiste lors de leurs recherches sur web de moins en moins en une lecture critique des documents, d'analyse ou d'établissement d'un plan. Mais plutôt à une construction de documents par passages et/ou paragraphes entiers à coup de copier/coller sans cohérence ou cohésion textuelle (Bergadaà, 2015). De fait, nous pensons que la recherche à travers ce comportement ressemble plus à un assemblage de paragraphes suivi d'une reformulation qui adapte les mots clefs au contexte, qu'à de la recherche scientifique et c'est là un nouveau comportement qu'a engendré le web nous semble-t-il. Nous en déduisons que cette forme de plagiat favorise la baisse du niveau rédactionnel comme le soutient Theuriau (2015) : « A force de plagier l'étudiant se retrouve sans aucune compétence rédactionnelle et totalement démuné face à l'entreprise d'une recherche ».

Le plagiat n'est pas seulement un tort causé à la personne plagié mais à la recherche dans son ensemble, au-delà de la fraude, c'est un manquement moral. Le web permet ce

manquement à l'éthique sans problème de conscience pour le plagiaire qui dans sa culture web définit toutes informations comme étant libre d'accès et appropriable comme l'affirme Maurel Indart (2007).

En prenant ces éléments comme base de réflexion nous avons mis en exergue les différentes définitions et types de plagiats. En effet, après avoir présenté les multiples plagiats existants, nous pensons que ce phénomène à l'ère du web a particulièrement modifié les comportements des apprenants. Effectivement, le web a fait basculer les comportements en donnant de l'intérêt plus à la forme qu'au fond et en donnant un accès libre et illimité à des sources intarissable. Ainsi, comme soutient Bergadaà (2015) le web a rendu l'apprenant incapable de rédiger par soi-même. C'est cela que nous souhaitons mettre en avant afin d'appuyer nos propos du chapitre précédent concernant l'importance de l'apprentissage de l'autonomie.

3. Les causes du plagiat

Le manque de confiance en soi, la facilité de faire du copier/ coller ou encore le manque de temps sont les raisons selon Bergadaà qui poussent les apprenants chercheurs à plagier. De fait, nous pensons qu'ils considèrent que le plagiat est la solution de facilité car il fait gagner du temps et est accessible à tous. De plus, la course pour les notes et pour les diplômes engendre une marchandisation du savoir qui est à remettre en question. D'autant plus que nous observons une attitude décomplexée des apprenants vis-à-vis du plagiat et de la tricherie en générale, nous avons questionné les apprenants du master 2, lors d'un TD en leur posant la question suivante : « Quelles sont les causes qui vous inciteraient à avoir recours au plagiat ? » nous avons relevé trois principes dont ils partent :

- Ils pensent qu'ils ne se feront pas prendre, selon eux l'enseignant n'a aucun moyen de contrôle. Sachant pertinemment que le logiciel anti plagiat n'est que très peu utilisé et que de toutes les façons, c'est très rare qu'ils soient sanctionnés en licence ou en master.
- Ils plagient car ils se sont rendus compte que certains enseignants tolèrent cette pratique.
- Ils plagient car ils considèrent la tâche comme insurmontable.

Aussi, la démocratisation de l'accès à internet a profondément changé la donne, les apprenants font partie de la « e-génération » ou « génération Y » comme le soutient Aktouf

(1992) cette génération a le web comme transmetteur de valeur, et l'une des valeurs fondatrices du web est la gratuité et l'immédiateté.

Une fois les causes identifiées, nous souhaitons mettre en évidence les moyens de lutte contre le plagiat, cela passe par un travail en amont. On ne peut juger un apprenant à qui nous n'avons appris les bonnes méthodes et qui n'a jamais été sensibilisé à la question. Ainsi, nous allons présenter les moyens qui nous semblent être utile pour lutter contre le plagiat.

4. Le plagiat : l'éviter et lutter contre

La lutte contre le plagiat commence lors de la formation des apprenants, car pendant la dernière année comme le soutient Raissi¹³ les enseignants sont quelque peu obligés d'être tolérant et peu regardant vis-à-vis du plagiat. Obligés par le système qui ne leur proposent aucune alternative, bien souvent même les sanctions ne sont pas appliquées et l'enseignant seul n'est point blâmable.

Nous pensons que la formation des apprenants est primordiale, les sensibiliser à l'importance de la citation reste selon nous un bon moyen pour éviter le plagiat. De plus, les étudiants ignorent souvent qu'il faut citer, car ce n'est pas un acte auquel ils ont été formés (Olivesi, 2007). C'est pour cela que nous pensons que la formation à cet acte est importante dès les premiers semestres au sein de l'université.

Aujourd'hui, vu la multitude des sources existantes, il est important de citer les sources d'inspiration, cela permet de mettre en évidence la traçabilité de l'information et démontre l'honnêteté de l'auteur. De fait, c'est l'apprentissage de toute une rigueur scientifique que l'enseignant doit proposer aux apprenants pour éviter le plagiat (Lindsay, 2011). Apprendre aux apprenants cette méthode qui consiste à formuler avec ses propres mots des écrits originaux est une méthode qui aide l'apprenant dans son travail, et qui l'inspire nous semble-t-il. En clair les règles qui nous semblent efficaces pour éviter le plagiat en se basant sur les recherches de Lindsay (2011) sont :

- Sensibiliser l'apprenant à l'importance de la citation ;
- Citer ses sources quelques soit la provenance : page web ; livres ; vidéos...
- Reformulation d'écrit originaux ;

- ¹³ <http://revues.univ-ouargla.dz/index.php/numero-20-2014/1877-1-le-plagia-raissi-rachid-universite-kasdi-merbah-ouargla>.

- Sanction des apprenants qui ont recours à cet acte.

La reformulation est l'une des méthodes qui nous semble pouvoir aider bon nombre d'apprenants à éviter le plagiat, c'est pour cela que nous souhaitons mettre en évidence son importance.

4.1. La lutte contre le plagiat

4.1.1. La paraphrase

La reformulation est une opération qui consiste à paraphraser les propos d'autres personnes. Le dictionnaire Larousse en ligne définit le fait de paraphraser comme étant : « L'expression de quelque chose sous une autre forme, en générale plus longue et plus explicative ».

Depuis plusieurs années le milieu universitaire mène une lutte incessante contre le plagiat qui s'est répandu à cause du développement du numérique, et qui permet aux apprenants de plagier impunément. De fait, l'apprentissage de cette méthode pourrait nous semble-t-il éviter à l'apprenant de passer à l'acte. Pourquoi paraphraser ? Voilà une question qui nous oblige à éclaircir certains points. Reformuler l'idée d'un auteur permet comme le pense Fuchs (1982) : « De créer une fluidité dont la citation empêche la manifestation, l'idée s'intègre donc au style du texte facilitant la lecture [...] L'utilité de la reformulation est indéniable contre le plagiat, elle offre à l'apprenant la possibilité de vérifier sa bonne compréhension, ou pas, des propos de l'auteur ».

L'une des méthodes de lutte contre le plagiat passe par l'apprentissage des méthodes de la paraphrase. Lors de nos recherches nous avons tentés d'élaborer une méthode en plusieurs étapes. Nous envisageons ainsi de favoriser l'apprentissage de la paraphrase pour éviter tout plagiat. En se basant sur les travaux de Daunay (2002) nous avançons la méthode suivante :

Etape 01

Remplacer les mots importants

Paraphraser étant une opération complexe qui exige la conservation du sens qu'a attribué l'auteur sans aucune altération. Il faut choisir les bons mots, qui ont sensiblement le même sens et penser aussi à remplacer les verbes, adverbess et adjectifs. Cependant il ne faut

pas tomber dans le piège du remplacement inutile. Les remplacements auront donc lieu au niveau des mots considérés comme étant important pour la compréhension.

Etape 02

Modifier la structure des phrases

Dans notre méthode, afin de réaliser une bonne paraphrase nous proposons de modifier l'ordre des mots au sein de la phrase et par conséquent en modifier la forme. Opérer un changement au niveau des connecteurs logiques tels que les conjonctions de coordinations et de subordinations permet selon nous d'exercer son style et de s'appropriier l'idée et le discours, sans la forme.

Etape 03

Prise de notes de toutes les modifications

Prendre notes de toutes les modifications apportées permet de prendre connaissance du travail effectué et d'avoir un peu de recul par rapport à la paraphrase réalisée. Cela aide à se rendre compte si la paraphrase tient le même discours que la citation originelle. Le but est de conserver le sens des mots, d'où l'importance d'énumérer les modifications en les prenant en notes

Etape 04

Comparer la citation originelle à la paraphrase

Après avoir fini de paraphraser il est important de comparer la citation originelle à la paraphrase. Il est donc nécessaire de :

- S'assurer que la structure et les mots de la paraphrase sont assez différents de la citation afin de ne pas être accusé de plagiat.
- S'assurer que la paraphrase reflète un style différent de celui de l'auteur de la citation.
- Conserver le sens de la citation, autrement dit le discours véhiculé à travers la citation. Il faut que les propres mots de l'apprenant rendent les idées principales de la citation originelle. Sans oublier de citer la source de la citation originelle.

De là, nous pensons que notre méthode basée sur les travaux de Daunay (2002) peut aider à lutter contre le plagiat et pourrait permettre aux apprenants de s'exercer à la rédaction dans la perspective de se préparer au mémoire de fin d'études.

4.1.1.1. Les différences entre la paraphrase et le résumé

Les deux termes sont sensiblement différents mais à certains moments le résumé peut être considéré comme une forme de paraphrase, car il implique le fait de traduire l'idée principale à travers ses propres mots (Mejri, 2000). Toutefois, lors d'un travail de recherche pour ne pas être accusé de plagiat, il est préférable d'en recourir à la paraphrase afin d'éviter toute confusion avec le résumé qui n'a pas vraiment de règle de conduite et n'implique pas forcément de citer le texte originel (Fauchs, 1982). Et vu qu'il ne l'implique pas forcément nous pensons qu'il ne représente pas une bonne méthode de lutte contre le plagiat.

4.1.2. La citation : Pourquoi citer

Citer les sources extérieures à son travail en respectant les normes de citation et droits d'auteurs donne une plus-value à sa recherche. Par conséquent, comme le soutient Boulogne (2005) diversifier ses ressources le plus possibles pour construire une recherche avec une assise théorique solide reste un moyen de s'assurer d'une information de qualité. Cela démontre selon nous le sens éthique et scientifique du chercheur, et permet aussi au lecteur de vérifier l'information et/ou de voir la citation dans son contexte. La transparence comme l'affirme Lindsay (2011) reste une des règles les plus importantes dans tout texte qui se veut scientifique.

4.1.2.1. Mentionner une citation : entre deux méthodes

Mentionner une citation diffère selon les exigences de la discipline en question. Néanmoins il existe deux méthodes qui sont largement répandue à savoir la méthode dite classique et la méthode dite auteur date.

- 1- Méthode classique : on ne mentionne pas la source dans le corps du texte, mais dans des notes de bas de page. (Voir exemple dans le tableau ci-dessous)
- 2- Méthode auteur-date : on mentionne la source au sein du texte en abrégé, comme son nom l'indique on ne fait mention que du nom de l'auteur et de la date, le reste sera détaillé dans la bibliographie.

Méthodes	Méthode classique	Méthode auteur-date
Lieu d'insertion	Sous forme de note en bas de page	En corps de texte
Caractéristiques	<ul style="list-style-type: none"> • Faire un appel de note juste après la ponctuation finale de la citation. • Mentionner en bas de page la référence bibliographique avec précision. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ecrire seulement le nom de l'auteur et la date et les mettre entre parenthèse. • Mentionner la référence bibliographique précise à la fin du travail dans la bibliographie. • L'utilisation des guillemets est facultative.
Exemples	<p>Plane définit la révision comme « un processus cognitif complexe, mis en œuvre par un scripteur au cœur même de la production et reconstitué par inférence par le chercheur. »¹</p> <hr/> <p>¹ Plane, S. (1996). <i>Ecriture, réécriture et traitement de texte</i>. In J. David & Plane, S, <i>l'apprentissage de l'écriture de l'école au collège</i> (pp.37-77). Paris : Presse Universitaire de France</p>	<p>Plane définit la révision comme « un processus cognitif complexe, mis en œuvre par un scripteur au cœur même de la production et reconstitué par inférence par le chercheur. » (Plane, 1996).</p>

4.1.3. La prise de notes : Apprendre à écrire pour ne pas plagier

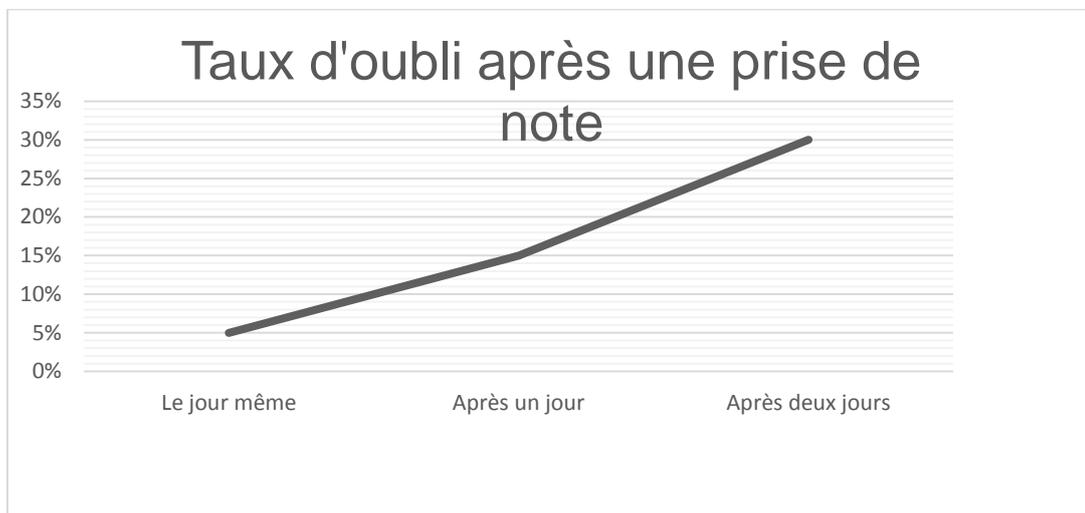
Outil à la rédaction rapide, concise, elle est une technique que tout apprenti chercheur se doit de pratiquer et de maîtriser. Cependant, elle est de moins en moins utilisée dans les salles de cours car méconnue et mal pratiquée (Cordeil-Le Millin, 2012). Selon cette dernière, nous retenons en mémoire 80% de ce que nous faisons, c'est-à-dire de ce que nous écrivons et disons. Contre seulement 60% de ce que nous voyons et entendons et que plus de 50% des informations entendues en classe sont oubliées environs trente minutes plus tard. La prise de

note représente, selon nous, l'une des solutions pour une bonne mémorisation et une bonne prise de contact avec l'écrit.

Ces résultats ci-dessus nous allons les démontrer avec une expérience que nous avons menée et que nous allons présenter ci-dessous.

Nous avons demandé à trois groupes différents de la 3^{ème} année licence de prendre des notes pendant le cours. Dans un souci d'homogénéisation nous avons retenu dans chaque groupe 40 apprenants (soit 70% du groupe) pour l'expérience car le nombre d'apprenants varie d'un groupe à un autre. Aux apprenants du groupe 1 nous avons demandé de reprendre leurs notes le jour même, pour les réécrire, les réviser et les développer. Aux apprenants du groupe 2 nous avons demandé de reprendre leurs notes un jour après le cours. Enfin, aux apprenants du groupe 3, nous avons demandé de le faire deux jours après le cours. Cela pour évaluer le taux d'oubli après une prise de note.

Les résultats que nous avons obtenus après avoir comparé les prises de notes au cours témoignent de l'importance de consulter ses notes le jour même de leurs rédactions. Nous avons schématisé les résultats, et ils sont les suivants :



A partir des résultats obtenus nous pensons que la prise de note ne peut être efficace qu'à condition que cette dernière fasse l'objet d'une révision le jour même de sa production. Cependant, prendre des notes n'est pas une finalité en soi comme le soutient Chevalier (2010) mais un moyen pour faciliter la compréhension des cours et de gagner en autonomie rédactionnelle. C'est une méthode de travail qui permet de mieux visualiser l'information reçue et d'en faire une synthèse efficace et personnelle. En effet, l'objectif que nous fixons à

la prise de note est de conserver les éléments qui nous importent et qui sont essentiels à la compréhension de l'enseignement reçu tout comme de s'exercer à l'exercice rédactionnel.

On ne peut affirmer aujourd'hui qu'il y a qu'une seule façon de prendre des notes. Malgré cela, il y a quand même certaines étapes incontournables pour une bonne prise de note. Ces étapes sont souvent ignorées par les apprenants non pas par absence de volonté mais plutôt par méconnaissance de celles-ci.

Cordeil Le-Millin (2012) subdivise la prise de note en trois temps distincts. Chaque temps témoignant d'une démarche que l'apprenant est sensé réaliser. Ces trois temps sont :

- La prise de note avant le cours
- La prise de note pendant le cours
- La prise de note après le cours
- **Avant le cours**

Il est nécessaire de se préparer mentalement à recevoir l'information pendant le cours, c'est pour cela qu'il est préférable de relire les notes du cours précédent et de consulter le plan de cours que les enseignants donnent au commencement de chaque unité d'étude. Cela permettra de mieux anticiper et cerner la logique que suit l'enseignant.

Ensuite, effectuer certaines recherches basiques sur le sujet afin de se familiariser avec certains mots et concepts propre à la discipline, ce qui permet d'anticiper certains questionnements et de se familiariser avec la matière. En revanche, une préparation adéquate implique que l'apprenant précise ses objectifs, cela permet d'avoir une source de motivation qui l'aide à rester alerte à toutes les sollicitations du professeur.

- **Pendant le cours**

Toujours selon Cordeil Le Millin (2012) Pendant le cours certains apprenants notent tout ce que l'enseignant peut dire et cela n'est généralement pas souhaitable. C'est un procédé fatiguant, surtout si le professeur a un débit de parole élevé. En classe, il est important d'observer le professeur, de scruter les propos qu'il tient, de se concentrer sur son message et de consigner l'information pertinente.

Un discours logique contient une idée directrice générant des idées principales explicitées par des idées secondaires. Mettre en évidence l'architecture (la structure) du

discours aidera l'apprenant à comprendre sa cohérence (Chevalier, 2010). Cette démarche lui permettra de donner plus de sens au plan de cours que le professeur donne, c'est une autre méthode d'implication dans son apprentissage que nous préconisons à travers la prise de notes.

- **Après le cours**

Après le cours vient le temps de la réécriture, c'est un moment important car c'est aussi le temps de la recherche et de l'apprentissage. La mise à l'épreuve des notes prises est importante, tant sur le plan rédactionnel que du contenu. Elle aide à vérifier les acquis et permet de s'exercer à la rédaction (Chevalier, 2010).

Nous avons présenté quelques procédés de lutte contre le plagiat à savoir la citation et la paraphrase qui après nos observations semble être des procédés mal maîtrisés par les apprenants. En se basant sur les travaux de spécialistes tel que Daunay (2002) nous avons présenté une méthode de paraphrase en quatre étapes, cela dans le but rendre l'apprenant plus autonome lors de la rédaction. En se basant sur les travaux de Cordeil Le Millin (2012) nous avons démontré l'importance de la prise de note et l'aide qu'elle confère lors de l'apprentissage à l'autonomie rédactionnelle.

4.1.4. L'abréviation un procédé de prises de notes à utiliser

Remplacer des mots par des "raccourcis" lorsque nous n'avons pas de signes disponibles est la manière de procéder la plus répandue. L'abréviation étant un procédé rédactionnel servant à noter le maximum d'informations pertinentes en un minimum de temps, Lindsay (2011) soutient qu'elle est une aide à la prise de notes qui est un acte rédactionnel mal maîtrisé par les étudiants. Ainsi, il existe plusieurs procédés d'abréviation que nous présentons ci-dessous :

- **Reformulation et omission des mots**

Ce processus commence par une opération effectuée mentalement, qui finit par voir son exécution lors de la prise de note active. Elle consiste à ne laisser que l'essentiel et supprimer tout superflu (les adjectifs descriptifs, certains articles, compléments). Cela en adoptant un style dit télégraphique qui consiste à transformer les groupes verbaux en groupes

nominaux. Elle apprend aux étudiants à être concis et à paraphraser les propos de leurs enseignants dans le but de s'exercer à la rédaction de façon autonome (Lindsay, 2011).

- **La nominalisation et le remplacement**

La nominalisation est un procédé lexical qui consiste à tirer à partir d'un verbe un nom de même famille. Ou bien alors, quand le nom de même famille n'existe pas, il se fait remplacer par un nom équivalent par son sens.

Lors de nos recherches nous avons élaboré le tableau ci-dessous et nous l'avons présenté à nos apprenants de la L1 dans le but de comparer leur temps de rédaction avec et sans tableau. De là nous avons constaté que la prise de notes était plus rapide lorsque les apprenants avaient le tableau en leur possession. Cependant les apprenants de la L1 nous ont confié qu'ils ignoraient la majorité de ces symboles et abréviations. C'est pour cela que nous avons pensé qu'il serait utile que les apprenants en prennent connaissance afin d'enrichir leurs méthodes de rédaction et gagner en rapidité.

av ^t	Avant	Pcq	Parce que	Pdt	Pendant
Cqfr	Se reporter à	Qf	Quelque fois	sv ^t	Souvent
Cpd ^t	Cependant	Tt(s)	Tout, tous	Qté	Quantité
Dc	Donc	pr	Pour	Qd	Quand
Ex	Exemple	Tjrs	Toujours	Gd	Grand
Jms	Jamais	Qq	Quelque	ptt	Petit
Ns	Nous	csq	Conséquence	Tps	Temps

Vs	Vous	qn	Quelqu'un	Qqch	Quelque chose
n ^{eux}	Nombreux	ss	Sans	mm	Même
Pq	Pourquoi	Bcp	Beaucoup	Th ^r	Théorie

Le but de cela était de démontrer que les apprenants n'arrivent pas à rédiger de façon autonome, et ne s'investissent pas dans leurs apprentissages. Comme le soutient Mace (2010) les étudiants ne prennent pas d'initiative et attendent passivement que l'enseignant leur dicte leur cours, ce qui ne contribue pas au développement de leurs capacités rédactionnelles.

5. Les processus mise en œuvre lors de l'activité de rédaction

Le fait de rédiger mobilise l'esprit et demande une certaine concentration, c'est une activité qui requiert une attention cognitive particulière. De fait, la maîtrise de la rédaction nécessite un long apprentissage et une construction de compétences tant sur le plan linguistique qu'intellectuel (Constant & Levy, 2015)

Depuis plusieurs années, multiples recherches se sont intéressées à la production écrite et aux processus qui permettaient une bonne compréhension et une bonne production écrite. Nous pouvons citer à titre d'exemple les travaux de Hayes & Flower (1980-1981) ou encore les travaux de Bereiter & Scardamalia (1986-1991) qui mettent en avant l'importance de la planification, la mise en texte et la révision, c'est-à-dire l'avant, le pendant et l'après. Sur la base de ces travaux nous allons nous intéresser aux différents modèles de rédactions cognitivistes, pour mettre en avant les différents mécanismes qui participent au bon déroulement de la rédaction et aussi, pour en démontrer la complexité.

5.1. Hayes & Flower (1980) et leur modèle de rédaction

La théorie cognitive de Hayes et Flower est parmi les théories qui ont le plus contribué à la didactique de l'écrit. Ces derniers ne présentent plus l'activité d'écriture comme une activité linéaire mais plutôt comme une interaction de plusieurs activités cognitives.

Hayes et Flower ont élaboré leur modèle de rédaction en se basant sur la technique de la réflexion audible. C'est-à-dire que le scripteur en même temps qu'il écrit explique les

démarches suivies. Piolat et Roussey (1992) définissent cette technique comme étant un protocole d'enregistrement de ce qu'a pu verbaliser un rédacteur à propos de ses pensées tout au long de l'élaboration de sa composition écrite suite à une consigne incitatrice. Ce modèle de rédaction se subdivise en trois composantes essentielles selon Hayes (1980) : l'environnement de la tâche, la mémoire à long terme et l'ensemble des processus liés à l'activité rédactionnelle. Ce modèle se schématise comme suit :

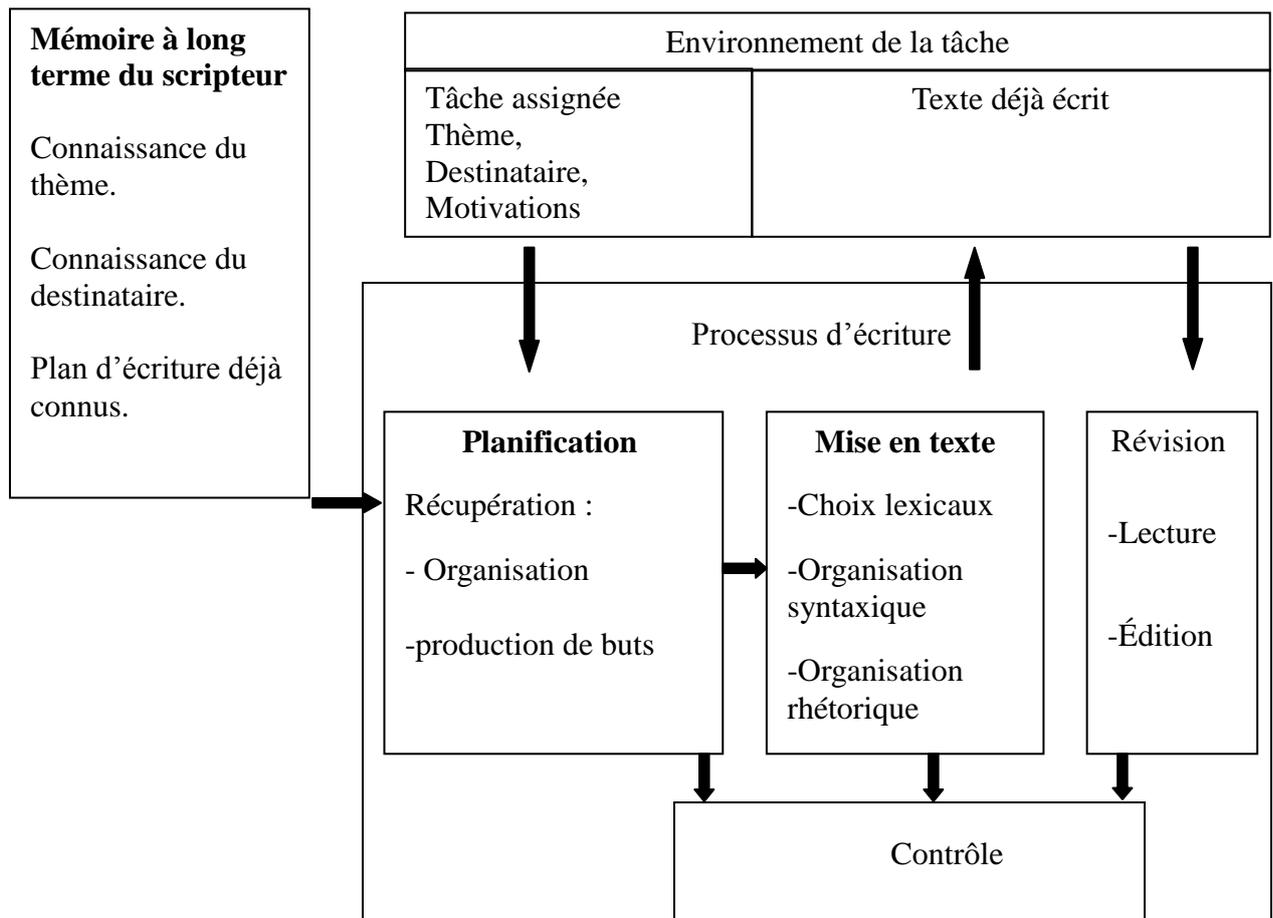


Figure 1: le modèle de production écrite (HAYES & FLOWER, 1980)

a) L'environnement de la tâche (le contexte)

C'est l'ensemble des éléments extérieurs qui influence la rédaction (le sujet, le/les destinataire(s)). Le scripteur expert¹⁴ surmonte les contraintes que représentent les éléments du

¹⁴ Scripteur expert : scripteur ayant une stratégie de rédaction répondant à la grille de classification des types de scripteurs de Préfontaine (1998) que nous avons présenté dans le chapitre 01 de la première partie.

contexte. Tandis que pour le scripteur novice¹⁵, le contexte sera un élément perturbateur car source de problèmes qu'il devra surmonter.

b) La mémoire à long terme (MLT)

La mémoire à long terme représente un espace de sauvegarde des savoirs qu'ils soient illimités en durée et en quantité. C'est dans la mémoire à long terme que le scripteur puise et mobilise les connaissances relatives à l'exécution de la tâche.

Les connaissances emmagasinées en mémoire à long terme peuvent être considérées comme étant des connaissances implicites, nous n'avons pas tout le temps conscience de les posséder. Ce sont ces connaissances implicites dont le scripteur a besoin et qui lui sont indispensables pour la réalisation de sa tâche. Pour la réalisation d'un texte le scripteur doit ainsi mobiliser toutes les informations stockées en MLT et les organiser. Ces deux composantes citées ci-dessus sont prise en charge par une troisième qui est : le processus d'écriture.

c) Le processus d'écriture

Ce dernier rassemble trois sous- processus : la planification, la mise en texte et la révision, plus le contrôle qui coordonne le bon enchaînement.

• La planification

La planification c'est anticiper ou encore composer au niveau conceptuel le message préverbal qui correspond aux idées que le scripteur veut véhiculer. Elle-même se décompose en trois sous- processus qui sont :

- La récupération : elle permet aux scripteurs de retrouver au sein de la mémoire à long terme les connaissances en adéquation avec le sujet.
- L'organisation : c'est le plan d'action que le scripteur décide de suivre. Autrement dit, l'ordre dans lequel il décide de présenter les connaissances et savoirs qu'il a puisés dans la mémoire à long terme.
- Le recadrage : c'est toutes les remarques concernant l'adéquation entre le texte produit et le destinataire.

¹⁵¹⁵ Scripteur novice : scripteur ayant une stratégie de rédaction répondant à la grille de classification des types de scripteurs de Préfontaine (1998) que nous avons présenté dans le chapitre 01 de la première partie.

- **La mise en texte**

C'est la transformation du message préverbal en message verbal. Cette opération nécessite l'intervention de toutes les capacités linguistiques du scripteur comme le choix du vocabulaire, la syntaxe, la construction grammaticale...

- **La révision**

La démarche de révision consiste en une correction tant au niveau de la forme qu'au niveau du fond du texte produit. Cette démarche se subdivise en deux opérations essentielles qui sont :

- La lecture : la lecture permet d'identifier les contradictions et inadéquations, en somme de détecter les fautes.
- L'édition (correction) : consiste à corriger les erreurs détectées lors de la lecture et à les corriger et les réécrire de sorte que le scripteur établisse la version finale de son texte.

Ces processus peuvent intervenir à n'importe quel moment et interrompre l'un ou l'autre des deux autres processus (Hayes & Flower, 1981). Et la relation entre ces processus et le scripteur se voit à travers la définition de Hayes & Flower (1981) qui définissent le bon scripteur comme étant « Un scripteur qui maîtrisera ces processus sans difficulté à l'instar de l'apprenti scripteur qui aura plus de mal à les activer à bon escient [...] Et c'est la prise en compte de ces processus qui permet d'améliorer la qualité de l'apprentissage de la production écrite ». (Fayol, 1984 : 65-69).

Notre but étant de démontrer la complexité de la tâche rédactionnelle et qu'elle n'est en rien une activité simple. De là, en se basant sur la présentation du modèle de rédaction d'Hayes et Flower nous concluons que la rédaction n'implique pas seulement les compétences rédactionnelles du scripteur mais aussi sa capacité à mobiliser ses savoirs et s'adapter à son contexte.

5.2. Critique du modèle de rédaction d'HAYES & FLOWER

Le premier modèle de rédaction d'Hayes et Flower représente une avancée pour la cognition de la production écrite. Toutefois, il ne manque pas d'être critiqué, et quelques critiques sont avancées par Hayes lui-même (Hayes 1996/1998) ou encore Berninger et Swason (1994), et l'une des critiques les plus importantes avancées est que le modèle de rédaction d'Hayes et Flower est un modèle d'expert. Ce dernier ne peut décrire les débuts de la production écrite, ni la construction progressive de l'expertise rédactionnelle et ne décrit pas les éventuelles difficultés du scripteur novice (Almargot & Chanquoy, 2002 ; Marin & Legros, 2007)

Fayol (2007 : 21-34), s'intéresse aux questions portant sur l'apprentissage de la production écrite et affirme que : « Les questions relatives à l'apprentissage de la production de l'écrit ont été ignorées ou du moins peu abordées dans ce modèle ». Une autre critique importante faite à ce modèle est que ce dernier se concentre sur les processus de planification et de retour sur le texte au détriment du processus de la mise en texte. En effet, le processus de la mise en texte est une composante quasi vide dans ce modèle, preuve que le texte en production n'est pas pris en considération (Fayol, 2007 : 21-34).

La dernière critique qui est faite par Almargot et Chanquoy (2002), porte sur le fait qu'il y a peu d'informations fourni par les auteurs quant à la dynamique du déroulement des traitements.

Marin & Legros (2007) affirment qu'en réponse à cette critique les recherches ultérieures « Se sont alors données pour objectifs de préciser le rôle joué par la mémoire de travail, comme interface avec la mémoire à long terme lors de l'activité de production de texte».

En se basant sur les critiques faites par les spécialistes comme Fayol (2007) ; Marin & Legros (2007) ou encore Berninger et Swason (1994) nous concluons que le modèle de rédaction d'Hayes et Flower laisse à l'écart deux aspects de la situation rédactionnelle, à savoir l'apprentissage et le scripteur. Notre but étant de démontrer que le scripteur réalisant sa tâche rédactionnelle est l'élément incontournable du modèle de rédaction et que pour mieux comprendre la rédaction, la prise en considération du scripteur est essentielle.

5.3. Le modèle d'Hayes et Flower (1980) révisé

Le modèle révisé donne naissance au second modèle d'Hayes et Flower (1981). Dans ce dernier les auteurs revoient les descriptions des processus de planification, de mise en texte et de révision. Ils les décomposent de façon à les rendre plus opératoire. Ainsi, la planification est composée dans ce modèle de trois plans d'actions qui touchent aux traitements et aux contenus : le premier plan pour les faire correspondre aux buts pragmatiques qui est variable en fonction des intentions du rédacteur et de sa motivation. Le second plan est relatif aux notes et brouillons du scripteur. Ce dernier est le plan pour rédiger et il dépend de ce que le scripteur doit produire comme texte. Le troisième plan est établi pour faciliter les traitements linguistiques et procéduraux nécessaire pour la production d'un texte.

Le modèle révisé d'Hayes et Flower, montre les processus cognitifs en les décomposant en sous- processus comme suivant :

- **La planification**

Le processus de planification comprend selon l'interprétation de Fayol (2002 : 47) trois sous- processus à savoir : l'organisation, la sélection des idées et les critères de vérifications. Leurs fonctions sont d'établir un plan d'action et des buts afin de mieux guider la mise en texte qui se fait à partir des informations issues de la mémoire à long terme et du contexte de la tâche scripturale.

- L'organisation : sa fonction est la prise en charge de la structuration des informations que le scripteur récupère. Elle est relative à tout ce qui concerne le choix, l'ordre ou encore l'organisation des idées et de la structure.
- La sélection des idées : cette opération permet la récupération d'informations contextualisées à partir de la mémoire à long terme.
- Les critères vérificatifs : cette démarche consiste à identifier et stocker des critères pour juger ce que le scripteur produit.

- **La mise en texte**

C'est la :

- Rédaction d'un texte conforme aux normes et aux consignes de rédaction
- Cohérence et cohésion du texte afin de créer une fluidité lors de la lecture.

- **La révision**

Cette opération consiste à reprendre le texte, en opérant un retour en arrière afin de le relire, de le réorganiser, en somme le ré écrire. La révision permet d'améliorer la qualité du texte produit, c'est pour cela que la révision permet au scripteur de détecter les écarts entre le texte produit, les normes langagières et ses propres intentions (Olive & Piolat, 2003).

Le processus de révision Fayol (2002 : 9-18) le décompose en deux sous processus qui sont la lecture et la correction.

- **La lecture** : lors de la lecture, le scripteur évalue le degré de correction qu'il devra effectuer à son texte et il observe en lisant les fautes commises lui permettant d'avoir du recul sur son écrit.
- **La correction** : elle s'effectue après la lecture et permet de faire des modifications de fond et de formes.

5.4. Le modèle de Hayes (1994)

Malgré la place éminente qu'occupaient les précédents modèles, ils ont fait l'objet de nombreuses critiques. Ainsi, la dimension sociale de l'écriture était totalement négligée, c'est pour cela que plusieurs chercheurs ont mis en avant le scripteur réalisant une tâche et non le scripteur lui-même.

Le modèle de Hayes en 1994 réforme les modèles précédents et classe les processus relatifs à l'écriture en sous processus dépendants de processus plus généraux.

Hayes pour ce modèle accorde une importance particulière à la mémoire de travail qui a pour fonction cognitive de réaliser des activités complexes telles que la lecture, la réflexion ou encore la production. La mémoire de travail assure le traitement de plusieurs processus en leur donnant de l'attention. L'activité de rédaction étant une tâche cognitivement coûteuse, la figure ci-dessous présente le modèle de Hayes (1994) traduit par Fortier (1995) qui démontre l'importance du scripteur et des activités complexes qu'il a à réaliser.

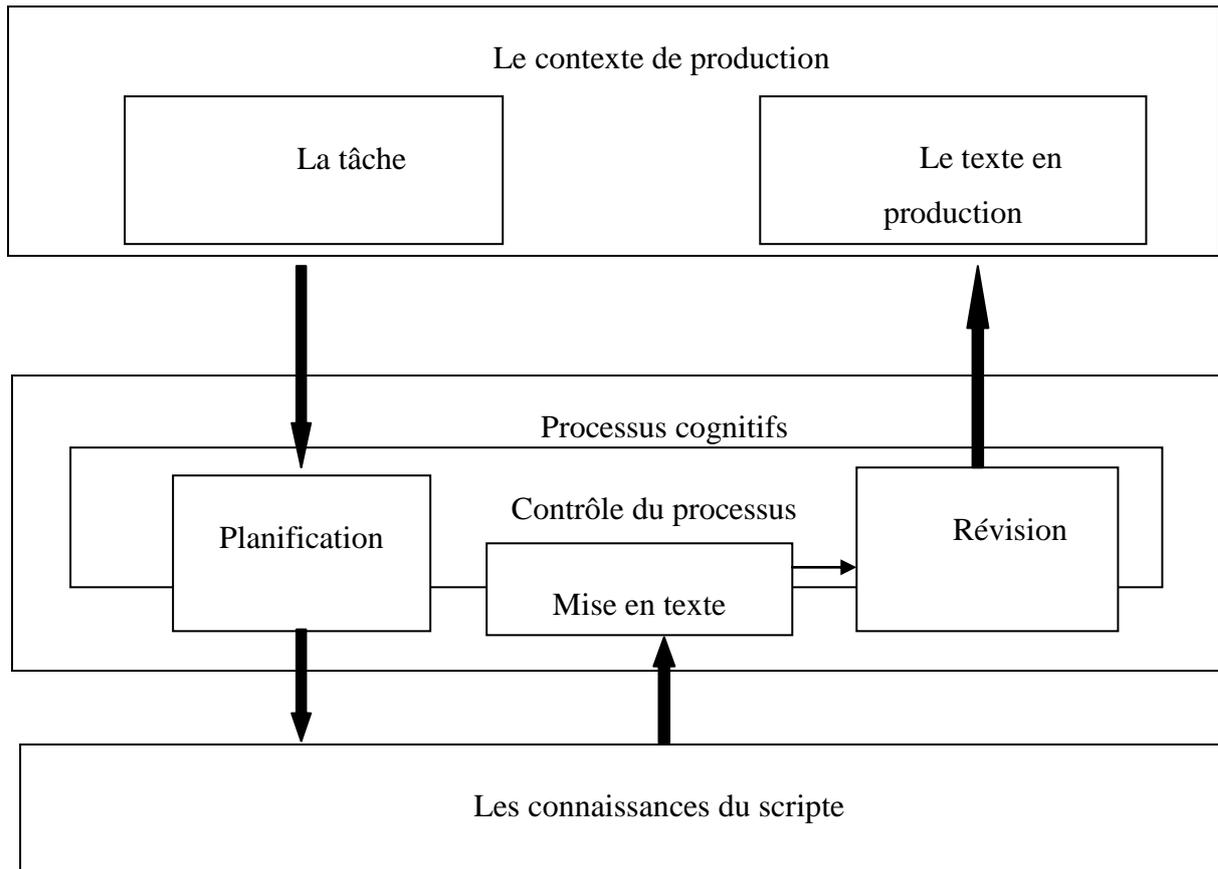


Figure 2 : Modèle révisé de Hayes & Flower (1994) traduit par Fortier (1995)

Nous interprétons le modèle sur la base de l'interprétation de Boyer (1995) qui affirme que la mémoire a été déplacée pour montrer qu'elle est importante non seulement dans la planification mais aussi dans les deux (02) processus cognitifs d'écriture (la mise en texte et la révision). Nous en concluons que l'activité rédactionnelle est une activité dont l'élément central est le scripteur réalisant une tâche et l'ensemble des activités qu'il réalise.

- **Le contexte de production**

Le contexte inclut tous les facteurs de l'environnement extérieurs au scripteur et sont capables d'influencer sa production écrite. Toutefois, Le contexte inclut les connaissances du scripteur car elles varient d'une consigne à une autre, elles sont donc sujettes à modification par des facteurs extérieurs (Fayol, 2007). Le contexte de production du modèle révisé inclut l'élément que nous pensons essentiel du processus de rédaction, à savoir le texte en production dont l'absence était l'une des critiques principales du modèle précédent.

- **Les processus cognitifs**

- La planification consiste à élaborer la logique des propos qui vont être tenus. Autrement dit de ce qui doit être dit et comment il doit l'être.

- La mise en texte c'est le passage de la planification abstraite vers la production écrite.
- La révision c'est la correction du fond et de la forme en y apportant des modifications et un enrichissement.

6. Modèle de compréhension de l'écrit en lien avec la lecture

Lors d'une analyse des recherches réalisées dans le domaine de la compréhension de texte Van Den Broek & Gustafson (1999), établissent trois générations de modèles qui ont permis de cerner au mieux les activités cognitives de compréhension de textes. Sur les trois modèles, celui qui nous intéresse est le modèle de deuxième génération qui est centré sur les processus cognitifs de la compréhension et des relations lecture/ écriture. Cela dans le but de mettre en évidence les relations existantes entre lecture/ écriture.

L'avancée des travaux de cette deuxième génération a permis de prendre en compte les limites de la mémoire de travail. C'est pour cela que deux facteurs sont pris en considération à savoir : les ressources de la mémoire de travail du lecteur, et la génération d'inférence, ces dernières expliquent l'activité de compréhension de texte. Rappelons pour un souci de clarté que : « L'inférence est une opération logique de déduction qui consiste, à partir d'indices présents dans le texte à rendre explicite une information qui n'est que supposée connue ». (Fayol, 1984 : 63). De fait, ces études avancent que la relation lecture/ écriture est une relation complexe d'interdépendance. C'est en se basant sur cela que nous tentons d'explicitier ci-dessous la relation entre les deux compétences.

6.1. La lecture et l'écriture : relations et interactions complexes

Nous remarquons actuellement que notre époque témoigne d'une évolution, ou plus justement d'une révolution des outils et des manières de communiquer. Cela est dû au développement des moyens de communication tant à l'oral qu'à l'écrit (Barjolle, 2007). Aussi, nous voyons que les apprenants ont recours à l'écrit, certes de manières différentes par rapport aux générations précédentes mais de façon beaucoup plus fréquentes, autant en production qu'en réception. De ce fait, nous pensons qu'il est important de développer les aptitudes à comprendre l'écrit et à le produire.

Lire et écrire sont des situations de communication indépendantes l'une de l'autre car chacune correspond à un moment de communication à distance. Cependant, les deux situations s'enrichissent mutuellement, et plus un apprenant multiplie les lectures, plus il va

acquérir un lexique, mais surtout un style, tout en ayant un certain recul critique sur ce qu'il lit (Cicurel, 1991). Par conséquent, écrire peut aussi aider à mieux comprendre le travail des auteurs et inciter à lire, et en reliant ces deux activités qui reposent sur la maîtrise de compétences communes (syntaxiques, lexicales et structurelles) que l'enrichissement mutuelle peut-être favorisé.

S'agissant des interactions entre lecture et écriture, il en existe deux, celle de l'écriture vers la lecture est la plus utilisée (Reuter, 1995). A travers elle, l'enseignant demande aux apprenants de produire un écrit en respectant une consigne et cela afin de commencer à partir d'une situation « problème ». Pour résoudre cette dernière l'apprenant doit faire des lectures de textes sélectionnés par l'enseignant qui oriente les lectures selon la consigne d'écriture dans un objectif d'efficacité. Ce qui implique selon Cicurel (1991) que la lecture est considérée comme étant un simple outil à la disposition de la production écrite. Alors que l'interaction de la lecture vers l'écriture est moins réductrice pour la lecture car elle permet comme le soutient Barjolle, (2007) de lire sans avoir préalablement anticipé le texte et ses enjeux. Nous en déduisons que la relation lecture/écriture est une relation à double sens et qu'il faut multiplier les échanges entre ces deux compétences. Cependant, tout comme le soutient Barjolle (2007), la lecture doit être un acte complet. D'ailleurs, nous sommes d'avis de mettre plus en avant les interactions de la lecture vers l'écriture car nous pensons qu'elles favorisent la réciprocité entre les deux compétences.

7. Amélioration de l'apprentissage à travers l'alignement pédagogique

L'amélioration de l'apprentissage passe par la prise de conscience de l'enseignant du besoin d'aligner le plus possibles les objectifs, les moyens mis en place et l'évaluation (Evain, 2005). Cela paraît évident, néanmoins la problématique ne se pose pas au niveau de chacun des pôles de façon individuelle mais plutôt comment réussir à articuler et faire fonctionner ces trois pôles ensemble. Un exemple concret donné par Evain (2005) illustre cette difficulté : un enseignant de techniques d'expression écrite va demander aux apprenants de rédiger un écrit en formant plusieurs groupes. Cela dans le but de développer la compétence à rédiger et organiser un travail en groupe. Il mettra à leur disposition bien sur les cours mais aussi des dictionnaires, des fiches techniques et autres outils et nous lui demandons comment va-t-il les évaluer. La réponse fût simple : « une fois les feuilles en main je corrigerai les fautes. Les fautes d'orthographe, de grammaires, les fautes de styles... » Et c'est bien là le problème. A travers cet exemple nous voyons qu'il n'y a pas de cohérence entre l'objectif et l'évaluation.

Si l'enseignant n'évalue pas la compétence qu'il souhaitait développer l'enseignement perd de son intérêt (Evain, 2005).

C'est pour cela que nous souhaitons explorer le champ de l'alignement pédagogique que Biggs (1995) définit comme étant la cohérence entre les objectifs d'apprentissage, les activités pédagogiques et les stratégies d'évaluation. Pour notre part nous prenons la même définition, cependant nous y ajoutons un facteur : l'apprenant. Nous envisageons l'alignement pédagogique comme étant une cohérence entre les objectifs d'apprentissages, les activités pédagogiques et les stratégies d'évaluation qui ont fait l'objet d'un accord entre enseignants et apprenants. Faisant sortir l'enseignant de son isolement face à cette tâche en créant un dialogue avec l'apprenant, le confortant ainsi dans son rôle de collaborateur s'étant engagé à la réalisation de ces objectifs.

7.1. Objectifs d'apprentissage selon la taxonomie de BLOOM

L'alignement pédagogique commence par les objectifs d'apprentissages que fixe l'enseignant. Autrement dit, ce sont les objectifs qu'il souhaite atteindre à travers les moyens qu'il va mettre en place et avec une évaluation qui lui permettra de savoir s'il a atteint ses objectifs ou non. Pour identifier les objectifs pédagogiques, la taxonomie de Bloom est définie comme étant un modèle pédagogique proposant une classification des niveaux d'acquisition des connaissances et répartit les compétences en différentes catégories à savoir :

- 1- **Connaissance** : énumérer, nommer, identifier, indiquer, définir...
- 2- **Compréhension** : Expliquer, dire, interpréter, prévoir, décrire, comparer, différencier...
- 3- **Application** : Résoudre, dimensionner, utiliser, manipuler, appliquer, calculer, formuler, classe...
- 4- **Analyse** : analyser, organiser, déduire, choisir...
- 5- **Synthèse** : concevoir, soutenir, schématiser, écrire, exposer, discuter...
- 6- **Évaluation** : Evaluer, juger, défendre, critiquer, justifier...

La taxonomie de Bloom est un support proposé au corps enseignant pour leur permettre d'identifier où se situe le niveau des apprenants et de là pouvoir arrêter les objectifs à atteindre. Enfin, après avoir observé les différentes schématisations de la taxonomie de Bloom nous avons remarqué que rare sont les schémas qui prennent en compte la hiérarchisation des compétences qu'il a établi. Ainsi, nous proposons la nôtre, qui débute par les niveaux d'acquisitions des connaissances les plus superficiels en allant vers les plus

complexes. Autrement dit, en allant de la compétence de bas niveau cognitif à celle qui demande le plus grand effort cognitif, comme suivant :

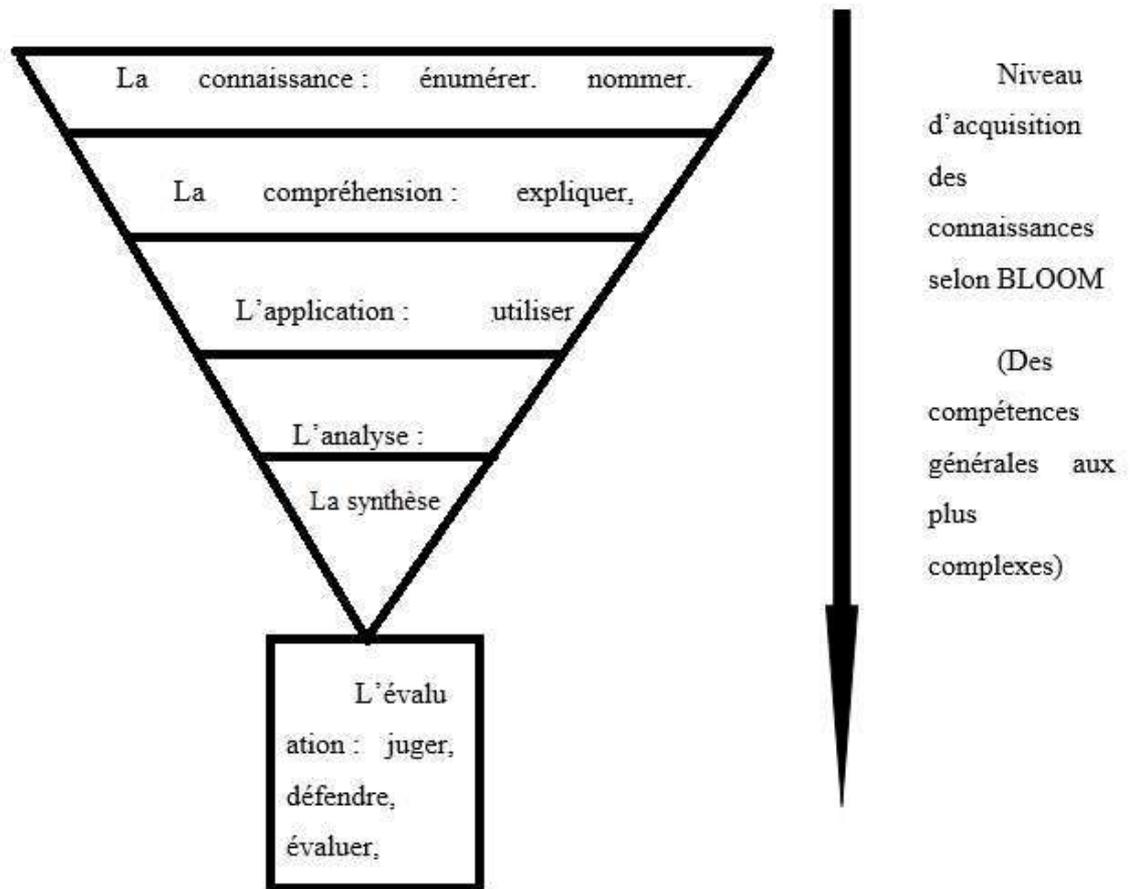


Figure 3: proposition de schématisation de la taxonomie de Bloom

7.1.1. Quelques exemples résultants d'un défaut d'alignement pédagogique

- **Défaut d'alignement au niveau des objectifs pédagogiques**

Un enseignant définit l'objectif d'apprentissage et c'est selon ce dernier qu'il adaptera les activités pédagogiques et ses évaluations. Si par exemple, l'objectif est qu'à la fin des enseignements l'apprenant soit capable de définir les concepts clés de la matière qui est un objectif qui ne demande pas un grand effort cognitif comme le démontre le schéma ci-dessus. Et si malgré cet objectif fixé nous remarquons que les activités pédagogiques sont organisées autour de travaux en groupe et que l'évaluation porte sur une analyse de texte ou sur la

production d'un texte complexe, deux activités qui nécessitent un grand effort cognitif. Cela engendre une difficulté à l'évaluation et nous pouvons déduire qu'il y a là un défaut d'alignement pédagogique.

Comme le soutient Evain (2005) ce type de défaut engendre une incompréhension chez les apprenants et crée un désintérêt vis-à-vis des activités futures que proposera l'enseignant.

- **Défaut d'alignement au niveau des activités pédagogiques**

Cicurel (2011) nous fait remarquer que souvent lors d'un défaut d'alignement au niveau des activités pédagogiques la première observation faite est la chute des notes et cela malgré des objectifs pédagogiques clairs, des cours illustrés et une évaluation alignée selon les objectifs fixés. Le problème réside au niveau des activités pédagogique qui sont alignées sur un autre niveau cognitif que les objectifs d'évaluation. Il donne l'exemple suivant : si un enseignant qui a pour objectif de faire acquérir aux apprenants une compétence analytique et que pour l'évaluation il est demandé aux apprenants de faire l'analyse d'un texte. Ce sont là deux compétences qui demandent un très fort effort cognitif. Alors que lors des activités pédagogiques aucune analyse de textes n'est faite, mais plutôt une prise de notes des différentes méthodes d'analyse existante. Cette dernière étant une compétence à faible efforts cognitifs, il y aura donc contradiction entre l'objectif souhaité et l'activité pédagogique. Et ce n'est qu'en remédiant à ce mauvais alignement que la compréhension des apprenants pourra s'améliorer et les résultats progresser (Cicurel, 2011).

- **Défaut d'alignement pédagogique au niveau de l'évaluation**

Dans un souci de transparence, nous souhaitons communiquer les objectifs, activités et stratégies d'évaluations aux apprenants malgré que cette pratique ne soit pas naturelle, elle serait bénéfique pour l'amélioration de la collaboration enseignants/ apprenants et créer ainsi le nouveau contrat didactique (Evain, 2005).

Pour ne pas perdre en crédibilité Evain (2005) soutient que l'enseignant ne doit pas provoquer de rupture avec ses apprenants lors de l'évaluation. Il propose l'exemple suivant : En cours et en activité, l'enseignant propose l'analyse de textes qui est un objectif pédagogique de haut effort cognitif tout comme les activités pédagogiques qui y sont liées comme par exemple la rédaction de résumés. Malgré cela, l'enseignant fixe une stratégie

d'évaluation basée sur les QCM (Questions à Choix Multiples) qui est une évaluation de bas niveau cognitif. Cela a pour effet de créer une rupture entre l'apprenant et l'enseignement en question. Cette rupture provoque un désintérêt chez l'apprenant qui ne retrouve pas une cohérence entre les activités réalisées et l'évaluation.

Après avoir présenté les différentes définitions de l'alignement pédagogique et l'avoir nous-même défini dans le but d'y intégrer l'apprenant. Nous avons par la suite proposé notre propre schématisation de la taxonomie de Bloom dans la perspective de rendre plus intelligible la relation entre les différents niveaux d'acquisitions de compétences et l'effort cognitif propre à chaque activité. Ainsi, nous concluons que la notion d'alignement pédagogique en y intégrant l'apprenant devient plus concrète et plus participative. En effet, cela a pour rôle de souligner les nouveaux rôles que nous souhaitons attribuer à l'enseignant tout comme à l'apprenant (rôle que nous avons présenté dans le chapitre 02 de la première partie).

Conclusion

Cette étude s'est intéressée au plagiat qui comme nous l'avons démontré est un phénomène en expansion, nous l'avons défini et avons dressé une typologie des différents plagiat existants. Par la suite, nous en avons déterminé les causes et nous concluons qu'à l'ère du web plusieurs formes de plagiat sont favorisées, ce qui entraîne une dépendance des apprenants et mets en exergue leur incapacité à rédiger en respectant les normes de rédactions scientifiques. Par la suite, nous avons présenté quelques procédés rédactionnels de lutte contre ce phénomène et les avons actualisés sur la base de travaux de théoriciens comme Daunay (2002) ou encore Cordeil Le-Millin (2012) (pour ne citer qu'eux) et avons essayé d'en démontrer l'importance. Effectivement, selon nous ces procédés aident à lutter contre le plagiat, mais surtout aident l'apprenant à mieux rédiger en s'exerçant plus, et à installer cette compétence rédactionnelle qui lui fait actuellement défaut, l'empêchant d'entreprendre toute rédaction et/ou recherche scientifique. D'autre part, nous avons réussi selon nous à démontrer la complexité de l'activité rédactionnelle et les différentes compétences mis en action lors de celle-ci à travers la présentation des différents modèles de rédactions cognitivistes.

Concernant l'alignement pédagogique nous nous sommes efforcés à démontrer qu'une fois bien élaboré il peut contribuer à l'amélioration de l'apprentissage de la méthodologie rédactionnelle. Toutefois, pour l'amélioration de l'apprentissage nous nous sommes intéressé au rôle que peut jouer l'enseignant et avons mis en avant son importance. En effet, nous concluons en affirmant qu'une plus grande implication des enseignants et un meilleur alignement pédagogique lors de l'enseignement contribuent à une meilleure installation des compétences utiles à la rédaction et à la recherche scientifique.

Chapitre 2

**Etude, analyse et présentation des pratiques
langagières des apprenants**

Introduction

Le point de départ de la recherche au sein de ce chapitre s'attache à interroger les différentes représentations qu'ont les apprenants de la lecture et de la rédaction, dans le but de mettre en avant les difficultés qu'ils y rencontrent, et cela à travers une enquête réalisée grâce à un questionnaire. Notre volonté est de situer précisément où se trouve ces éventuelles difficultés et d'en déterminer les causes principales autant pendant la lecture que pendant la rédaction. Au-delà des représentations, nous interrogerons les pratiques qu'ont les apprenants de ces deux activités dans la classe et hors de celle-ci, et tenterons d'en démontrer l'impact sur le niveau rédactionnel.

En outre, les questions posées tenteront de déceler si les apprenants rédigent et/ou lisent en langue cible car nous souhaitons mettre en avant l'importance des liens existant entre lecture et rédaction, et les hypothétiques rapports d'influences existants entre lecture, rédaction et pratique langagière au quotidien.

Vu la complexité de l'activité rédactionnelle, nous en présenterons les éléments constitutifs, à savoir les notions de cohérence et de cohésion textuelles. D'ailleurs, Charolles (1978) et d'Alkhatib (2011) à travers leurs travaux nous ont permis de fixer des conditions et des règles de cohérence et de cohésion textuelle. En effet, ces règles serviront de critères d'évaluations du niveau rédactionnel des apprenants et nous permettront de donner des exemples de défaillances textuelles au niveau de notre corpus.

1. Préparation de l'enquête

Pour essayer de mettre en évidence les différentes perceptions qu'ont les apprenants de l'écriture et de la lecture, nous avons lors d'un T.D dont nous avons la charge remis aux apprenants d'un groupe de la troisième année licence en langue française un questionnaire. Soit à un total de 92 étudiants, nous avons eu le retour de 73 questionnaires cela en résultat final, donc un taux de participation de 73.6%. Le questionnaire a pour but de déceler la perception qu'ont les apprenants de la lecture et de l'écriture en langue française et d'observer les difficultés auxquelles ils sont confrontés.

Cependant, nous avons décidé avant d'arrêter notre questionnaire, de le tester au préalable sur un groupe restreint de vingt étudiants. Cela nous a permis de tester la compréhension des apprenants vis-à-vis des questions et d'en vérifier la pertinence.

- **Sujets enquêtés**

Pour mieux refléter la réalité du terrain nous avons décidé de questionner les étudiants en 3^{ème} année licence sur leurs perceptions et leurs pratiques de la lecture et de l'écriture vu que leur expérience au sein de l'université n'est pas aussi longue que pourrait l'être celle d'un étudiant en master. Nous pensons que leurs perceptions et leurs pratiques vis-à-vis de la lecture/écriture ne sont pas déformés par la spécialisation.

1.1. Le questionnaire

Avant de distribuer le questionnaire aux apprenants nous leur avons expliqué qu'ils allaient participer à une recherche universitaire et qu'il était important d'être objectif. Une fois le questionnaire distribué nous leurs avons laissé pour consigne : veuillez répondre aux questions en toute liberté en donnant votre avis personnel. Le questionnaire est un instrument qui nous permet de faire une rétrospective déterminant les comportements et attitudes des apprenants. Il nous permet aussi de prendre connaissance de leurs perceptions par rapport à la lecture/écriture.

Notre questionnaire se compose de huit (08) questions permettant de connaître quel type de relation entretiennent les apprenants avec la lecture et l'écriture que ce soit en langue maternelle ou en langue française.

Chapitre II : Etude, analyse et présentation des pratiques langagières des apprenants

Nous avons élaboré notre questionnaire en suivant la méthode de l'entonnoir qui consiste à débiter par les questions les plus générales pour finir par les questions les plus précises et/ou personnelles. Par conséquent, nous avons commencé par une question introductive qui se doit d'être claire et simple pour permettre aux apprenants de « rentrer » dans l'enquête que nous menons et les inciter à poursuivre. Ensuite, les questions doivent se préciser autour du sujet en étant plus personnelles.

Aussi, nous avons tenu à formuler nos questions de façon nette et concise afin d'éviter toute ambiguïté ou double interprétation de la part des apprenants. Ils étaient invités à répondre au questionnaire ci-dessous.

Question 1 : Que représente pour vous l'écriture ?

Question 2 : Vous préférez rédiger en langue française ou arabe (ou autre langue maternelle) ?

Question 3 : Avez-vous des difficultés à rédiger en français ? Si oui, à quel niveau ? (Orthographe, grammaire, vocabulaire, organisation des idées)

Question 4 : Que représente pour vous la lecture ?

Question 5 : Vous lisez des textes plutôt en français ou en arabe ou dans les deux langues (ou autre langue maternelle) ?

Question 6 : Rencontrez-vous des problèmes lors de la lecture ? Si oui, sont-ils dus à la compréhension de texte ou au décodage ?

Question 7 : Hors de la classe (au sein du département, chez vous, dehors...) quelle langue parlez-vous ? Dites pourquoi.

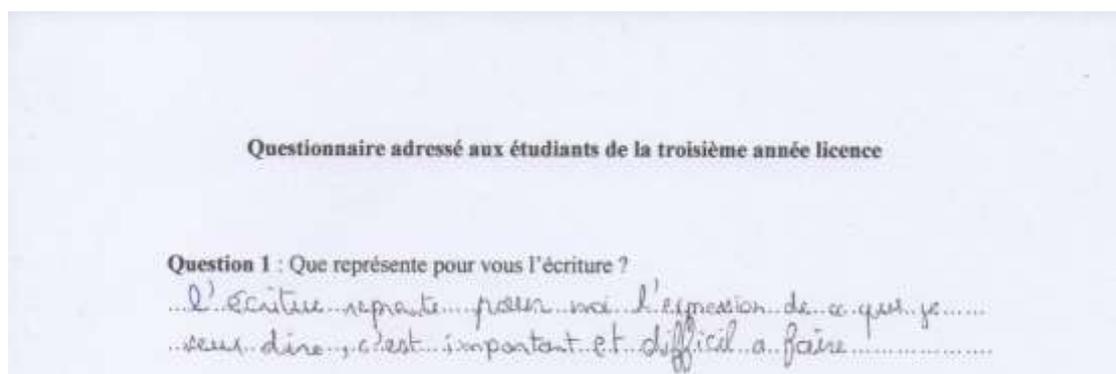
Question 8 : Préférez-vous lire ou regardez la télévision ? (Ou tout autre type d'occupation qualifiée de numérique) pourquoi ?

2. Etudes et analyses du questionnaire

Question 01 : Représentation de l'écriture pour les questionnés

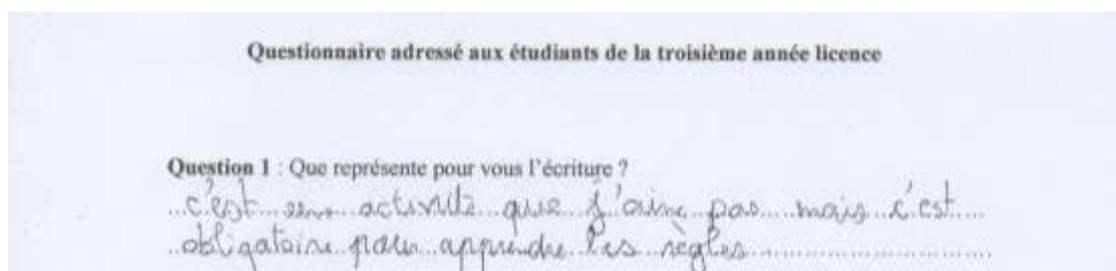
Ce qui ressort de toutes les réponses c'est le fait que l'écrit n'est pas une activité facile pour les apprenants. Pour certains elle représente un besoin, cela leurs permet de s'exprimer et d'évacuer le stress.

Exemple



D'autres voient l'écriture comme étant une corvée et ne la perçoive que dans sa forme scolaire.

Exemple



En effet, le fait d'écrire requiert la mobilisation de plusieurs compétences pour pouvoir résoudre les différents problèmes que rencontrent les apprenants face à cette tâche. Cuq (2005) affirme que rédiger est un processus complexe et installer cette compétence n'est pas chose aisée. Pour lui, écrire un texte ne consiste pas en la production d'une suite de structures linguistiques convenable mais plutôt à réaliser une série de résolution de problème.

Cependant nous ajoutons que le côté linguistique ne peut être ignoré car la conformité linguistique est tout aussi primordiale que la résolution de problèmes, et le rapport de

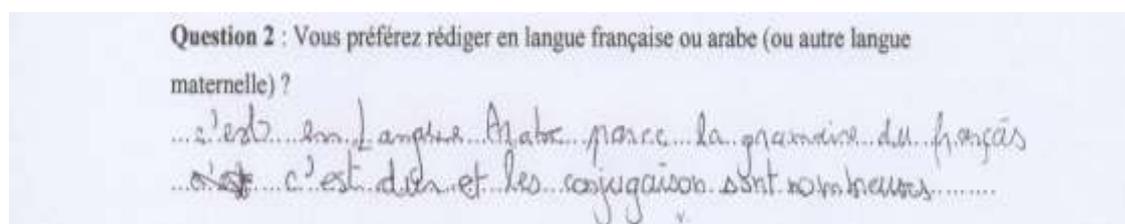
Chapitre II : Etude, analyse et présentation des pratiques langagières des apprenants

causalité ne peut être ignoré. L'objectif de la question 01 était de mettre en évidence l'influence qu'ont les difficultés rencontrées lors de l'écrit sur la perception qu'en ont les apprenants. Ainsi, nous soutenons que les apprenants sont conscients de la difficulté et perçoivent la tâche rédactionnelle comme étant un exercice complexe et insurmontable. D'où la nécessité selon nous de changer la perception qu'ont les apprenants de cette tâche, Cuq (2005) affirme que changer la perception qu'on a d'une tâche complexe permet de l'appréhender avec plus d'assurance et de facilité.

Question 02 : Préférence entre la rédaction en langue française ou arabe (ou autre langue maternelle)

Les questionnés à hauteur de 72% déclarent préférer rédiger en langue arabe. Cela pour de multiples raisons. Pour certains c'est un problème de vocabulaire pour d'autres le problème réside en la non maîtrise du code de rédaction, ou encore un problème d'organisation des idées.

Exemple



Ainsi, Bedjaoui (2012) dans un article intitulé « *L'apprenant du français dans le sud algérien entre une langue étrangère et l'étrangeté d'une langue* » soutient que lors des années post coloniales les algériens, même le citoyen sans un quelconque niveau universitaire pouvait pratiquer le français, leurs compétences à l'oral étaient évidentes et à l'écrit un peu moins. Néanmoins, leurs pratiques de la langue s'apparentaient à une pratique native. C'est donc cette préférence qu'ont les apprenants à rédiger en langue arabe que nous tenions à mettre en évidence, celle-ci étant dû à la mauvaise maîtrise du code rédactionnel en langue française. Ainsi, Bedjaoui (2012) affirme que : « Le niveau ne cesse de se dégrader, en arrivant à l'université une grande majorité des étudiants n'ont pas les prés-requis nécessaires. Néanmoins, les apprenants seuls ne peuvent être mis en cause car l'environnement joue un rôle important ». Crystal (1997) fait remarquer que les apprenants ayant une appartenance à un milieu social qui pratique la langue française connaissent moins de difficultés que les

Chapitre II : Etude, analyse et présentation des pratiques langagières des apprenants

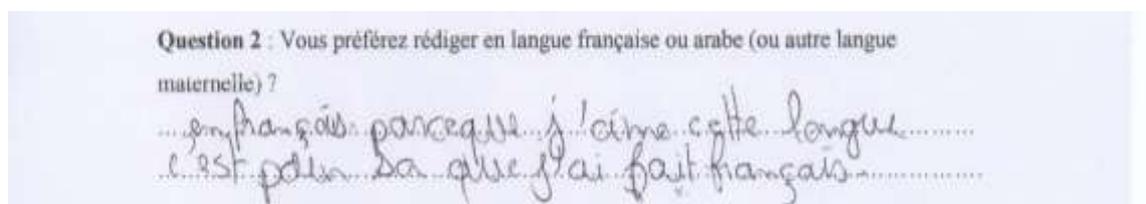
autres. Elle donne plusieurs exemples sur les expériences d'isolement d'enfants qui ont démontré que sans contact aucun avec la langue, cette dernière ne vient pas à l'apprenant.

De là, nous concluons en disant que l'apprentissage d'une langue qu'elle soit maternelle ou étrangère passe d'abord par son environnement social. Par conséquent, un environnement favorable doit être créé en classe, c'est l'une des nombreuses tâches que nous assignons à l'enseignant. Ce dernier, selon nous devrait favoriser le bon apprentissage de l'apprenant en le guidant et l'encourageant tout au long de son processus d'apprentissage.

Pour les vingt-six pour cent (26%) restant, rédiger en langue française est une tâche qu'ils aiment et qu'ils considèrent comme facile, les raisons qui reviennent le plus sont :

- Une meilleure maîtrise du code de rédaction en langue française
- Parce que les pensées sont en langue française
- Relève du plaisir et de la passion, et par conséquent il n'y a aucun ressenti d'effort ou d'obligation.

Exemple



Deux pour cent (02%) estiment que c'est une obligation en tant qu'étudiant en langue française. Ceux-là n'ignorent pas qu'ils seront appelés à l'enseigner et rejoignent ainsi Dabene (1997) dans ses propos. Ce dernier estime que l'un des premiers critères de valorisation d'une langue est l'ouverture qu'elle offre sur le marché du travail et par conséquent cela peut être exploité pour des fins de motivations dont nous verrons l'importance plus loin dans ce chapitre.

Des résultats obtenus sur le terrain nous concluons que les apprenants rédigent et s'exercent peu à la rédaction en langue française, et ne peuvent pas par conséquent faire face à des situations rédactionnelles problématiques qui les inciteraient à s'améliorer. Comme le soutient Meunier (2007) l'amélioration du niveau rédactionnel ne passe que par une pratique quotidienne de l'écrit, mais l'élève maghrébin n'écrit que très peu.

Question 03 : Difficultés à la rédaction et ses causes

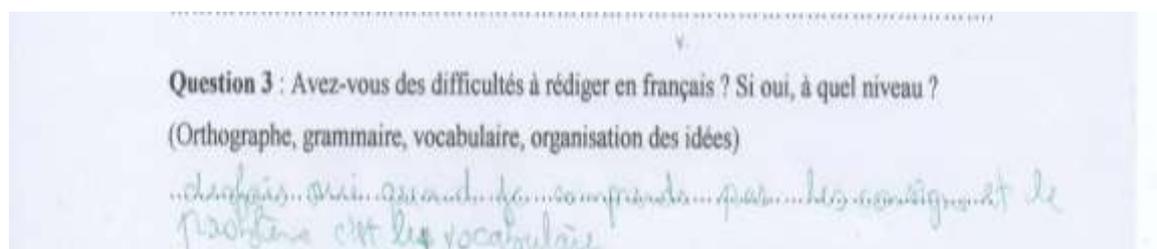
A cette question la quasi-totalité des questionnés déclarent rencontrer des difficultés lors de la rédaction de textes en français. Il est clair cependant que les difficultés sont à des degrés différents.

a) La compréhension des consignes

Peu de questionnés soit neuf pour cent (09%) affirment éprouver des difficultés à la compréhension des consignes, une réponse que nous n'avons pas proposée et cela nous permet d'envisager cette question à travers un nouvel angle. En effet, avant de rédiger il faut comprendre la consigne de rédaction et c'est cette dernière qui implique différents mécanismes cognitifs dont l'interprétation d'une consigne à effectuer (Meirieu, 1995).

Ce résultat concorde avec ce que nous avons pu constater, soit un grand nombre d'apprenants qui ne comprennent pas réellement ce qu'ils doivent faire, et pour eux les cours et les questions d'examens restent sans rapport. Cela est dû à une mauvaise interprétation des consignes à exécuter qui induit une difficulté à mobiliser les savoirs en relation avec la/les consigne(s) de travail.

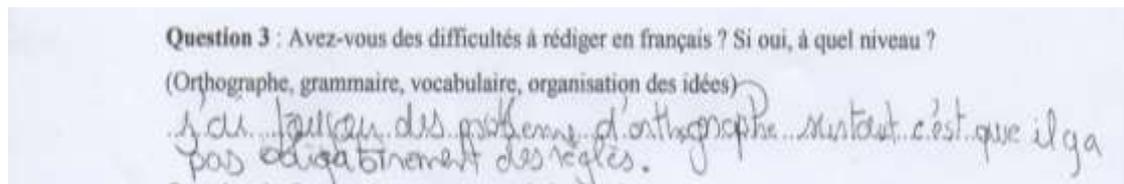
Exemple



b) L'orthographe

Nous avons à de multiples reprises constatées à travers les réponses obtenues que les apprenants ont des difficultés avec l'orthographe. Un total de 38% des apprenants ayant répondu au questionnaire affirment que leur principale difficulté lors de la rédaction y réside.

Exemple



De fait pour vérifier ce résultat nous avons recensé les fautes qui reviennent le plus souvent au sein de notre corpus en faisant un classement décroissant. Elles sont les suivantes :

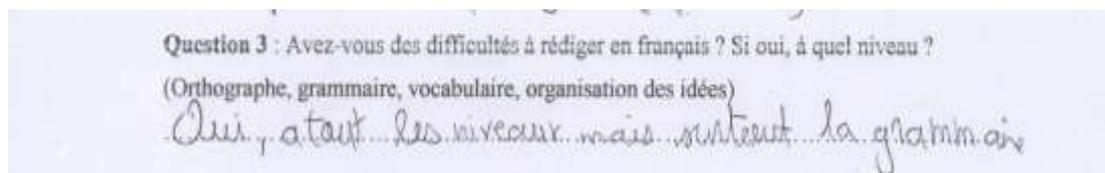
- Les homonymes comme par exemple ce et se, a et à ;
- Les mots ayant un doublement de consonnes lors de la conjugaison ;
- Les mots qui se terminent par le son [ɑ] et [ɔ] ;
- Les terminaisons de mots finissant par le son [e] et le son [i].

De ce que nous avons recensé nous pouvons affirmer qu'il y a un problème entre les sons et leurs retranscriptions graphiques. Nigoul (2000) soutient que l'un des problèmes les plus récurrents en orthographe reste la correspondance phonie-graphie. Par conséquent, le fait de mobiliser plusieurs compétences et de prendre en charge les multiples règles d'orthographe démotive l'apprenant, lui rendant la tâche inaccessible. C'est pour cela que nous rejoignons le point de vue de Brissaud et Bessonnat (2001). Selon ces derniers la meilleure façon de remédier à ce genre de problème est la pratique. En effet, pousser l'enseignant à faire écrire les apprenants amène ces derniers à se confronter à des situations problématiques et donc se mettre en situation de les résoudre.

c) La grammaire

Trente pour cent (30%) des questionnés admettent avoir des difficultés en grammaire et que c'est là une des causes principales qui les gênent lors de la rédaction en langue française. Pour eux, la grammaire est difficile à cerner et très vaste, elle ne ressemble en rien à la grammaire de leurs langue maternelle. Ainsi, Nigoul (2000) affirme que les étudiants par manque de pratique rédactionnelle ne sont que très rarement confronté à des situations problématiques qui les inciteraient à se questionner. Par conséquent nous affirmons que moins l'apprenant s'exerce à la rédaction plus son niveau se dégrade.

Exemple



d) Le vocabulaire

Lors de la rédaction de textes 23% des questionnés déclarent qu'ils ne trouvent pas les mots en langue française qui expriment leurs idées avec exactitude. C'est entre autres une des causes de la lenteur des apprenants lors de la rédaction. Néanmoins, ce problème peut être réglé en lisant plus. Actuellement les apprenants ne lisent que très peu et cela se fait sentir lorsqu'ils rédigent (Makhlouf, 2006). Nous concluons en affirmant que l'une des causes de difficultés des apprenants n'est pas seulement le manque de pratique rédactionnelle mais aussi le manque de lecture démontrant de fait la relation entre lecture et écriture.

e) L'organisation des idées

Une minorité de 10% seulement affirme éprouver des difficultés rédactionnelles qui ont pour cause une mauvaise organisation des idées. Les apprenants qui déclarent cela affirment en parallèle avoir des problèmes de vocabulaire. Cela est dû comme le soutient Makhlouf (2006) à leur architecture de réflexion qui les amène à penser dans leurs langues maternelles puis d'exprimer celles-ci en langue française.

En se basant sur ces constats nous concluons que les difficultés de rédactions des apprenants ont plusieurs causes. L'apprenant a plusieurs lacunes qui l'empêche de mener à bien son activité rédactionnelle comme par exemple la non compréhension de consignes de rédaction ou encore les difficultés de vocabulaire. Par conséquent nous soutenons que ces défaillances ont différentes raisons, à savoir le manque de pratique rédactionnel et le manque de lecture, c'est pour cela que nous préconisons un changement des pratiques d'enseignements/ apprentissage de la compétence scripturale.

Question 04 : Représentation de la lecture pour les apprenants

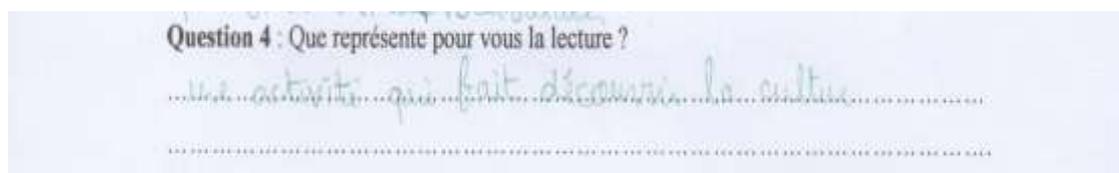
Soixante-neuf pour cent (69%) des réponses recueillies convergent, et ce qui en ressort est que les apprenants considèrent la lecture comme étant une activité passionnante. Selon eux elle est un moyen d'apprendre, de découvrir et de voyager, elle est un lieu de réflexion et

Chapitre II : Etude, analyse et présentation des pratiques langagières des apprenants

d'instruction. De plus, la lecture leur permet d'enrichir leur lexique et de développer leurs compétences langagières.

De leurs réponses nous observons qu'ils considèrent la lecture comme un vecteur culturel, un moyen de connaître des cultures passées et actuelles. Ceci étant selon Reuter (1995) l'objectif de la lecture c'est de donner du plaisir aux lecteurs pour éveiller leurs curiosités et les pousser à chercher.

Exemple



De fait, l'acte de lecture peut être pensé comme étant une pédagogie motivant les jeunes lecteurs, leur donnant le goût de lire. Poslaniec (2001) explique que le passage à la lecture-plaisir peut être justifié comme étant un dialogue entre l'imaginaire et le texte. Selon elle, si lire se transforme en une passion, on parvient à améliorer son niveau à l'écrit de façon notable et l'on ne parvient plus à se passer de la lecture comme si l'on est entraîné par un courant invisible qui nous mène à elle.

Par conséquent, nous pensons que la pratique de la lecture tend à l'amélioration du niveau et plus particulièrement le niveau rédactionnel de l'apprenant. Ces réponses démontrent notre affirmation lors du chapitre précédent où nous affirmions que c'est l'interactions de la lecture vers l'écriture qui doit être mis en avant, car celle-ci favorise un enrichissement réciproque entre les deux compétences.

Question 05 : Lecture plutôt en français ou en arabe ou dans les deux langues (ou autre langue maternelle)

A partir des résultats obtenus nous avons établi que seulement 20% des apprenants lisent en français. Les raisons exprimées par ces derniers sont diverses et variées. Certains avancent leur amour de la langue, d'autres sont plus pragmatique et déclarent que cela enrichit leur vocabulaire et leur permet d'apprendre à mieux orthographier, ce qui leur est indispensable en tant que futur diplômé en langue française. Aussi, elle est pour eux un moyen de découvrir l'Autre à travers sa culture.

Chapitre II : Etude, analyse et présentation des pratiques langagières des apprenants

Pour d'autres, la langue française représente la langue qui exprime le mieux leurs pensées. Ils déclarent penser en langue française, donc quoi de plus naturel pour eux que de lire dans cette langue.

Sur les 80% restant, 30% déclarent lire exclusivement en langue arabe, comme ils le déclarent : « *C'est la langue avec laquelle on a pris l'habitude de lire dès notre jeune âge* ». En effet, ils ont pris l'habitude de lire en langue arabe vu la disponibilité des ouvrages. Ils affirment que cela reste une lecture facile sans problèmes de décodages.

Les questionnés ayant déclaré qu'ils lisent exclusivement en arabe affirment que la lecture en français reste difficile. Ne maîtrisant pas les codes de la langue la lecture en français est laborieuse. Alors qu'en langue maternelle la lecture se fait naturellement car elle est la langue de référence des apprenants et donc implique l'utilisation d'un lexique riche.

En nous basant sur les résultats obtenus nous pensons que malgré les perceptions positives qu'ils ont de la lecture, la pratique reste très insuffisante. Nous justifions cela en rejoignant Batinia (1995) dans ses propos qui expliquent que la lecture n'est pas de culture africaine, ces derniers lui préfèrent la chaleur de la parole proférée. Ces propos nous laissent penser que pour qu'ils aient une meilleure maîtrise de la langue française il faut que les apprenants soient éduqués à la culture littéraire dès le plus jeune âge et en faire une nouvelle pratique sociale.

Les cinquante pour cent (50%) restant déclarent lire dans les deux langues, pour eux faire cela enrichit leur vocabulaire et leur permet de mieux comprendre les textes rédigés en langue française. Cependant, ils classent leurs lectures selon des thématiques. De fait, la lecture concernant des thèmes religieux ou nationaux se fait en arabe et tout ce qui touche à la technologie, sciences, modes... est une lecture qui se fait en langue française.

Question 06 : Les difficultés de lecture et leurs causes

Les apprenants interrogés rencontrent de multiples problèmes, pour certains ces problèmes résident dans le fait de décoder les mots. En effet, 39% des apprenants ayant répondu au questionnaire déclarent avoir de grandes difficultés pour identifier les mots et les comprendre. Makhoul (2006) soutient que l'identification est pour eux une opération difficile qui les oblige à une forte concentration. Malgré cela, ils butent sur des mots qui leurs sont connus, lisent lentement, ne comprennent pas les mots et leurs compréhensions ne se réalisent

Chapitre II : Etude, analyse et présentation des pratiques langagières des apprenants

que grâce au contexte. Cela rejoint nos résultats, en effet pour 61% des questionnés restants, le décodage ne représente pas l'unique obstacle au développement de compétences. Les travaux de Cebe, Goigoux et Thomazet (2004) apportent une nuance en mentionnant qu'en plus du décodage, l'apprenant doit être capable de mobiliser deux grands types de processus :

- 1- Processus qui permet au lecteur de construire une signification des mots et des groupes de mots qu'il décode.
- 2- Processus qui permet au lecteur de construire une représentation mentale de l'ensemble textuel.

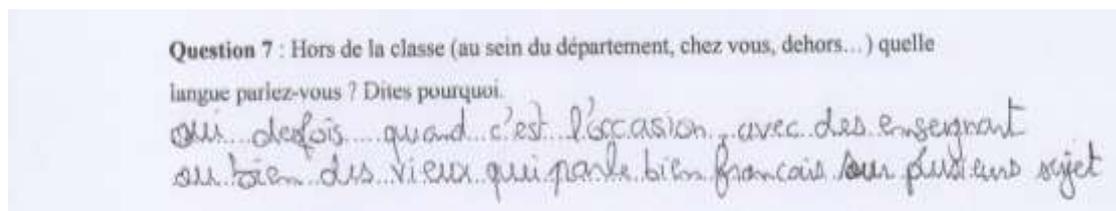
Nous pensons que pour une bonne compréhension le fait de saisir le sens des mots et des phrases n'est pas suffisant, la mise en relation de ce qui est lu avec son contexte, identifier les enjeux du discours contenu dans le texte et repérer les idées principales sont autant d'informations indispensables à une bonne compréhension, et selon nous c'est ce qui manque aux apprenants.

Question 07 : La pratique du français hors de la classe

Les résultats obtenus s'inscrivent dans un cheminement logique de la démarche des apprenants. Ces derniers déclarent à hauteur de 85% ne pas parler en langue française hors de la classe. Ils justifient cela en avançant différentes raisons, celle qui revient le plus étant la timidité de parler en français de peur de faire des fautes. D'autres, déclarent ne pas parler en français hors de la classe car personne ne le fait et par conséquent ils ne trouvent pas d'interlocuteur utilisant cette langue.

Par contre, certains apprenants qui représentent 15% du nombre total de questionnés affirment parler en français hors de la classe à titre occasionnel. Cela dépend des lieux, des interlocuteurs et des sujets de discussions. Ces résultats coïncident avec les résultats obtenus concernant la lecture en langue française et nous en concluons que la lecture en langue française et la pratique orale de cette dernière sont en relation causale. Plus les apprenants lisent en langue française plus ils ont tendance à la parler.

Exemple



Ils justifient cette démarche par la volonté d'améliorer leur niveau oral et d'enrichir leurs vocabulaires. La pratique de la langue hors de la classe représente pour eux une manière de tester leurs capacités et de se mettre en situation d'autoévaluation.

L'aspect réaliste de la pratique quotidienne de la langue met en évidence que certains apprenants, au-delà de leur volonté n'arrivent pas à s'exprimer en français que ce soit dans la classe ou hors de celle-ci. Nous en concluons que l'accès à la langue dans l'environnement familial et les occasions de la pratiquer influent de façon conséquente sur le développement des compétences des apprenants.

Dans « *Le français en Algérie, lexique et dynamique des langues* » Queffelec (2002) soutient que : « Lorsque certains enfants sont placés dans un environnement immédiat fortement marqué par la langue française (milieu parental de formation francophone et utilisant souvent le français dans les situations de communication informelle), ils acquièrent en même temps que leur langue maternelle, arabe dialectal ou tamazight, quelques rudiments du français ». Néanmoins, cela ne fait que confirmer l'indispensabilité de relier la compétence langagière aux différents milieux sociaux. De fait, l'appartenance à un milieu social précis a un impact sur le processus d'apprentissage de la langue.

En plus de cela, la société pratique de moins en moins le français, c'est là où réside la difficulté, car la langue maternelle (l'arabe dialectal ou tamazight dialectale) reste la langue du quotidien. Alors que la langue française reste une langue absente de la vie quotidienne de la majorité des apprenants malgré qu'elle soit enseignée dès la troisième année du cycle primaire (Makhlouf, 2006).

Force est de constater que l'utilisation du français n'est pas répandue au sein des familles algériennes et par conséquent sa pratique dans la société tant à se raréfier. Nous déduisons après les observations réalisées que la pratique d'une langue étrangère est loin d'être un simple outil de communication pragmatique, elle est aussi signe d'une pratique

Chapitre II : Etude, analyse et présentation des pratiques langagières des apprenants

culturelle ouverte sur l'Autre. C'est la volonté qu'a une famille, une société, de transmettre aux générations futures un apport culturel et une pratique enrichissante de la langue. Nous considérons donc que l'environnement de l'apprenant est un facteur à prendre en considération lors de l'acquisition de toutes langues, maternelles ou étrangères.

De là, nous pouvons observer l'importance de l'interaction sociale, car l'apprentissage d'une langue passe par l'immersion dans un certain environnement linguistique qui sera considéré comme favorable ou non. De fait, l'apprentissage et la construction de compétences langagières se font dans un sens unique, à savoir du groupe vers l'individu. Autrement dit, de la société vers l'apprenant, ce dernier apprend une langue parce qu'il est plongé dans un contexte auquel il ne peut pas se soustraire, d'où l'importance des pratiques quotidiennes. Nous en concluons que la socialisation de l'apprenant conditionne le développement de ses compétences langagières.

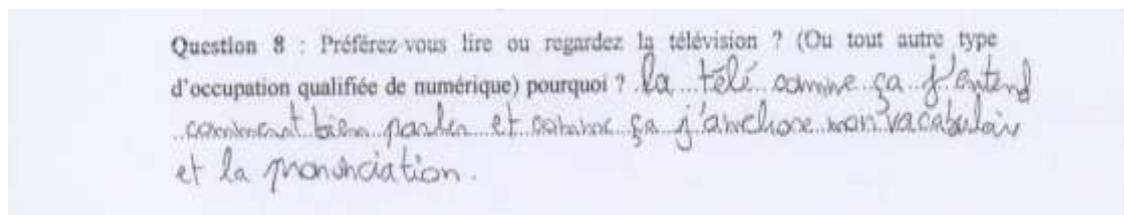
Question 08 : Regarder la télévision (ou tout autre type d'occupation qualifiée de numérique) ou lire ? Pourquoi ?

Les apprenants ayant répondu au questionnaire déclarent à hauteur de 85% qu'ils préfèrent regarder la télévision plutôt que de lire. Selon nous la télévision étant une source audio-visuelle les apprenants peuvent surmonter les difficultés de langue en contextualisant l'information. L'image et le son leurs permettent d'accéder à la langue plus facilement et cela a pour conséquence d'améliorer leur niveau à l'oral (Benrabeh, 1999).

En se basant sur les réponses obtenues, nous soutenons que la télévision peut servir de moyen de perfectionnement vu la richesse des programmes proposés et peut aussi représenter un moyen d'apprentissage plus interactif. Car, comme l'avance Benrabeh (1999) elle est un excellent support d'accès à la langue et à la culture, et c'est souvent par le biais de la télévision que les élèves voient pour la première fois une culture étrangère.

Ils nous semblent que la télévision comme tout autre média numérique attire les apprenants par le fait qu'elle procure l'impression d'interagir avec la langue et la culture de la langue cible (dans notre cas la langue française). Les séries, les chansons, les films... tout cela contribue à conditionner l'imaginaire de l'apprenant qui préfère regarder une image imaginée pour lui que d'en imaginer une en lisant.

Exemple



Les 07% des questionnés restant affirment préférer lire, pour eux la lecture représente une source d'enrichissement tant sur le point culturel que lexical. Ainsi, la lecture leur permet de « voyager » et d'imaginer tout un monde, tout un Ailleurs qui les enrichit tant sur le plan culturel que langagier. Ces apprenants ayant affirmé préférer lire sont les étudiants qui affirment aussi parler en langue française hors de la classe. Nous pensons que ces résultats sont liés et cela démontre, selon nous l'influence des pratiques langagières sur le niveau des apprenants.

3. Transfert entre lecture/ rédaction : pour plus d'intérêts pédagogiques

L'apprenant qui perçoit les rapports existants entre la lecture et l'écriture a selon nous davantage de possibilités d'effectuer des transferts entre ces deux activités par rapport à l'apprenant qui ne les perçoit pas. Reuter (1995) soutient que les élèves doivent être conscients des liens entre la lecture et la rédaction afin d'être en mesure d'en tirer profit.

Surévaluer les rapports entre ces deux pourraient mener l'apprenant à croire qu'il suffit de maîtriser l'une pour forcément maîtrisé l'autre. Ainsi, Reuter (1995) affirme que les transferts entre la compréhension et la production écrite ne sont pas automatiques et en dépit de leurs similitudes, l'une de ces activités ne peut remplacer l'autre. Ainsi, nous pensons qu'il est important que l'apprenant perçoive les relations existantes entre la lecture et la rédaction et se rende compte de la possibilité de transfert des savoirs entre les deux activités afin de pouvoir améliorer ses compétences pratiques.

3.1. La Lecture : un processus de compréhension complexe

L'acte de lire est un acte assez complexe qui requiert de l'apprenant une certaine maîtrise de la compétence combinatoire des mots et des phrases. Mais pas seulement, il nécessite aussi une compétence contextuelle (Reuter, 1995). De là, Barjolle (2007) soutient qu'il serait cohérent de mettre en perspective la lecture par rapport à la situation d'apprentissage qu'indique le texte, transformant l'acte de lecture en une activité qui met

l'apprenant en situation de décodage des combinaisons de mots et des phrases mais aussi par rapport au contexte textuel. De fait nous concluons que la lecture étant un processus qui requiert de l'apprenant un certain effort cognitif, qu'il est nécessaire de créer un environnement favorable, et cela peut être fait selon Barjolle (2007) de différentes façons :

- Mettre à disposition des écrits variés et en abondances ;
- Varier les situations de lecture comme par exemple : lire pour le groupe, lire une lecture silencieuse, lire un poème ou encore un texte informatif. L'acte de lire est un acte modelable selon le texte qui est en notre possession, car la lecture n'est jamais linéaire. Elle est vivante, et variable ;
- Faire que l'apprenant trouve plaisir à construire le sens du texte et qu'il ne le fasse pas uniquement par obligation.

Après nos observations nous pensons que la lecture ne peut être optimum que si le contexte de lecture est favorable et explicite. Cela en transformant le lecteur en un lecteur actif interprétant tout un contexte, un texte n'étant pas seulement un ensemble de phrases abstraites vide de sens contextuel.

3.2. La rédaction et ses éléments constitutifs

La rédaction est un acte global qui inclut différentes étapes assez complexes à gérer pour l'apprenant. Celles-ci demandent à être prises une par une afin d'être mieux prises en charge. Ces éléments constitutifs sont selon Hayes (1995) :

- Compréhension de la situation de communication, autrement dit de la consigne s'il y en a une ;
- Recherche, tri et organisation des idées ;
- Ecriture et mise en forme du texte.

Il nous semble ainsi que l'enseignant se doit d'enseigner ces paramètres de façon séparée car il lui sera possible de donner des exemples pertinents pour une meilleure assimilation et une meilleure maîtrise. Par la suite, commencer à les articuler pour construire une compétence complète.

3.2.1. La notion de cohérence textuelle

En se basant sur les travaux de Charolles (1978) nous pensons qu'un texte doit sa lisibilité à un deux facteurs selon nous primordiaux, à savoir la cohérence et la cohésion textuelle. Ces deux facteurs prennent en charge la macro et la micro structure d'un texte qu'il soit long ou court. La cohérence, comme le soutient Cicurel (1991) traite de la lisibilité globale du texte que le lecteur perçoit. C'est donc ce dernier qui juge de la cohérence du texte en construisant mentalement l'unité textuelle.

Néanmoins, nous pensons que le scripteur doit s'assurer de la cohérence, et c'est assurer la continuité du sens tout au long du texte. Mais n'assurer que cette dernière reviendrait à figer le texte. En effet, l'information que le texte apporte doit se maintenir, mais pas seulement, elle doit aussi avancer. Le texte doit au fur et à mesure de son développement apporter de nouvelles informations tout en gardant un lien logique avec l'information de départ (Charolles, 1978).

Contrairement à Pepin (1998) qui affirme qu'un texte n'est cohérent que lorsque le lecteur en perçoit facilement l'unité en dépit qu'il soit composé de plusieurs phrases complexes, Charolles (1978) définit des règles de cohérence textuelle, en excluant totalement les compétences du lecteur.

Pour notre part, nous envisageons la cohérence textuelle comme étant un procédé de rédaction qui assure la lisibilité d'un texte. Ce procédé tenant autant compte du lecteur et de sa compétence, que des règles d'articulations textuelles, et c'est ce que nous allons présenter.

3.2.1.1. Les conditions de cohérence

Il est admis que la cohésion est un facteur de cohérence important lors de la création d'un texte mais il n'est pas dit qu'elle soit le facteur exclusif de cohérence. Ainsi nous envisageons la textualité d'un texte comme étant sa capacité à être lu et a y trouvé une cohérence.

Plusieurs travaux à la fin des années dix-neuf cent soixante-dix (1970) menés par Michel Charolles ont mis en évidence qu'il existe plusieurs facteurs qui participent à la cohérence textuelle. A partir de ses travaux nous avons établi quatre règles garantes de la cohérence textuelle, et ce n'est que leur présence simultanée qui l'assure. Celles-ci portent

autant d'attention à la macrostructure qu'à la microstructure, nous allons les présenter brièvement avant de les voir plus en détails dans le but d'explicitier les mécanismes nécessaires autant à la rédaction d'un texte qu'à sa compréhension. Les quatre règles sont :

- La règle de progression : Pour qu'un texte soit macro structurellement et/ou micro structurellement cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé. D'une phrase à une autre, d'un paragraphe à l'autre, il ne faut pas que le texte reste figé.
- La règle de relation : Pour qu'une séquence ou un texte soit cohérent, il faut que les faits qu'ils dénotent dans le monde représenté soient directement reliés.
- La règle de non-contradiction : Pour qu'un texte soit macro structurellement et/ou micro structurellement cohérent, il faut que son développement n'introduise aucun élément sémantique contredisant un contenu posé par une occurrence antérieure.
- La règle de répétition : Pour qu'un texte soit macro structurellement et/ou micro structurellement cohérent, il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte.

3.2.1.2. Les quatre règles de cohérence

- **La progression de l'information**

Selon Charolles (1978) tout texte se doit de suivre ce principe car il est primordial qu'il présente des informations nouvelles tout au long de son développement. Ainsi, il acquiert un intérêt communicatif indispensable pour capter le lecteur. Autrement dit, si le texte ne progresse pas il aura que peu d'intérêt et une reconnaissance quasi nulle.

Pour faire progresser l'information nous soutenons, en nous basant sur les travaux de Charolles (1978) qu'il existe différentes façons de procéder comme par exemple l'utilisation d'organisateur textuels, le respect des règles de paragraphes ou encore d'autres procédés propres à la cohésion. Certes, ces derniers aident à la cohésion mais c'est à travers elle que la cohérence favorise la progression de l'information.

De plus, la progression suppose que chaque phrase apporte une nouvelle information en relation logique avec la phrase précédente et en rapport direct ou indirect avec le thème général traité. Cela ne veut pas dire que chaque phrase doit obligatoirement apporter de la nouveauté. Dans certains cas, répéter une information aide à mieux comprendre ou

Chapitre II : Etude, analyse et présentation des pratiques langagières des apprenants

simplement à faire un rappel, autrement le texte serait une suite de phrases inutiles qui répètent la même information, ce qui témoignerait d'une réflexion assez pauvre selon Charolles (1978).

Pour pouvoir repérer la nouvelle information dans un texte il est utile de prendre connaissance de la composition de la phrase. Selon Alkhatib (2011), la phrase se compose de deux parties : le thème et le propos. Le thème peut être défini comme étant la réalité dont il est question, par contre le propos c'est ce que nous disons de cette réalité et c'est là que l'information nouvelle est contenue.

Aussi, l'information peut progresser de différentes façons selon Alkhatib (2011) il existe deux progressions : « La progression constante et la progression linéaire. Dans la progression linéaire le propos de la première phrase se transforme en thème de la phrase suivante. Alors que pour la progression constante le thème reste invariable d'une phrase à l'autre mais à chaque fois avec un propos différent ».

Alkhatib (2011) soutient que la maîtrise de la progression passe par la maîtrise des règles déterminant la cohérence du paragraphe. Ces règles considèrent les phrases comme des unités jouant des rôles différents tout en maintenant une cohésion les unes par rapport aux autres. Ces règles citées par Alkhatib (2011) sont les suivantes :

- Première règle : l'une des phrases énonce l'idée principale. La phrase en question a des traits distinctifs signalant son ouverture à l'aide de connecteurs logiques par exemple.
- Deuxième règle : le reste des phrases développent la suite en donnant des explications ou des arguments, des exemples ou des propos, des rapports d'opposition, de cause, de conséquence...
- Troisième règle : la dernière phrase fait ou la synthèse ou elle annonce une transition (phrase synthèse, termes récapitulatifs ou conclusifs, énoncé qui annonce une nouvelle articulation dans le développement, etc.).

Ainsi, en respectant les règles de cohérence du paragraphe il nous semble plus facile d'assurer la progression de l'information. De fait, cette dernière sera forcément pertinente et aura une utilité communicationnelle vu qu'elle ne sera pas répétée inutilement et chaque propos la fera progresser.

- **La relation entre les passages**

Pour qu'un texte soit cohérent, il faut que le passage d'une idée à l'autre soit clair tant d'une phrase à une autre, qu'à l'intérieur de la phrase elle-même. Aussi, il est préférable de ne pas être limité à cela et être cohérent dans l'ensemble texte/contexte. Ce lien logique est important et doit être perçu par le lecteur pour que ce dernier n'ait pas l'impression que l'auteur ne suit pas un cheminement logique. Effectivement, la compréhension du texte doit être immédiate, si le lecteur a du mal à percevoir le sens du texte ce dernier perdra de sa crédibilité (Pépin, 1998). Ainsi, plusieurs facteurs peuvent provoquer des difficultés de compréhension comme par exemple les fautes de grammaires et d'orthographe.

Nous remarquons donc que le rapport étroit existant entre chaque paragraphe et chaque phrase contribue à la cohérence textuelle et crée un lien indéfectible entre les différents passages. Néanmoins, ces rapports se doivent d'être assez explicités afin d'éviter toute incompréhension du lecteur.

- **La non-contradiction**

Cette règle influe directement sur la cohérence globale du texte c'est pour cela qu'il est important qu'il n'y ait aucune contradiction entre les phrases et/ou entre les paragraphes. La non-contradiction assure la lisibilité du texte et sa crédibilité. En n'opposant pas les informations qu'elles soient implicites ou explicites les unes aux autres le texte reste logique et cohérent.

Nous pouvons noter deux types de contradiction, qui sont respectivement :

- La contradiction énonciative : il s'agit de changement brusque de temps de conjugaison ou de personnes (passer du « il » au « je » par exemple).
- La contradiction sur plan référentiel : elle est relative à la cohérence du plan référentiel. Autrement dit, c'est traité d'un sujet qui n'a aucune relation avec le thème principal, elle est aussi appelée digression inappropriée.

- **La continuité et la reprise de l'information**

Lors de la rédaction d'un texte il est important de garantir une certaine continuité textuelle à travers le thème principal ou une information donnée précédemment. Il ne s'agit pas de faire stagner le texte mais seulement de le segmenter.

Ainsi donc, chaque phrase apportera une information nouvelle en relation soit avec le thème général ou le sous thème abordé dans le paragraphe. En aucun cas il n'est possible d'avoir un texte dit cohérent sans une continuité textuelle et une reprise de quelques informations essentielles.

Notre but est de vérifier si notre corpus respecte ces quatre règles de cohérence et de cohésion textuelle que nous avons élaboré sur la base des travaux de Charolles (1978). De fait, nous présentons ci-dessous les résultats de cette analyse de notre corpus.

3.2.1.3. Exemples de défauts de cohérence au sein de notre corpus

Le corpus

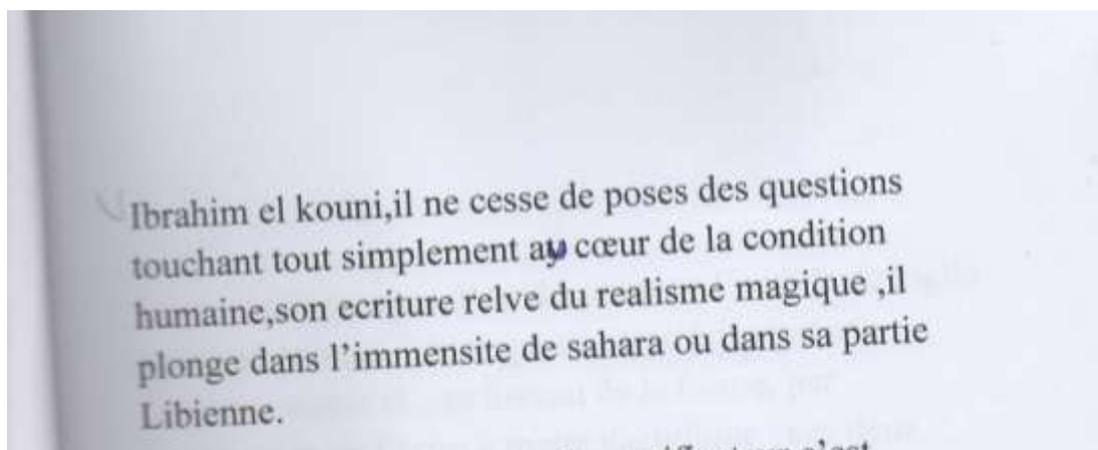
Notre corpus se compose d'introductions et conclusions générales des projets de fin d'études de master toute spécialité confondue. Dans un souci de représentativité nous avons pris dix projets de fin d'études par spécialité, soit un total de trente (30).

Notre étude

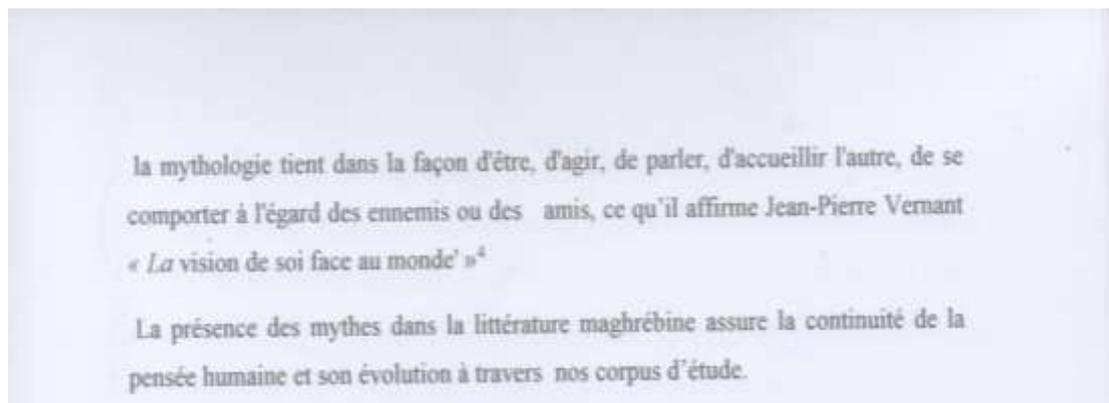
Nous allons décrypter notre corpus composé d'introductions et conclusions générales afin de mettre en évidence les défauts de cohérence selon les quatre règles que nous avons élaboré. Nous traiterons de chaque exemple à travers l'une des quatre règles.

- **Défaut de progression de l'information au sein des introductions générales**

Exemple 01

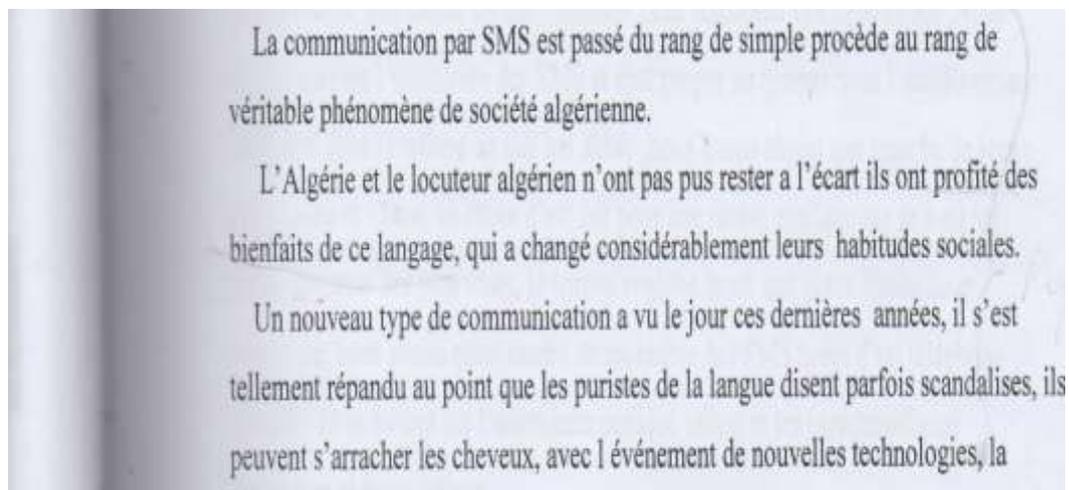


Exemple 02

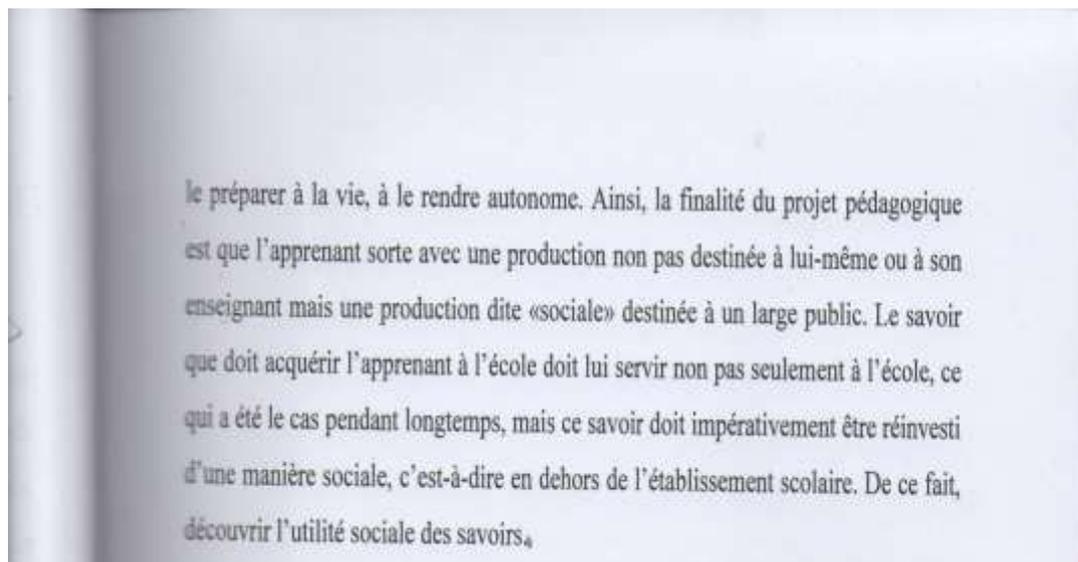


Les exemples 01 et 02 témoignent de défauts de progression de l'information, outre les fautes d'orthographe qui contribuent à l'incohérence textuelle, il y a d'autres éléments qui favorisent cela. Dans l'exemple 01 tout comme l'exemple 02, chaque phrase apporte une information nouvelle. Néanmoins, les informations données n'ont aucune relation entre elles, et aucun organisateur textuel n'est présent. De plus, le passage aborde des notions qui n'ont pas été abordé auparavant et qui n'ont pas été introduites de façon cohérente. Cela est très clairement observable dans le second exemple.

Exemple 03



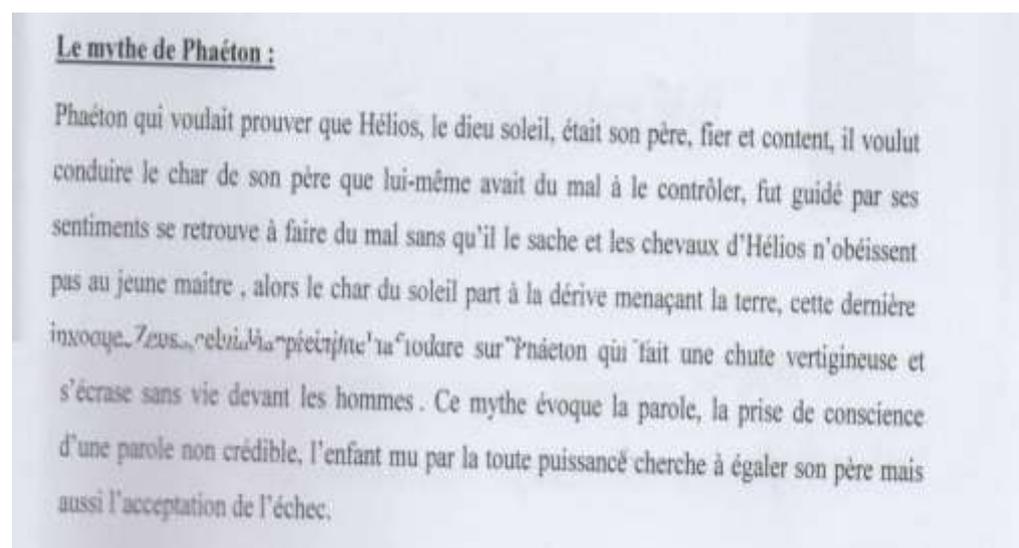
Exemple 04



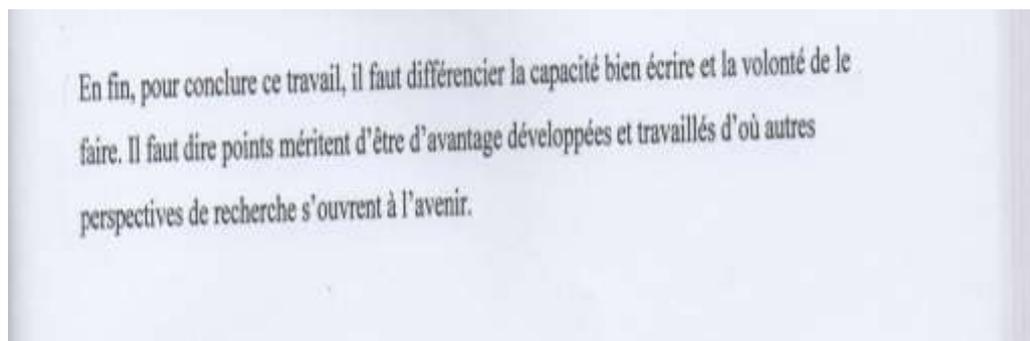
Les exemples 03 et 04 contiennent des défauts de progression de l'information et pour cause, tout au long des passages donnés en exemple une seule information est reformulée de façons différentes. Au lieu de faire évoluer l'information soit de façon linéaire ou constante, le texte n'avance pas et par conséquent il perd de sa crédibilité et de sa cohérence.

- **Défaut de progression de l'information au sein des conclusions générales**

Exemple 01

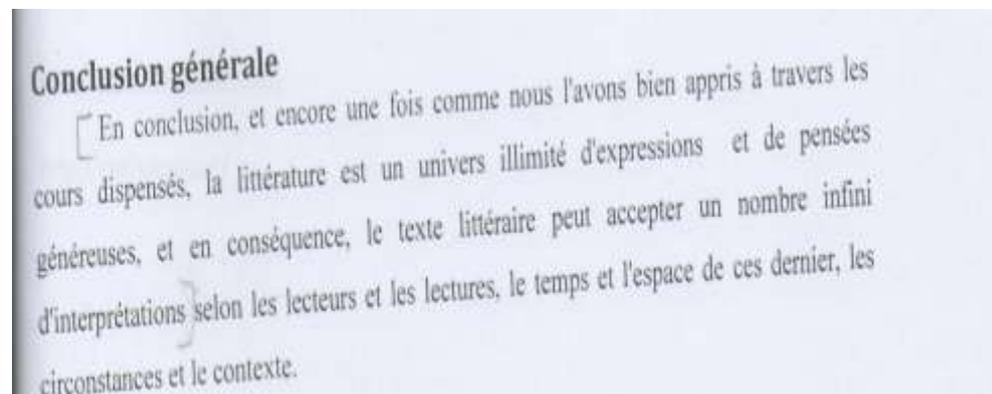


Exemple 02

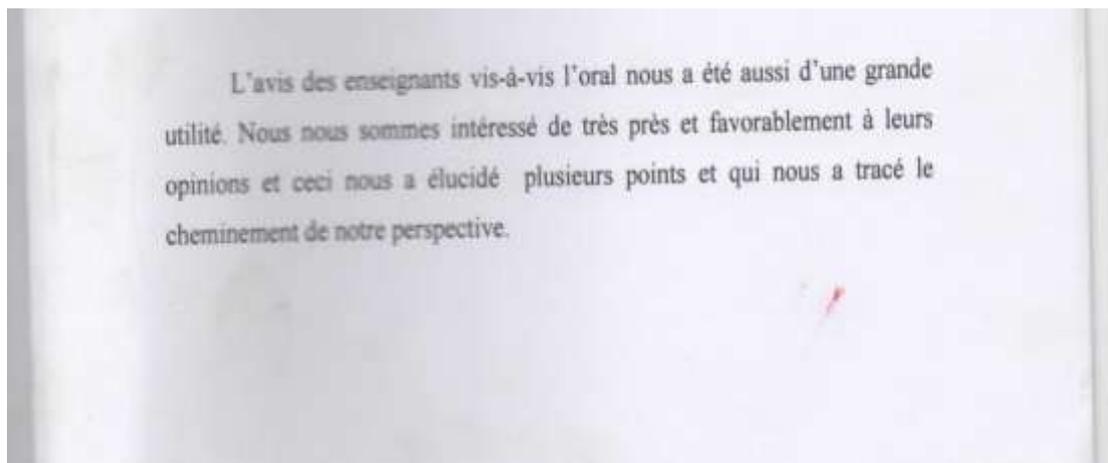


En observant l'exemple 01, il est notable que le paragraphe ne respecte pas les règles de cohérence établie par Alkhatib (2011) précédemment cité dans ce chapitre. Effectivement, il n'y a pas de phrase qui annonce l'idée principale, ni d'autre qui développe cette dernière. Le deuxième exemple ne respecte pas la 3^{ème} règle de cohérence qui stipule que la dernière phrase doit faire ou la synthèse dans le cas où elle conclut le texte ou annoncer une transition s'il y a un autre paragraphe par la suite ou encore ouvrir une perspective de recherche qui là est annoncée de façon inchoérente.

Exemple 03



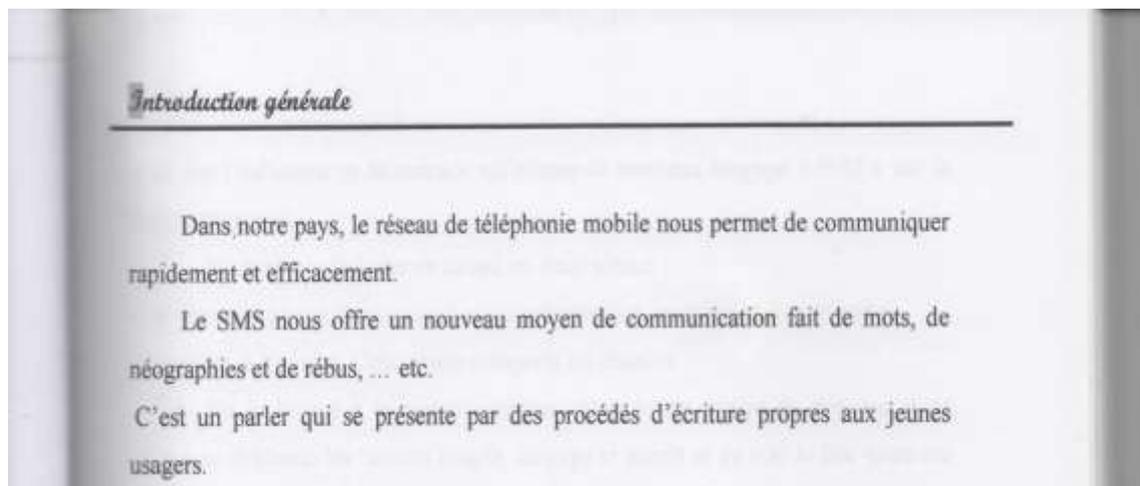
Exemple 04



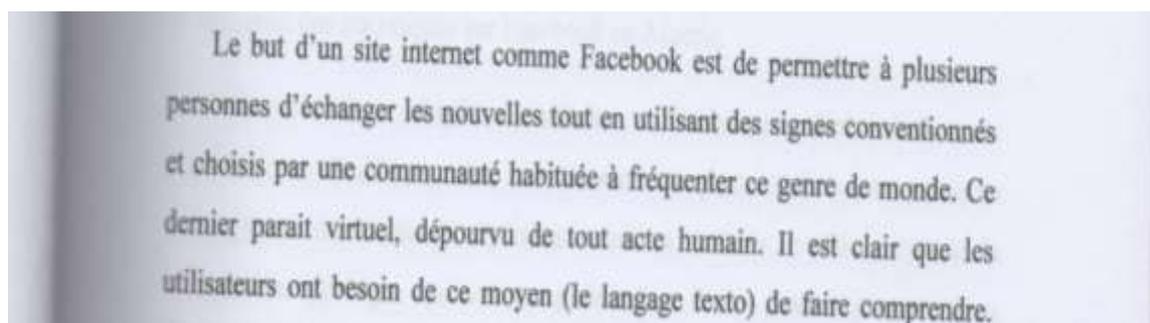
Là encore, il y a un défaut de cohérence, les exemples 03 et 04 témoignent de la non progression de l'information tout au long des paragraphes donnés en exemple. De plus, nous observons que d'une part le texte ne progresse pas car la même information est reprise. D'autre part, il y a aussi une multitude d'informations qui encombrant le texte et ralentissent la lecture. Par conséquent, ces deux derniers facteurs contribuent à un manque de cohérence textuel.

- **Défaut de relation entre les passages au sein des introductions générales**

Exemple 01

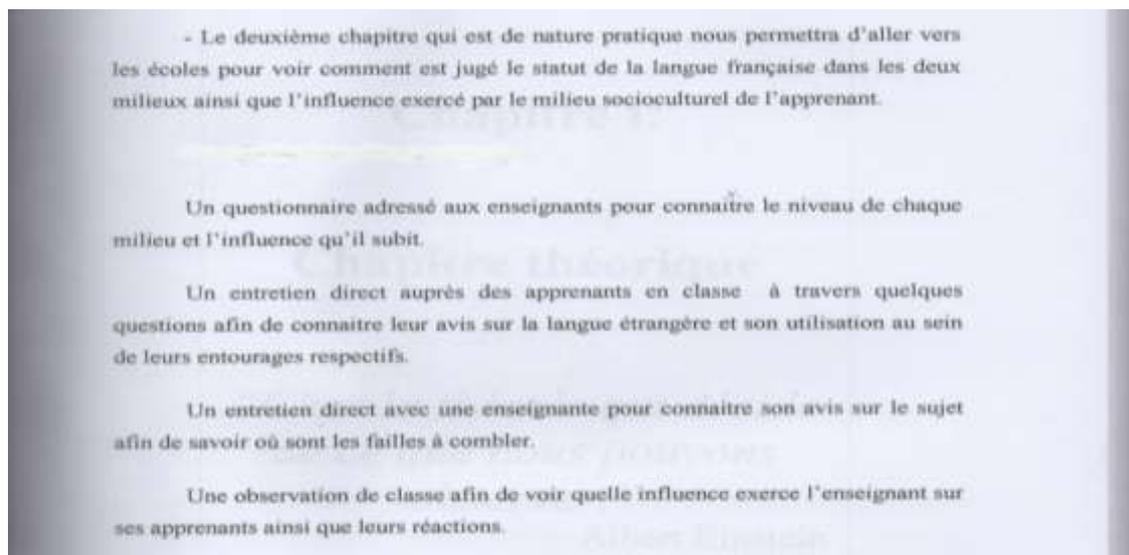


Exemple02



Le but d'un site internet comme Facebook est de permettre à plusieurs personnes d'échanger les nouvelles tout en utilisant des signes conventionnés et choisis par une communauté habituée à fréquenter ce genre de monde. Ce dernier parait virtuel, dépourvu de tout acte humain. Il est clair que les utilisateurs ont besoin de ce moyen (le langage texto) de faire comprendre.

Exemple03



- Le deuxième chapitre qui est de nature pratique nous permettra d'aller vers les écoles pour voir comment est jugé le statut de la langue française dans les deux milieux ainsi que l'influence exercé par le milieu socioculturel de l'apprenant.

Un questionnaire adressé aux enseignants pour connaître le niveau de chaque milieu et l'influence qu'il subit.

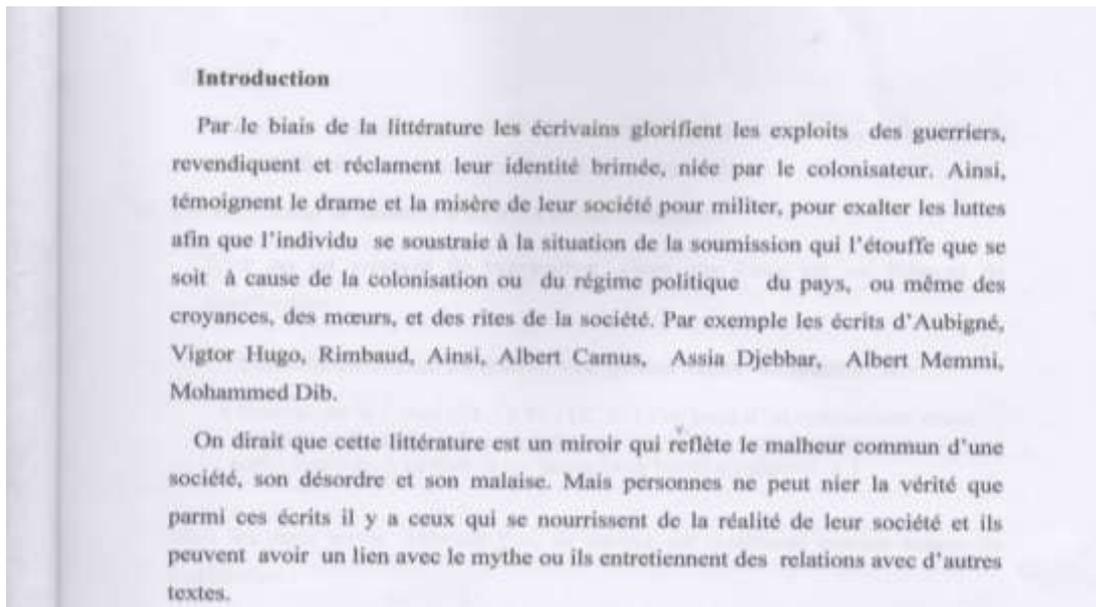
Un entretien direct auprès des apprenants en classe à travers quelques questions afin de connaître leur avis sur la langue étrangère et son utilisation au sein de leurs entourages respectifs.

Un entretien direct avec une enseignante pour connaître son avis sur le sujet afin de savoir où sont les failles à combler.

Une observation de classe afin de voir quelle influence exerce l'enseignant sur ses apprenants ainsi que leurs réactions.

Les trois exemples ci-dessus montrent l'absence de relation entre les passages et les phrases ce qui engendre une incohérence qui est dû à l'absence totale de hiérarchisation de l'information. Néanmoins, il y a une relation entre les idées évoquées à chaque phrase et chaque passage, mais ces idées sont énumérées de façon indépendante les unes des autres. C'est ce procédé de rédaction qui selon Jaubert (2005) empêche toute cohérence textuelle et empêche toute vue globale sur l'information donnée.

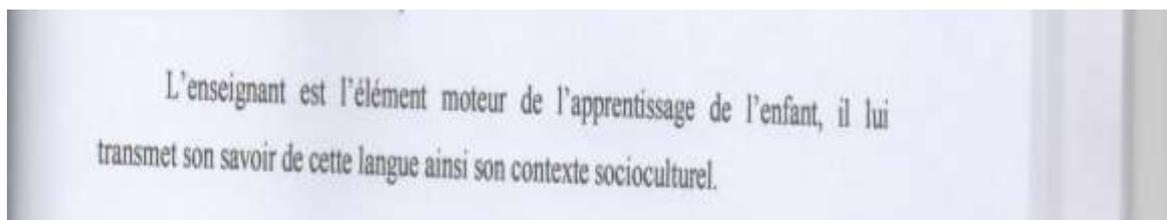
Exemple 04



L'exemple 04 démontre que les deux paragraphes qui composent notre extrait ont une relation thématique mais les informations apportées n'ont aucune relation les unes avec les autres. De plus, le lien par rapport au thème général n'est pas explicite, ce qui ne favorise pas la cohérence textuelle.

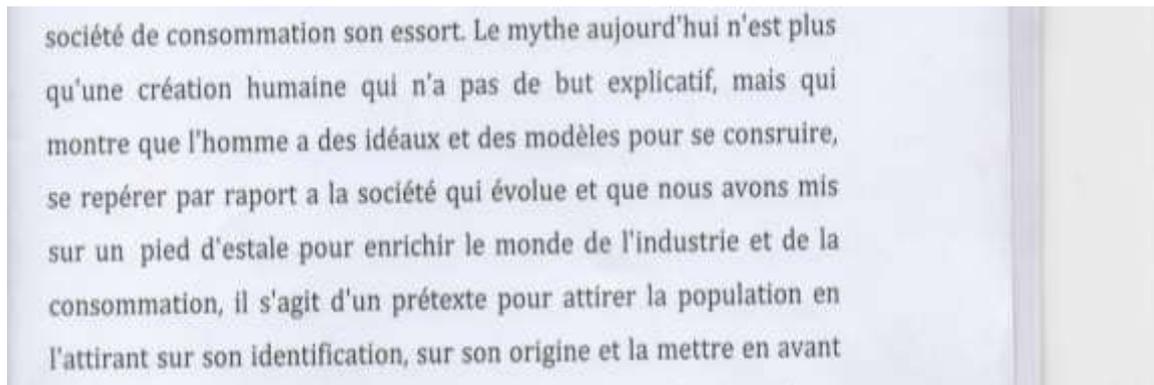
- **Défaut de relation entre les passages au sein des conclusions générales**

Exemple 01



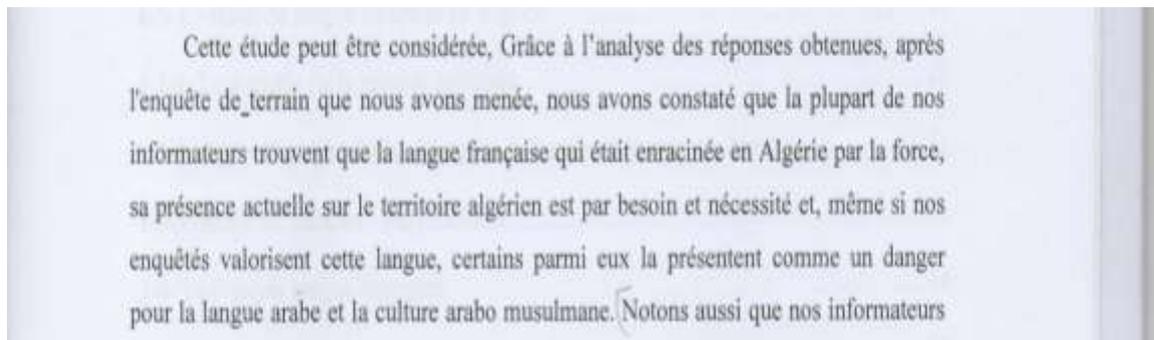
Le passage ci-dessus qui est composé de deux phrases, et est placé au sein de cette conclusion générale comme étant un passage qui apporte une information nouvelle car débutant par un alinéa. Certes, l'information donnée est nouvelle, cependant, la relation entre les deux phrases contribue à formuler une conclusion qui n'a pas de rapport avec les phrases précédentes. Aussi, la tournure de phrase utilisée alourdit la lecture et l'affirmation finale semble décalée par rapport au reste de la phrase.

Exemple 02



société de consommation son essort. Le mythe aujourd'hui n'est plus qu'une création humaine qui n'a pas de but explicatif, mais qui montre que l'homme a des idéaux et des modèles pour se consruire, se repérer par raport a la société qui évolue et que nous avons mis sur un pied d'estale pour enrichir le monde de l'industrie et de la consommation, il s'agit d'un prétexte pour attirer la population en l'attirant sur son identification, sur son origine et la mettre en avant

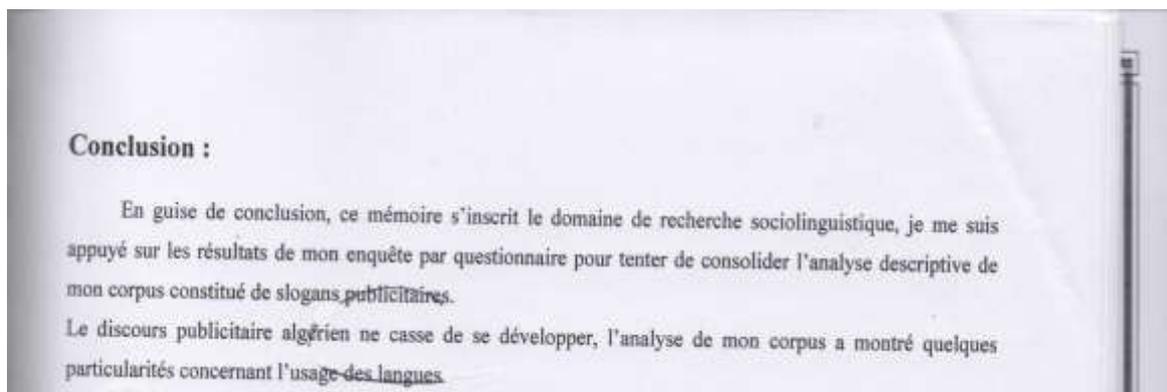
Exemple 03



Cette étude peut être considérée, Grâce à l'analyse des réponses obtenues, après l'enquête de terrain que nous avons menée, nous avons constaté que la plupart de nos informateurs trouvent que la langue française qui était enracinée en Algérie par la force, sa présence actuelle sur le territoire algérien est par besoin et nécessité et, même si nos enquêtés valorisent cette langue, certains parmi eux la présentent comme un danger pour la langue arabe et la culture arabo musulmane. Notons aussi que nos informateurs

Les exemples 02 et 03 présentent deux extraits de conclusions générales qui ne sont pas cohérent et le changement brusque de sujet d'une phrase à une autre en est la cause. Nous pouvons voir que pratiquement chaque phrase aborde un sujet sans relation explicite avec la phrase précédente ou le sujet général. Ainsi donc, les extraits se retrouvent dépourvus de cohérence thématique et textuelle.

Exemple 04



Conclusion :

En guise de conclusion, ce mémoire s'inscrit le domaine de recherche sociolinguistique, je me suis appuyé sur les résultats de mon enquête par questionnaire pour tenter de consolider l'analyse descriptive de mon corpus constitué de slogans publicitaires.

Le discours publicitaire algérien ne casse de se développer, l'analyse de mon corpus a montré quelques particularités concernant l'usage des langues

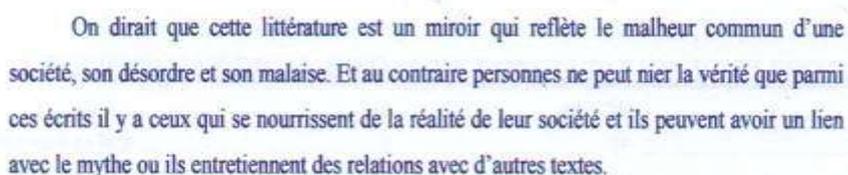
Concernant l'exemple 04 nous pouvons observer que le thème général est perceptible mais pas explicite et pour cause, les informations données ne sont pas hiérarchisées car ces

Chapitre II : Etude, analyse et présentation des pratiques langagières des apprenants

dernières ne sont liées par aucun organisateur textuel. Cela donne l'impression que les informations données n'ont aucun lien entre elles ou avec le sujet global.

- **Défaut de contradiction au sein des introductions générales**

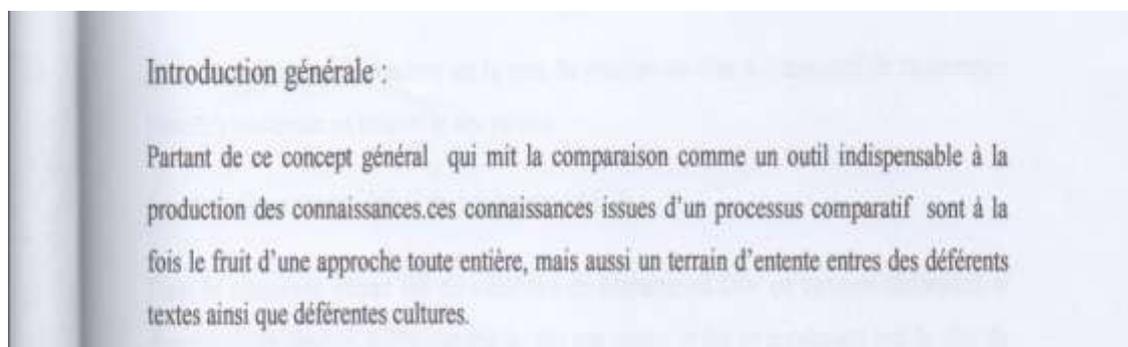
Exemple 01



On dirait que cette littérature est un miroir qui reflète le malheur commun d'une société, son désordre et son malaise. Et au contraire personnes ne peut nier la vérité que parmi ces écrits il y a ceux qui se nourrissent de la réalité de leur société et ils peuvent avoir un lien avec le mythe ou ils entretiennent des relations avec d'autres textes.

L'exemple ci-dessus est composé de deux phrases qui sont en contradiction, non pas explicite mais implicite. Autrement dit, c'est une contradiction sur plan référentiel causé par la locution adverbiale « au contraire » qui implique une opposition entre les deux phrases. Cependant cette opposition n'existe pas qu'à cause de cette locution adverbiale, car les deux phrases semblent ne pas entretenir de lien thématique entre elles, ce qui provoque l'incohérence du passage.

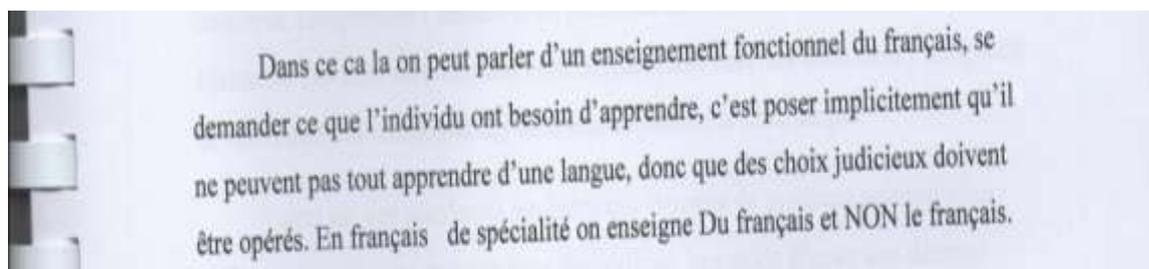
Exemple 02



Introduction générale :

Partant de ce concept général qui mit la comparaison comme un outil indispensable à la production des connaissances.ces connaissances issues d'un processus comparatif sont à la fois le fruit d'une approche toute entière, mais aussi un terrain d'entente entres des déférents textes ainsi que déférentes cultures.

Exemple 03



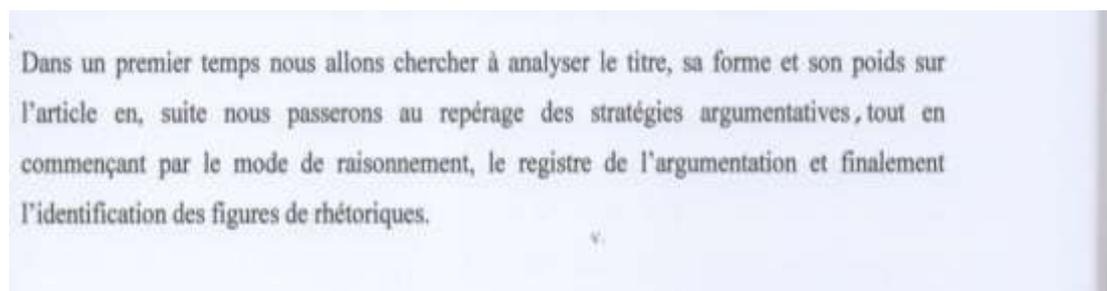
Dans ce ca la on peut parler d'un enseignement fonctionnel du français, se demander ce que l'individu ont besoin d'apprendre, c'est poser implicitement qu'il ne peuvent pas tout apprendre d'une langue, donc que des choix judicieux doivent être opérés. En français de spécialité on enseigne Du français et NON le français.

Chapitre II : Etude, analyse et présentation des pratiques langagières des apprenants

Les exemples deux et trois contiennent des contradictions énonciatives car il y a des utilisations de temps de conjugaison qui sont inappropriées. Ce qui engendre un manque de cohérence, certes pas important mais remarquable.

Aussi, l'exemple 03 contient des verbes conjugués de façon inadéquate. De fait, comme le soutient Jaubert (2005) la conjugaison inadéquate entraîne une incompréhension préjudiciable à la cohérence textuelle.

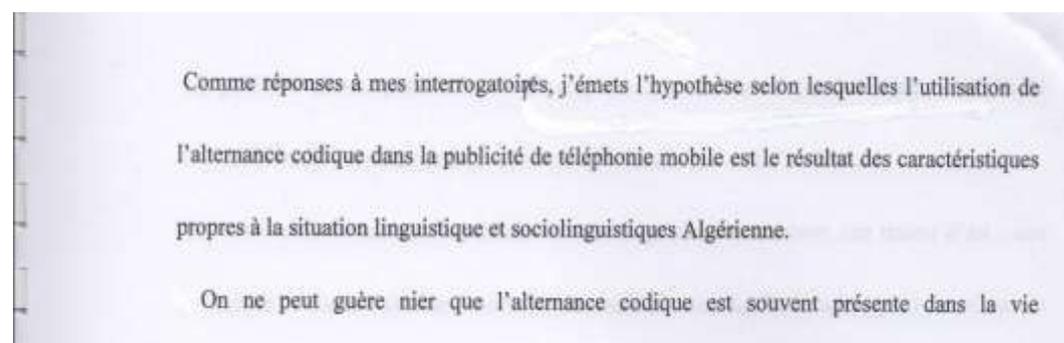
Exemple 04



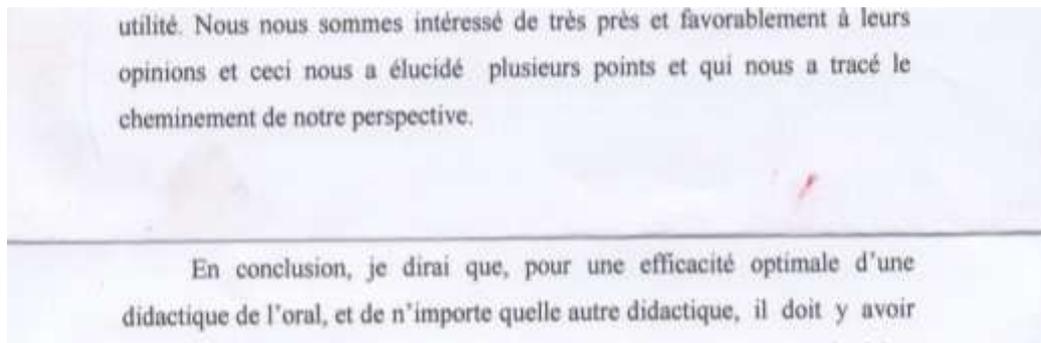
Au sein de l'exemple 04 nous remarquons que le paragraphe est composé d'une seule phrase, ce qui déjà ne facilite pas la cohérence et est une faute de rédaction. De plus, le paragraphe contient deux formulations indiquant un début : Dans un premier temps ; tout en commençant. C'est deux locutions qui hiérarchisent l'information et les actions ne peuvent paraître dans une seule et même phrase.

- **Défaut de contradiction au sein des conclusions générales**

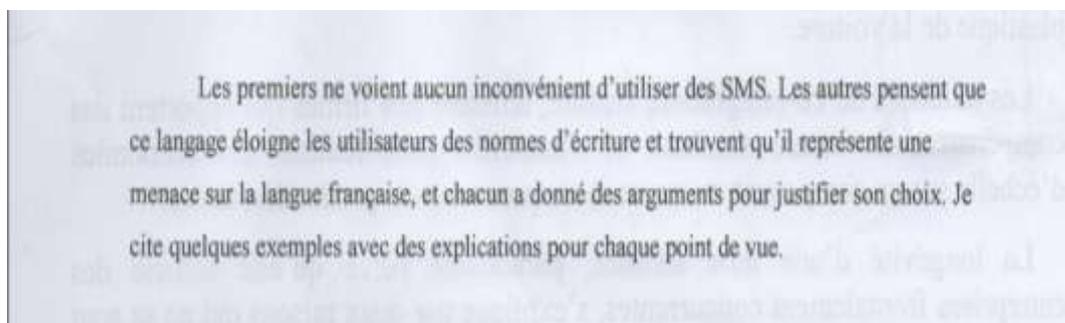
Exemple 01



Exemple 02

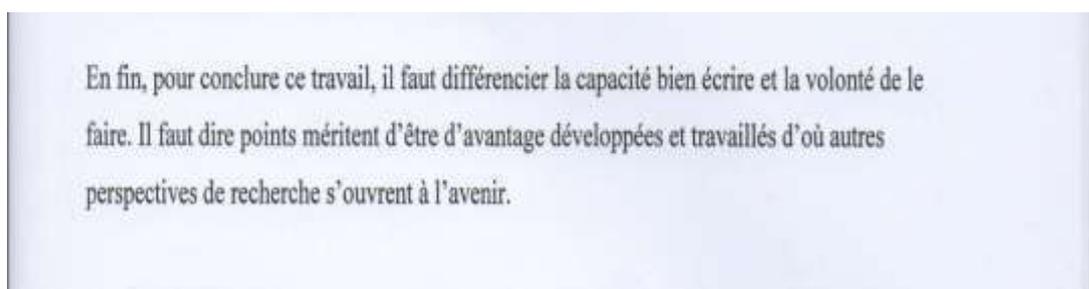


Exemple 03



Les exemples un, deux et trois contiennent tous des contradictions de même type, à savoir des contradictions énonciatives. Il y a dans les passages ci-dessus des changements brusques de personnes qui restent inappropriées et injustifiées. Ainsi, on y observe la présence simultanée du « je » et du « nous », ce qui ne favorise pas la cohérence textuelle.

Exemple 04



L'extrait ci-dessus est constitué de deux phrases et la contradiction existante réside au sein de la deuxième phrase qui ne contient pas de pronoms personnels. Cela ne facilite pas l'identification du sens de la phrase et par conséquent nuit à la cohérence. En effet, Charolles (1978) affirme que le manque d'implication de l'auteur d'un texte scientifique nuit à la cohérence du texte, et dans notre exemple l'absence de pronom reflète cela.

- **Défaut de continuité et de reprise d'informations au sein des introductions et conclusions générales**

Lors de l'analyse de notre corpus nous n'avons pu trouver d'exemples correspondants à ce type de défaut. La continuité et la reprise de l'information ont toujours été assurées. Par conséquent, les textes n'ont pas été perturbés par un quelconque manquement à cette règle de cohérence textuelle.

Nous avons élaboré ces quatre règles de cohérence et de cohésion basées sur les travaux de Charolles (1978) et aussi de Alkhatib (2011) afin de pouvoir les mettre en parallèle avec les introductions et conclusions générales qui représentent notre corpus. Un constat s'impose, les apprenants ne respectent pas les normes de cohérence rédactionnelle au sein des introductions et conclusions générales des mémoires de master et nous pensons que l'ignorance de ces règles en est la cause. Néanmoins nous souhaitons vérifier la cohésion de notre corpus afin d'observer les introductions et conclusions générales sur un plan micro structurel. C'est pour cela que nous allons la définir ci-dessous et en présenter les principaux facteurs.

3.2.2 Notion de cohésion textuelle

Un discours écrit n'est pas seulement une suite d'énoncés posées les unes à côté des autres. Pour vérifier cela, il suffit de prendre n'importe quel texte et d'en examiner les phrases et leurs organisations à travers de multiples indicateurs comme peuvent l'être les organisateurs textuels. La cohésion étant un facteur qui donne du sens au texte au niveau local, elle dépend de l'interaction des phrases les unes avec les autres. S'agissant du texte d'un point de vu micro structurel, la cohésion devrait être selon nous l'une des priorités lors de l'apprentissage de l'écrit. Alkhatib (2011) définit la cohésion comme étant : « Une notion qui s'intéresse aux relations locales du texte : les règles morphologiques ; syntaxiques ; les connecteurs argumentatifs ou encore les organisateurs textuels ». Autrement dit, elle s'intéresse aux effets de continuité et de progression sémantique.

Vu la complexité de la notion, nous proposons de définir la cohésion comme étant l'ensemble des marques qui du fait de leurs interactions font apparaître une multitude de sens aux textes, et ce n'est que la complémentarité et la continuité de ces marques qui donnera le sens global. De fait, plusieurs facteurs contribuent à la cohésion d'un texte et nous allons traiter les facteurs les plus récurrents. Hallyday et Hasan (2013) proposent cinq outils cohésifs

à savoir : la ponctuation ; l'anaphore (la référence) ; l'ellipse ; la substitution et le champ lexical. Cependant, nous avons décidé de traiter seulement des deux premiers outils cohésifs que proposent Hallyday et Hasan, ce sont là deux outils qui nous semblent être les plus généraux et nous y avons ajouté un facteur, à savoir les organisateurs textuels. Vu leurs rôles importances et leur rôle d'hierarchisation de l'information, les organisateurs textuels nous semblent être un outil cohésif incontournable.

3.2.2.1 Les principaux facteurs de cohésion

- **Les organisateurs textuels**

La grande majorité des relations locales du texte sont gérées par les connecteurs logiques. Ces derniers peuvent être des mots, des groupes de mots ou des phrases qui indiquent l'organisation du texte. Ils annoncent le passage d'une idée à une autre, résument, marquent la transition... ils sont dans la majeure partie du temps placés en début ou fin de paragraphe (Chatrand, 2016). Ils peuvent aussi indiquer qu'au sein d'une même séquence textuelle, on puisse changer de lieu, de temps ou encore de sujet.

Cependant, concernant l'appellation, nous sommes d'avis comme Chatrand (2016) le soutient de nommer les connecteurs des « organisateurs textuelles ». Vu leurs rôles dans le texte qui ne se cantonne pas à connecter des mots et des phrases mais vraiment à organiser le texte et l'information qui y est contenue. De plus, toute phrase entretient un lien avec la phrase qui la suit ou la précède, et la nature de ce lien dépend de la valeur qu'exprime l'organisateur textuel. Ainsi, qui dit organisateur textuel dit aussi marqueur de relation (Chatrand, 2016).

- **La ponctuation**

La ponctuation remplit de multiples fonctions, certains linguistes lui attribuent un rôle pausal et mélodique, d'autres encore parlent de ponctuation respiratoire. Aussi, Anis, Chiss et Puech (1988) distinguent de la fonction polyphonique la fonction syntaxique des signes de ponctuation. Effectivement, ils séparent et organisent les différentes parties du discours, les unités textuelles ainsi segmentées sont de différentes tailles selon la hiérarchie évoquée entre les signes et selon leurs rôles respectifs.

Vu sa nature complexe, plusieurs définitions existent, cependant nous retiendrons celle de Catach (1980) qui désigne la ponctuation comme étant : « Un ensemble de signes visuels d'organisation du texte ». Son utilisation chez les apprenants est souvent mal faite et nous

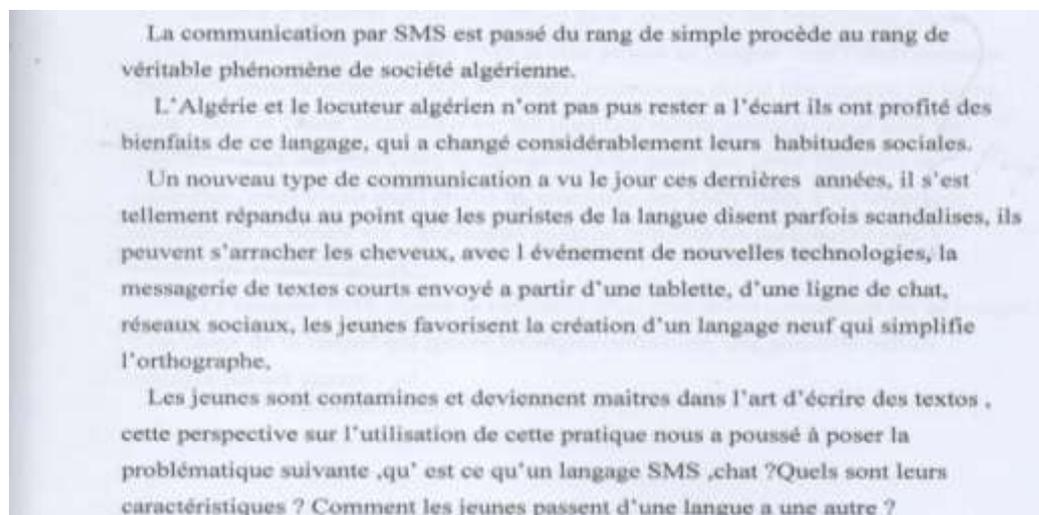
l'observons à travers notre corpus. Les apprenants ponctuent mal leurs textes et au-delà d'une mauvaise utilisation, nous rejoignons Beguelin (2000) qui identifie un phénomène de sous ponctuation des travaux de recherches des étudiants et dans notre cas ce phénomène s'exprime à travers des extraits d'introductions et conclusions générales des projets de fin d'études de master que nous allons présenter.

L'anaphore

Figure de style très utilisée pour assurer la cohésion textuelle, elle consiste outre sa fonction rhétorique à aider à la maîtrise de la reprise de l'information d'une phrase à l'autre. Il existe néanmoins selon Hallyday et Hasan (2013) plusieurs types de reprises que les apprenants ont du mal à cerner. L'objectif de l'anaphore étant de s'assurer de la cohésion des phrases entres elles et d'en vérifier les éléments de sens qui sont en commun.

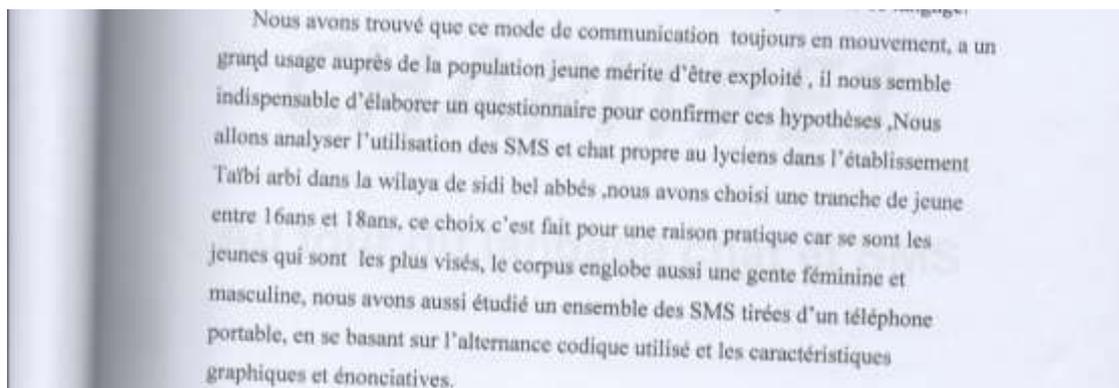
A travers les exemples que nous allons présenter, c'est la difficulté qu'ont les apprenants à maîtriser les principaux facteurs cohésifs qui est mise en avant. Par conséquent, la lecture devient difficile et le sens a du mal à être conservé.

- **Exemple de défaut d'utilisation d'organiseurs textuels**



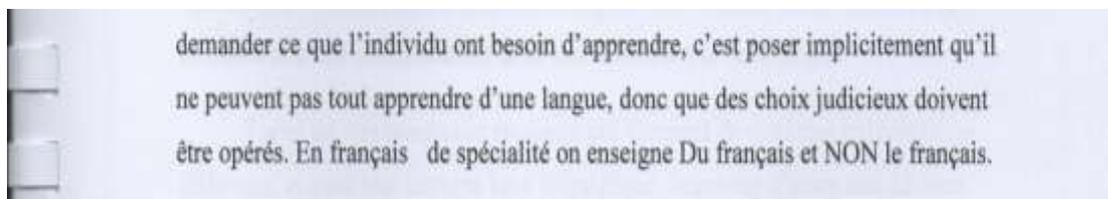
Dans cet exemple ci-dessus nous pouvons observer plusieurs idées au sein des différents paragraphes. Cependant, aucuns organisateurs textuels n'est présent, ce qui complique la compréhension et la lecture du texte car l'information n'y est pas hiérarchisée.

Exemple d'erreurs de ponctuations



L'extrait ci-dessus présente un paragraphe ayant une défaillance de ponctuation. Effectivement, celui-ci tout au long de son développement est mal ponctué et cela n'aide pas à la compréhension et encore moins à la lecture. Par conséquent, mal ponctuée, l'information n'est pas ordonnée et la cohésion en pâtit. Ainsi, nous rejoignons Lurcat (1973) qui affirme que : « La ponctuation est souvent faite au hasard par les étudiants qui ignorent totalement les règles qui la régisse ».

Exemple de défaut vis-à-vis de l'anaphore



Il est notable dans cet exemple que le pronom qui reprend l'information n'est pas accordé en nombre et cela pourrait être confondu avec une erreur d'inattention. Cependant la première partie de la phrase démontre que ce mauvais accord en nombre n'est nullement dû à une erreur fortuite de l'apprenant. Malgré cela, le texte reste compréhensible, certes la cohésion est altérée mais pas de façon importante. Force est de constater que les apprenants produisent des textes sans grande cohésion, ne respectant pas ou ignorant les principaux facteurs de cohérence et de cohésion textuelle.

Conclusion

L'enquête réalisée questionnait les différentes pratiques qu'ont les apprenants de la lecture et de l'écriture en classe et hors de celle-ci. Dès réponses obtenues, nous constatons que les apprenants ont des difficultés à lire et écrire en langue française, cela étant dû à différentes causes que nous avons établies. Allant de la non compréhension des consignes de rédactions aux difficultés de vocabulaire, ou encore aux manques d'interactions sociales en langue française, nous concluons que les apprenants lisent et rédigent peu. En effet, malgré qu'ils aient une perception positive de la lecture et de l'écriture les apprenants manquent de pratiques et d'interactions, et par conséquent l'accès à la langue reste limité. Nous soutenons ainsi que l'accès à la langue et les occasions de la pratiquer influent de façon conséquente sur le développement des compétences rédactionnelles des apprenants.

A travers cette étude nous avons mis en avant la relation existante entre lecture, écriture et pratiques orale. Nous constatons que ceux qui lisent et rédigent en langue française sont ceux qui affirment avoir le moins de difficultés à parler en français hors de la classe, de même que ceux qui favorisent la télévision et les programmes en langue française. Peut-on en conclure que les pratiques langagières influent de façon conséquente sur le niveau écrit des apprenants.

De plus, la rédaction étant un acte complexe que les apprenants ont du mal à maîtriser, nous nous sommes intéressé à travers notre corpus à ses éléments constitutifs, à savoir la cohérence et la cohésion textuelle. Pour l'analyse de ce corpus nous avons élaboré sur la base des travaux de théoriciens tel que Charolles (1978) ou encore Alkhatib (2011) des règles de cohérence et de cohésion textuelle. Après analyse, il s'est avéré que les introductions et conclusions générales des mémoires de master ne respectent pas les normes de cohérence et de cohésion textuelle. En effet, les introductions et conclusions générales des mémoires de fin d'études reflètent la mauvaise maîtrise des facteurs principaux de cohérence et de cohésion, dû selon nous au manque de pratiques rédactionnelles que nous avons démontré à travers l'enquête. Pour résumer, nous pouvons dire que cette étude nous a permis de mettre en exergue les différents facteurs qui influaient sur la qualité rédactionnelle des apprenants.

Partie III

Elaboration et formulation des introductions et conclusions générales des mémoires de fin d'études

Chapitre 1

**Le texte scientifique et les introductions et
conclusion générales des mémoires de fin d'études**

Introduction

Le mémoire de fin d'études étant un écrit scientifique singulier qui a un discours qui lui est propre nous nous attacherons à présenter lors de ce chapitre ce qu'est le texte scientifique et tenterons de mettre en exergue le discours qui le caractérise. Dès travaux d'Olivesi (2007) s'intéressant aux règles de rédaction du texte scientifique aux défaillances rédactionnelles observées auparavant au sein de notre corpus, nous tenterons d'établir quelques critères qui caractérisent le texte scientifique. Certes l'objectivité est une caractéristique de tout travail de recherche mais comme le soutient Le Querler (1996) : « Le chercheur ne peut aborder son objet de recherche sans aucune subjectivité et aucun positionnement préalable ». Ainsi, nous tenterons de présenter les modalités du discours et les marqueurs modaux qui expriment ce positionnement et atténuent la subjectivité au sein du discours scientifique.

Par la suite, nous essaierons de présenter les différents registres de langue dans le but de mettre en évidence leurs utilisations au sein des mémoires de fin d'études et d'en démontrer la relation avec les difficultés de lecture qu'ont les apprenants avec ce type de textes.

Le mémoire de fin d'études étant un écrit scientifique à part entière nous allons en présenter les éléments constitutifs en accordant une importance particulière aux introductions et conclusions générales des mémoires de fin d'études. En d'autres termes, en nous basant sur les travaux de Puren (2015) et Lindsay (2011) nous tenterons de présenter les différents éléments qui structurent l'introduction et la conclusion générales et essaierons d'élaborer une méthode de rédaction détaillée.

1. Discours scientifique

Le discours scientifique est le genre de discours que les apprenants doivent produire lors de la rédaction de leurs mémoires de fin d'études (Leclerc, 1999). Après cette affirmation de Leclerc, ils nous semblent important de faire un travail de définition et de typologie du discours scientifique. Leclerc (1999) définit le discours scientifique comme étant un discours spécialisé qui concerne avant tout les chercheurs et les spécialistes d'une discipline donnée. Il se caractérise par la précision, la qualité de la langue utilisée et la rigueur de l'argumentation afin de transmettre un message destiné avant tout à informer d'autres chercheurs et spécialistes. Néanmoins, à travers cette définition, nous observons qu'une proximité existe entre la notion de texte scientifique et discours scientifique.

Adam (1999) définit le discours comme étant un énoncé caractérisable par ses propriétés textuelles mais surtout, comme étant un acte de langage accompli dans une situation (un contexte défini). Là encore, l'importance du contexte est soulignée et il est considéré comme le trait caractéristique du discours scientifique, et c'est cette dernière qui correspond le plus à notre conception du discours scientifique. Ainsi, nous voyons le discours comme étant le sens qui transparait à travers un texte qui respecte des normes de rédactions spécifiques (normes que nous présenterons par la suite dans ce chapitre). De fait, le discours varie selon le contexte qui définit son sens, et les propos d'Adam (1999) rejoignent notre conception. En effet, ce dernier soutient que le discours est l'inclusion d'un texte rédigé ou en cours de rédaction dans un contexte d'énonciation ou de production spécifique dans lequel il est produit.

Le discours scientifique déploie toute une stratégie rhétorique qui le caractérise par rapport aux autres discours, il a pour objectif de convaincre le lecteur et de l'informer. Pour ce faire plusieurs méthodes rédactionnelles sont utilisées, comme par exemple l'utilisation de citation, faire appel à des concepts reconnus ou encore des définitions de théoriciens. (Leclerc, 1999). Notre but est d'éclaircir cette notion pour mettre en exergue l'importance et la nécessité de respecter les normes de rédaction du texte scientifique lors de la rédaction des mémoires de fin d'études.

2. Entre discours et texte

Nous avons la volonté de distinguer entre texte et discours scientifiques afin de pouvoir mettre en avant les caractéristiques du texte scientifique et le discours qui lui est propre car souvent, comme le soutient Lindsay (2011) : « Les étudiants ignorent qu'à chaque situation communicationnelle correspond un discours spécifique qui varie selon le contexte et le texte qui représente son support ». Assimiler le discours au texte, c'est le réduire à une suite logique de phrases et de mots qui forme un sens (Charaudeau, 2005). Ce dernier distingue entre les deux notions en disant que la combinaison de l'énoncé formulé (le texte) et de la situation de communication, produit le discours. Ainsi, un texte scientifique peut exprimer un discours didactique si le contexte s'y prête, par exemple si un enseignant l'utilise à des buts pédagogiques. Ce n'est, de fait, que le contexte d'utilisation du texte qui donne la valeur de son discours.

S'il reste possible de séparer théoriquement les notions de texte et de discours, en pratique cela reste assez difficile. En effet, Leclerc (1999) considère que le texte est de l'ordre de l'expression et le discours de l'ordre du contenu si bien qu'en pratique, nous pouvons qualifier le texte comme un discours décontextualisé. Autrement dit, un texte ne peut être qualifié de scientifique que sous certaines conditions, tout comme le discours ne peut être scientifique que si le contexte lui-même est scientifique. Ainsi, nous pensons que ce qui fait la scientificité du discours c'est le contexte dans lequel il se trouve. Nous rejoignons en ces termes Greimas et Courtes (1979) qui affirment que le discours émerge d'un texte, d'un contexte et d'une intention. Il y a donc une dimension linguistique en tant que texte, une dimension sociologique en tant que contexte et une dimension communicationnelle en tant qu'acte finalisé. Notre but étant de recenser les différents types de discours scientifique existant et de mettre en avant celui qui est le plus en adéquation avec le contexte rédactionnel d'un mémoire de fin d'études.

3. Différents types de discours scientifiques

a) Le discours de vulgarisation scientifique

Un discours de vulgarisation a pour objectif principal de rendre accessible l'information scientifique à un public non initié (Charaudeau, 2005). En effet, la difficulté de communiquer une information est un caractère propre aux situations pédagogiques car ce qui distingue la vulgarisation scientifique des autres vulgarisations c'est la nature des

Chapitre I : Le texte scientifique et les introduction et conclusion générales des mémoires de fin d'études

informations transmises qui sont reconnues par une communauté scientifique donnée (Adam, 1999). De fait, comme l'affirme Gapaillard (2006) l'objectif du discours scientifique vulgarisé est de cibler un large public non spécialisé. Nous en concluons que ce n'est pas le discours que l'apprenant doit adopter au sein de son mémoire de fin d'études.

b) Le discours scientifique pédagogique

Dans ce genre de discours, l'information est quasiment à l'état brut, mais pas totalement, le discours y est tout de même pédagogique et use de méthodes et techniques de transmission du savoir (Gapaillard, 2006). En effet, l'émetteur peut tout à fait être comme l'affirme Charaudeau (2005) un enseignant qui présente son cours, et le but est d'expliquer à l'aide de différentes approches pédagogique. Par conséquent, il nous semble que ce type de discours ne corresponde pas exactement au type de discours que doit utiliser un apprenant pour son mémoire de fin d'études.

c) Le discours scientifique spécialisé

L'accès à l'information dans ce type de texte ne se fait pas de façon directe, la compréhension de l'information requiert des connaissances préalables du domaine abordé (Gapaillard, 2006). Autrement dit, l'émetteur et le récepteur sont tous deux spécialistes d'un domaine semblable ou proche l'un de l'autre et cette volonté de communiquer de l'un se résume en une présentation de progrès ou de constats apportés devant ses pairs. Ainsi, toute personne extérieure à la spécialité n'est nullement visée par ce type de discours. Le but à travers la présentation des différents types de discours était de démontrer lequel est le plus en adéquation avec la situation communicationnelle du texte scientifique. Il s'est avéré que tous les discours ne correspondent pas à la situation communicationnelle de rédaction et présentation d'un mémoire de fin d'études.

4. Définition du texte scientifique

Nous nous intéressons à cette définition car le texte scientifique en soi représente notre corpus au sein de notre travail de recherche, et de fait nous pensons qu'il est important de commencer par préciser quelques notions avant de plus amples explications.

Un texte scientifique est un ensemble d'énoncés cohérent dont le but est de communiquer une information spécialisée. De surcroît, un texte scientifique est un texte qui utilise des éléments de langage spécifique, il fait appel à une syntaxe claire et des phrases

Chapitre I : Le texte scientifique et les introduction et conclusion générales des mémoires de fin d'études

fluides, le but étant de conserver la clarté de l'information et sa pertinence. Il se caractérise par l'absence d'ambiguïté de ses propos. En effet, Leclerc (2005) souligne le fait qu'au sein d'un texte scientifique les termes utilisés sont monosémiques pour que le sens soit univoque et ainsi n'avoir qu'une interprétation possible.

Aussi, les propos avancés dans un texte scientifique comme l'affirme Adam (1999) font l'objet d'une vérification au préalable par une communauté scientifique qui a pour charge de s'assurer de la validité des informations avancées. Ce genre de texte est produit au sein d'une communauté scientifique dans le but de démontrer un avancement, un progrès ou de rendre compte d'une expérience par le biais de thèses, de mémoires de fin d'études ou encore d'articles de revues de divulgation scientifique. Cela dans la perspective de partage du savoir et d'accessibilité à la connaissance.

Par conséquent, nous envisageons une définition du texte scientifique comme étant un texte usant d'une terminologie univoque. Il se veut direct et cohérent et la présence d'un style esthétique n'y est pas importante car il doit être impersonnel. L'objectivité et la précision des propos restent ce qui le différencie par rapport aux autres types de textes, c'est ce qui fait sa scientificité. Cependant, selon l'information contenue dans le texte, l'émetteur et le récepteur, le genre du texte scientifique varie.

4.1. Mémoire de fin d'études : un type d'écrit scientifique à part entière

Il existe une multitude d'écrits scientifique et selon que ça soit un article, un mémoire, ou une thèse les normes de rédactions et de caractéristiques changent (Puren, 2015). Le type d'écrit qui nous intéresse particulièrement est le mémoire de fin d'études qui constitue notre corpus. Le mémoire de fin d'études est considéré comme étant la mise en texte des savoirs transmis en respectant des normes de rédaction. Gapaillard (2006) considère que : « Le respect ou non de ces normes contribue à la validation ou non du mémoire en tant qu'écrit scientifique ». En effet, cet écrit respecte des normes d'usages propres à la formulation du savoir scientifique et par conséquent, il nous semble que le mémoire de fin d'études est un écrit scientifique rédigé par des apprentis chercheurs dont l'objectif est de transmettre un savoir à un public, et la validité scientifique de cet écrit dépend de la reconnaissance des pairs. Effectivement, il faut que l'apprenant garde en tête qu'il ne rédige pas pour lui-même mais pour un jury qui validera son écrit et pour la communauté scientifique. Comme le soutient

Puren (2015) : « Le rédacteur d'un mémoire de fin d'études doit toujours être prêt à justifier ses propos ».

4.2. Caractéristiques du texte scientifique

Contrairement au texte littéraire, le texte scientifique a le souci permanent de la rigueur, de l'objectivité, de la méthode et de l'honnêteté intellectuelle. Cela dans le but d'informer, de décrire et/ou de convaincre un public avertit (Moirand, 1994).

Un texte scientifique contient une multitude d'informations et ces dernières doivent s'appuyer sur des connaissances admises, sur des principes reconnus et sur des faits évidents. Si l'on se fie à Moirand (1994) le texte scientifique manifeste son objectivité au travers de formes linguistiques particulières et fortement récurrentes telles que l'effacement des sujets énonciateurs, l'utilisation d'un présent à valeur intemporelle, tournures de phrases impersonnelles, absence de modalités appréciatives.

Cependant ce qui caractérise tout particulièrement le texte scientifique est la grande précision des phrases utilisées, leurs concisions et l'utilisation des procédés favorisant la cohésion et la cohérence (Olivesi, 2007). De plus, le texte scientifique a des caractéristiques qui lui sont propres, l'auteur se doit d'être neutre, le « moi » et le « je » y sont quasi prohibés, toute implication de l'auteur nuit à l'objectivité du texte, c'est la notion d'effacement de l'auteur. En effet, cette dernière caractérise selon Labère (2015) les énoncés des textes scientifiques.

Néanmoins, nous pensons que la notion de positionnement est importante, cela pour situer son apport concret et son appartenance au sein de la communauté scientifique. Car prendre position selon nous c'est aussi situer sa recherche au sein d'un contexte scientifique bien défini.

Autres caractéristiques importantes de l'écrit scientifique est la citation des références utilisées, ces dernières marquent la filiation scientifique du travail réalisé. Comme l'affirme Olivesi (2007) : « Citer c'est prendre position relationnellement par l'instauration d'un rapport à ce que l'on cite et pour ce que citer signifie à l'égard de tiers ». Autrement dit, citer c'est montrer à la communauté scientifique et plus spécialement dans le cas d'un mémoire de fin d'études à son jury son affiliation par rapport à la référence en question.

Chapitre I : Le texte scientifique et les introduction et conclusion générales des mémoires de fin d'études

Nos recherches qui se basent sur les travaux d'Olivesi (2007) nous ont permis d'élaborer un tableau récapitulatif des différentes caractéristiques du texte scientifique, car après avoir analysé notre corpus nous avons pu constater qu'il y a plusieurs défaillances textuelles. Le tableau se présente comme suit :

Tableau récapitulatif des caractéristiques et normes du texte scientifique

Le texte scientifique	
Caractéristiques	Règles à suivre
<ul style="list-style-type: none">• Tenter d'objectiver le discours• Informer le lecteur sur une solution à un problème scientifique.• Prohibition du « je »• Le rédacteur est un scientifique, un étudiant ou un enseignant chercheur.• Le texte préfère la cohérence et la cohésion textuelle à la beauté du style (style littéraire).• Le texte s'appuie sur des références scientifiques reconnues.• Le texte utilise souvent une terminologie spécifique à un jargon.	<ul style="list-style-type: none">• Toujours citer ses sources quelles qu'elles soient.• Utiliser la paraphrase pour éviter le plagiat, tout en citant la personne dont on s'inspire.• Utiliser des phrases à caractère impersonnelle.• Eviter les phrases trop longues qui font perdre au texte sa cohésion.• Ne pas émettre des jugements de valeurs.• Bien compartimenter sont texte afin qu'on puisse y voir le cheminement logique des idées.

5. Objectivité et subjectivité dans le texte scientifique

Tout écrit scientifique répond à un questionnement initial en suivant pour cela une méthode de travail reconnu. Cependant, le scientifique reste sujet à multiples influences extérieures qui peuvent avoir un impact sur son travail. Ses expériences, ses lectures ou encore ses adhésions à certains courants de pensées sont autant d'éléments qui sont susceptibles de perturber le bon déroulement d'une recherche. Selon la conception traditionnelle du texte scientifique, ce dernier se caractérise par sa neutralité et son objectivité, de plus il doit être considéré comme un objet indépendant du sujet écrivant.

Néanmoins, tout texte scientifique comporte des traces de subjectivité comme le soutient Kebrat-Orecchioni (1980) et on peut retrouver ces traces à travers la façon de concevoir certains concepts, de nommer les référents et de les qualifier. Cette subjectivité est vue par certains comme Flottum (2004) comme un moyen de promouvoir sa propre recherche.

Nous déduisons de ces propos que l'objectivité totale lors d'un travail de recherche scientifique est quasi impossible, pour la simple et bonne raison comme le soutient Flottum (2004) que la recherche est menée par un être influençable, produit d'une société et enrichit par ses expériences et qu'il envisage cette recherche à travers plusieurs conceptions scientifiques qui sont déjà établies.

De fait, il nous semble important de faire prendre conscience aux apprenants qui préparent un mémoire de cette notion de subjectivité car il nous paraît impossible de la maîtriser si elle est ignorée. Alors que s'ils en sont conscients ils feront l'effort d'objectivation de leurs recherches car en identifiant ce qui les influence ils réussiront à en éliminer les effets ou du moins à les limiter.

5.1. Positionnement au sein des écrits scientifiques

Tout processus de rédaction d'un texte scientifique amène le scripteur à adopter un positionnement. Ce positionnement se réalise comme une étape finale à un processus qui tente d'être objectif lors de la rédaction de tout écrit scientifique (Charaudeau & Maingueneau, 2002). De fait, nous définissons le positionnement comme étant l'émission d'une opinion fondée sur la base d'une recherche menée, et il nous semble que ce positionnement est inévitable puisque le chercheur reste un être sociable et qu'il ne peut y avoir d'effacement total.

Chapitre I : Le texte scientifique et les introduction et conclusion générales des mémoires de fin d'études

Néanmoins, tous les positionnements ne sont pas bon à adopter, de par les jugements qu'ils impliquent certains ont un effet négatif sur la recherche scientifique (Mace, 2015). En effet, au sein de la démarche scientifique comme le soutient Bouvier (1997) deux grandes catégories de jugements existent, à savoir :

- Le jugement de valeur
- Le jugement évaluatif interprétatif

Le jugement de valeur a une dimension négative de par le non fondement des propos affirmés, on le retrouve souvent formulé de manière affirmative : c'est faux ; c'est correct ; il a tort. Alors que le jugement évaluatif interprétatif modère plus ses propos, il y a une forme d'incertitude dans la prise de position et c'est la forme qu'on retrouve le plus au sein des écrits scientifique et qui selon Mace (2015) est la forme recommandée au sein d'un travail de recherche scientifique.

Flottum (2004) avance que l'auteur d'un texte scientifique peut se positionner selon deux postures différentes. La première posture est celle de l'auteur rhétoricien, ce dernier explicite sa démarche (le plus souvent dans les sciences expérimentales), il annonce son plan et illustre ses propos. La seconde posture est celle de l'auteur argumentateur, qui prend position, présente ses opinions, affirme et conteste en argumentant. En se basant sur ces propos, il nous semble plus cohérent d'assembler les deux postures en une seule qui serait la posture du scripteur de texte scientifique car nous pouvons retrouver les deux postures au sein d'un seul et même texte. Le Querler (1996) le confirme en disant qu'au sein d'un texte scientifique l'auteur ne peut pas adopter qu'une seule posture, elle serait incomplète vu la complexité de l'activité rédactionnelle.

Nous déduisons que l'importance du positionnement et de contribuer à la formation de l'apprenant à la recherche scientifique et à l'argumentation. Enfin, pour notre part nous la définissons comme étant l'apprentissage à émettre un avis en argumentant et sans jugement de valeur ou de personne. C'est l'utilisation de preuves scientifiques à la construction et l'expression d'une opinion sur une question donnée.

6. Les modalités du discours

La modalité réfère aux moyens langagiers qui expriment l'attitude du locuteur par rapport au contenu propositionnel de son énoncé (Le Querler, 1996). Par contenu propositionnel ce dernier fait référence au contenu sémantique qui reste stable.

De fait, elle est envisagée comme étant un commentaire qu'émet le locuteur concernant le contenu de son texte. Aussi, selon chaque attitude exprimée une modalité du discours correspond, c'est donc l'attitude qui définit la modalité exprimée. Notre but étant de présenter les modalités du discours scientifique et d'en identifier le rôle.

6.1. Différents types de modalités du discours

- **La modalité épistémique**

La modalité épistémique c'est ce que l'on sait ou ce que l'on prétend savoir comme ne pas savoir (Le Querler, 1996). Elle est une modalité qui qualifie la valeur de vérité et de certitude d'un énoncé, Tasmowki et Dendale (1994) la qualifient comme étant la valeur de véracité ou pas des connaissances. Cette modalité exprime les jugements du locuteur par rapport à la fiabilité de l'information transmise.

De fait, la modalité épistémique exprime la possibilité épistémique qui est une possibilité possible, envisageable ou probable. Cela veut dire comme l'affirme Le Querler (1996) que la possibilité épistémique exprime ce qui peut être mais aussi ce qui ne peut pas être. Par conséquent elle exprime la certitude autant que l'incertitude, et c'est à travers ces deux axes que l'expression prend toute sa valeur de vérité au sein d'un mémoire de fin d'études.

Ainsi, les expressions d'incertitudes sont celles qu'on retrouve le plus au sein de la modalité épistémique, tout en passant par les expressions de suppositions, de déductions et d'inférences qui sont le plus adaptées au discours scientifique (Hyland, 1998).

- **La modalité aléthique**

La modalité aléthique est une modalité qui qualifie la valeur de justesse ou non d'un énoncé. De fait, Kolflaath (2003) situe cette modalité sur l'axe vrai/ faux au contraire de la modalité épistémique qu'il situe selon l'axe certain/ incertain.

Chapitre I : Le texte scientifique et les introduction et conclusion générales des mémoires de fin d'études

Cette modalité s'appuie sur le réel pour confirmer ou infirmer ses propos comme le soutient Gosselin (2000) : « La modalité aléthique se distingue par le fait qu'elle fait appel à la réalité observée comme instance de validation des propos et par conséquent c'est une modalité qu'il faut retrouver au sein de tout écrit scientifique et plus particulièrement lors de la vérification des hypothèses de recherche ».

6.2. Notion d'atténuation : les marqueurs modaux

Tout mot qui témoigne d'un jugement ou d'une émotion qu'a une personne vis-à-vis d'une phrase qu'il énonce est un marqueur de modalité. Autre que les mots, le conditionnel est considéré comme étant un mode modal vu qu'il signifie le doute et l'existence d'une condition (Hyland, 1998).

Aussi appelés indices de subjectivité, Le Querler (1996) soutient qu' : « ils expriment le degré de certitude ou d'incertitude de l'auteur, ces marqueurs indiquent ses jugements et ses émotions [...] un auteur peut vouloir ne pas s'exprimer de façon catégorique comme dans le cadre d'un mémoire de fin d'études et vouloir atténuer ses propos comme le préconise le genre scientifique. D'où l'utilité de ces marqueurs qui sans exprimer la subjectivité ou l'objectivité aident à atténuer toute affirmation ».

En effet, la notion d'atténuation renforce notre idée d'impossibilité pour l'auteur de ne pas s'impliquer dans sa recherche. L'important étant selon nous de ne pas laisser des éléments de langage perturber l'expression qui se situe dans la neutralité. Par conséquent, nous concluons que les marqueurs modaux aident à maintenir l'objectivité textuelle à travers les expressions qu'elle utilise.

Voici quelques exemples de marqueurs modaux (marqueur de certitudes et d'incertitudes) :

- **Adjectif** : sûr, certains, inévitable, il est évident / probable, possible...
- **Adverbes** : forcément, certainement, incontestablement / peut-être, probablement...
- **Verbes d'opinions** : certifier, assurer, affirmer / penser, croire, douter, sembler...

En définitive, certaines modalités du discours tout comme les marqueurs modaux expriment le doute au sein d'un texte scientifique et tendent vers l'atténuation de la subjectivité. Nous soutenons ainsi que les modalités épistémiques et aléthiques tout comme

les marqueurs modaux sont des modalités qui caractérisent le discours scientifique. Elles expriment la posture que doit adopter le chercheur dans son écrit.

7. Lecture et compréhension d'un texte scientifique

Le sens qui est ce qui doit être compris, n'est pas seulement exprimé à travers le texte, mais aussi construit par toute opération cognitive effectuée par le lecteur qui met en lien plusieurs savoirs et expériences antérieurs (Dumortier, 2001). Autrement dit, la compréhension d'un texte est la capacité du lecteur à se construire une représentation mentale à partir de la combinaison des informations données dans le texte et des savoirs accumulés permettant de fait à donner un sens.

Lors de la lecture d'un texte scientifique, le traitement textuel est facilité en particulier par l'organisation syntaxique et la structuration des énoncés. Nous pensons que la complexité des phrases ; la distance entre les constituants immédiats de la phrase ; l'emploi d'une terminologie spécifique... ont une incidence sur la compréhension. Dumortier (2001) soutient que parmi les difficultés de compréhension il en existe plusieurs qui sont dues aux facteurs linguistiques :

- La densité des informations
- L'élimination des redondances
- La diversité des procédés syntaxiques

Ce qui nous semble important à retenir pendant la lecture d'un texte scientifique est que le contenu du texte et l'intention de l'auteur soit identiques. En effet, le texte scientifique est un texte au service de l'auteur et de sa volonté de transmettre un message.

De plus, la compréhension des textes scientifique passe par la mise en place de stratégies de lectures. Plus connue sous l'appellation stratégie de compréhension, elle place le lecteur dans une position active dans la relation qui s'établit entre lui et le scripteur. Il n'en reste pas moins qu'elle constitue uniquement une réflexion à visée pédagogique et que de ce fait elle ne théorise pas les opérations effectuées par le lecteur (Rui, 2000).

Les stratégies de lecture reposent sur trois variables importantes qui sont : la variable but, la variable textuelle et la variable lecteur. Cependant selon Cicurel (1991) la variable but reste la plus importante. Toujours selon cette dernière, apprendre à lire c'est choisir soi-même

sa stratégie selon la situation où l'on se trouve et les raisons pour lesquelles on a entrepris cette lecture.

Pour notre part, nous considérons les trois variables comme étant essentielles à l'établissement d'une bonne stratégie de compréhension car les trois contribuent à cette opération consciente qu'opère le lecteur. C'est cette notion de conscience ou d'inconscience qui nous semble différencier entre l'utilisation d'une stratégie de lecture ou le recours à un processus automatique. En effet, Cicurel (1991) attire l'attention sur l'ambiguïté autour de la stratégie de lecture et le processus de lecture. Comme elle le soutient, si tous deux interviennent pendant l'exécution d'un projet, la stratégie serait une opération contrôlée par le sujet alors que le processus relèverait de l'automatisme.

Ainsi, sur la base de ces affirmations, nous pensons que la lecture d'un texte scientifique est une opération qui requiert une compétence combinatoire. En effet, la lecture de textes scientifiques entraîne plusieurs difficultés de compréhensions chez l'apprenant surtout si ce dernier comme le soutient Cicurel (1991) lit rarement ce genre de textes. Par conséquent, nous pensons que se familiariser avec, faciliterait la compréhension et aiderait à la production écrite.

8. Importance du registre de langue au sein du texte scientifique

Nous décidons de traiter de ce point en particulier au regard des écarts que nous avons observé au sein de notre corpus. En effet, les apprenants ne réussissent pas à employer le registre de langue convenable au bon moment.

Le registre de langue est un ensemble de pratiques langagières qu'utilise un locuteur dépendamment de la situation de communication dans laquelle il se trouve (Aktouf, 2011). Par conséquent, à chaque situation correspond un registre de langue précis et l'utilisation de tel ou tel registre repose sur une norme. Cette norme nous semble-t-il est la traduction du fait que certains usages sont recommandés par la communauté linguistique. Ce point de vue conduit à traiter les registres en termes d'écart par rapport à un code.

En effet, les registres de langues sont l'appropriation d'un certain usage de la langue pour exprimer une réalité. Cette dernière peut être exprimé de multiples façons donc à travers différents registres de langues. Néanmoins, lors de la rédaction de textes scientifiques il y a un certains registre de langue à utiliser (Aktouf, 2011).

8.1. Différents types de registres de langue

Nous pouvons distinguer entre multiples registres de langue qui désignent chacun respectivement une situation spécifique. De là, nous pouvons dire que tel registre correspond à telle situation de communication et par conséquent tout utilisateur d'une langue donnée dispose de plusieurs registres pour exprimer des messages ayant le même contenu sémantique mais dont la situation de communication diffère. Ce changement de registre affecte avant tout les aspects lexicaux et syntaxiques qui s'en trouvent totalement modifiés.

Les registres de langue les plus utilisés sont au nombre de trois :

- Registre de langue soutenu
- Registre de langue familier
- Registre de langue courant

Ces derniers sont les plus courants et les plus utilisés, cependant, d'autres registres de langue existent et ils sont rarement utilisés vu les situations de communications qu'ils impliquent. Nous citons pour exemple le registre « solennel », « littéraire », « technique », « juridique », « technocratique » ou encore « administratif ».

Il est utile donc de voir les différents registres de langues qui sont présents de façon inadéquate au sein de notre corpus. En effet, l'utilisation du registre soutenu ou familier au sein d'une introduction et/ou conclusion générale de mémoire de fin d'études nous semble inadéquat, les caractéristiques de chacun que nous présentons ci-dessous affecte le texte. Aussi, nous mettrons en avant les caractéristiques du registre courant qui permettent son utilisation au sein des textes scientifiques.

- **Le registre soutenu**

Le registre soutenu qui est aussi appelé registre soigné est un registre dont le langage est réfléchi et élaboré. On le retrouve lorsque la situation de communication impose une certaine distance, ou dans les œuvres littéraires où on le retrouve traditionnellement. Par conséquent, il n'est pas ressenti comme un registre spontané car les phrases et les mots y sont recherchés. Aussi, comme le soutient Aktouf (2011) ce registre ne doit pas être utilisé lors de rédactions de travaux scientifiques car il n'est pas adapté aux textes scientifiques. De fait, différents aspects selon nous l'empêchent d'être utilisé, ce sont les suivants :

- Une syntaxe complexe et des phrases assez longues.
- Abondance des figures de styles.

Chapitre I : Le texte scientifique et les introduction et conclusion générales des mémoires de fin d'études

- Tournures de phrases élaborées ne facilitant pas la transmission d'informations.

- **Le registre familier**

Ce registre fait référence à un langage qui ne respecte pas totalement les normes de la langue mais qui reste toléré. L'utilisation du registre familier implique une absence d'exigences langagières et fait que la personne qui utilise ce registre ne respecte pas les normes lors de son expression (Bastian, 2012).

Ainsi, on retrouve ce registre entre personnes qui sont proches où les situations de communications sont informelles et la hiérarchie absente. Les aspects qui font qu'il est impossible de l'utiliser au sein d'un texte scientifique sont les suivants :

- Une syntaxe simplifiée et approximative.
- Non-respect des normes grammaticales.
- Emploi de phrases très courtes ou au contraire très longues.
- Présences récurrentes de pléonasmes.
- Utilisation d'abréviations et de néologismes
- Un vocabulaire assez relâché.
- Mauvaise utilisation des temps de conjugaison.

De fait, comme le soutient Bastian (2012) ce registre n'est adapté à aucun type d'écrit scientifique car ne respectant aucune norme grammaticale ou syntaxique.

Exemple de présence du registre familier dans notre corpus



Pour revenir aux objectifs de notre travail, les stratégies argumentatives qu'on va chercher à analyser sont de plusieurs types mais elles visent le même objectif celui de convaincre celui qui lit. Cette stratégie s'intéressera dans le futur aux stratégies fortes. Dans cette optique on pense que l'ironie et le jeu de mot ou la blague en fonction de la place qu'elle occupe dans le texte journalistique n'est pas seulement une figure rhétorique qui sert à rendre plus beau les articles, car l'ironie ressemble à une stratégie genre argumentative très bonne.

- **Le registre courant**

Le registre courant est une utilisation de la langue qui est jugé comme étant juste en toutes circonstances. Il reste correct en toutes circonstances car il est le moins marqué par la situation de communication (Bastian, 2012).

Les aspects qui font qu'il est utilisé au sein de texte scientifique sont les suivants :

Chapitre I : Le texte scientifique et les introduction et conclusion générales des mémoires de fin d'études

- Les phrases respectent les normes de cohésion.
- Il n'y a pas de recherche vis-à-vis du style, l'écrit reste neutre.
- Un vocabulaire avec des mots compris par tous et absence de sens implicite.
- Une syntaxe qui respecte les règles de grammaire.

En nous basant sur les travaux de Bastian (2012) et d'Aktouf (2011) nous concluons que le registre courant est le registre à employer pour la rédaction de textes scientifiques

9. Les différentes structures qui composent le mémoire de fin d'études

En nous basant sur les travaux de Puren (2015) et Lindsay (2011) nous repérons plusieurs structures essentielles qui se doivent d'apparaître au sein de tout mémoire de fin d'études qui sont : le titre, le plan, le développement, la bibliographie et l'introduction et conclusion générale qui font l'objet d'études plus en détails.

- **Le titre**

Il figure au sein de la page de couverture, son rôle est de refléter le contenu de l'écrit scientifique avec le maximum de concision et de précision. De fait, il doit contenir le corpus et l'exemple exact de l'étude.

- **Le plan de travail**

Le mémoire de fin d'études étant un écrit scientifique il doit avoir une structuration logique et cohérente des idées et du travail réalisé (Puren, 2015). On retrouve généralement le plan de travail au sein de l'introduction générale et son rôle est d'indiquer au lecteur les étapes par lesquelles la recherche passera et les différents travaux réalisés au sein des différents chapitres.

- **Le développement**

Il se compose de plusieurs chapitres avec pour chacun une introduction et conclusion. Bien entendu chaque chapitre se divise en titre et sous-titre suivant un ordre logique de numérotation. Selon Puren (2015) au sein du développement le cheminement logique de la pensée de l'auteur doit être perceptible et se doit d'être présenté dans l'introduction générale.

- **La bibliographie**

Tout écrit scientifique doit justifier les propos qu'il affirme en citant dans le corps du texte ses références et en réalisant une liste exhaustive des sources utilisées dans un but de traçabilité de l'information et d'honnêteté intellectuelle (Lindsay, 2011).

Chapitre I : Le texte scientifique et les introduction et conclusion générales des mémoires de fin d'études

Concernant l'introduction et la conclusion générale, nous les avons abordés séparément au sein de ce chapitre vu leurs importances.

9.1. Qu'est-ce l'introduction générale

L'introduction générale d'un mémoire de fin d'études est la partie qui contrairement à ce que l'on pourrait croire se rédige à la toute fin du travail comme le soutient Puren dans ses travaux. Elle est une présentation du projet de recherche et des moyens que l'apprenant s'est donné pour le réaliser (Puren, 2015). Par ailleurs, étant un texte scientifique l'introduction générale doit respecter des normes de rédaction que nous allons aborder par la suite. Elle est selon Lindsay une vision globale qui se concentre petit à petit sur l'objet précis de la recherche en question. A travers elle le rédacteur informe le lecteur de la problématique, des hypothèses, et du plan de travail entre autres (Lindsay, 2011). Autrement dit, l'auteur du texte informe de la logique qui l'a mené à cette recherche et légitime son travail comme étant pertinent dans son cadre de spécialisation.

Nous pensons que l'introduction générale d'un mémoire de fin d'études ou de tout autre travail dit académique s'articule autour du principe d'introduire un sujet particulier, le placer dans son contexte pour mettre en avant sa pertinence et ensuite commencer à le détailler en problématique de recherche et hypothèses. Par conséquent, nous soutenons que l'introduction générale est un élément essentiel du mémoire de fin d'études et qu'elle se doit de respecter des méthodes de rédaction que nous allons présenter et tenter d'actualiser.

9.1.1 Entre résumé et introduction générale

Souvent, à la fin de la recherche les apprenants confondent entre rédiger une introduction générale et un résumé. Dans bien des cas comme le soutient Lindsay (2011) : « Les introductions générales ressemblent à une sorte de compte rendu du travail effectué et des résultats obtenus car les étudiants semblent confondre entre résumé et introduction générale ».

Contrairement à l'introduction, le résumé ne fait que rappeler les points essentiels à retenir. Alors que l'introduction générale donne le ton général du document et aborde des questions plus précises et introduit tout un sujet (Mace, 2010). Autrement dit, l'introduction générale malgré son rôle de présentation, détaille les motivations, la problématique, les hypothèses... et de fait elle suit un plan. Cette dernière incite à lire le texte au complet, elle est le reflet du travail effectué et sa formulation consiste à présenter et introduire. C'est ce que

nous pensons que l'apprenant doit garder en vue lors de la rédaction d'une introduction générale.

9.1.2 Utilité, importance et limites de l'introduction générale

L'utilité première d'une introduction générale comme le soutient Mace (2010) est de donner un contexte à la recherche afin de voir où cette dernière s'inscrit dans le contexte global des recherches antérieurs.

De plus selon Puren (2015) elle reste la première impression que l'apprenant donne à son lecteur, il convient donc d'y prêter une attention particulière et d'en expliquer la portée scientifique. Il y est important d'expliquer la méthode utilisée, les motivations sous-jacentes et les objectifs car c'est à travers eux que la démarche entreprise devient explicite. Souligner les faiblesses de la recherche menée comme le soutient Mace (2010) c'est être objectif et exprimer une honnêteté intellectuelle. En effet, cela démontre la maturité scientifique du chercheur qui permettra éventuellement à d'autres de remédier à ces faiblesses (Mace, 2010).

Néanmoins, il semble important de garder en tête que l'introduction ne détaille pas l'ensemble du travail entrepris, l'objectif étant de présenter les grands axes de la recherche.

9.1.3 Rédaction de l'introduction générale selon Puren et Lindsay

Puren (2015) soutient dans son cours de méthodologie que toute introduction générale de thèse ou de mémoire de fin d'études a quatre (04) éléments qui s'articulent les uns autour des autres :

- 1- Présentation de l'objet de recherche
- 2- Définition de la problématique de recherche et la justifier
- 3- Justification et présentation de la démarche de recherche
- 4- Justification de certains choix rédactionnels et annonce du plan de travail

L'introduction générale dans l'idéal comporte les points ci-dessus dans l'ordre cité, et trouver des mémoires n'ayant pas ces quatre éléments serait méthodologiquement parlant incorrect comme le soutient Puren (2015). Pour ce dernier ces quatre points résument la démarche à suivre pour la rédaction d'une introduction générale. Aussi, nous allons par la suite développer notre propre méthode d'élaboration d'introductions et conclusions générales qui se base sur les travaux menés par Puren et Lindsay. Cependant nous allons commencer par expliciter les quatre éléments que considèrent Puren (2015) et Lindsay (2011) comme étant indispensable.

- **Présentation et justification de l'objet de recherche**

Il est primordial d'identifier le contexte scientifique dans lequel la recherche s'inscrit car c'est à travers le contexte scientifique que la filiation peut être faite (Lindsay, 2011). En effet, rattacher sa recherche à une mouvance scientifique établit permet de mieux la situer et par conséquent mieux l'expliquer. Pour Mace (2010) justifier son choix de recherche c'est accepter d'aborder un aspect antérieur à la recherche comme par exemple un constat de carence, un contexte d'observation particulier ou encore des expériences personnelles. C'est expliciter ses motivations et ses projets d'innovation, d'amélioration ou encore de dresser un constat d'une situation qui permettra à d'autres par la suite d'envisager une amélioration.

Aussi, Lindsay (2011) insiste sur le fait de ne pas confondre le rôle de l'introduction qui est d'introduire le travail de recherche et non pas de présenter les idées de début de recherche. Dans bien des cas, il est observable qu'une telle confusion perturbe le lecteur qui fait face à un écrit présentant le cheminement de la pensée du chercheur au lieu d'introduire son travail concrètement.

- **Définir la problématique de recherche et la justifier**

La présentation de la problématique de recherche est l'un des points forts de l'introduction générale et la définir se fait bien entendu en relation avec la conception théorique du domaine (Mace, 2010). Autrement dit, la problématique est une formule qui fait écho à toute la démarche scientifique entreprise qui a mené le chercheur à un tel questionnement.

Après sa présentation vient la formulation qui est propre à celle d'une problématique de recherche. En effet la formulation d'une problématique de recherche respecte une norme qui est celle de la formulation au temps conditionnel, ou encore l'utilisation de la forme interrogative (Lindsay, 2011).

La problématique est selon nous un jalon qui guide le lecteur et l'aide à comprendre ce que le travail confirmera et/ou infirmera, et permet de mettre en exergue le questionnement de départ du chercheur. Malgré cela un grand nombre d'étudiants la maîtrisent mal car ils en ignorent l'importance et les règles de formulation (Lindsay, 2011).

- **Justification et présentation de la démarche de recherche**

La présentation et la justification de la démarche de recherche est primordial car elle témoigne de la spécificité du travail entrepris. Cette étape fait ressortir l'importance de la contextualisation du savoir dans la recherche du fait que chaque recherche est fortement dépendante de l'environnement dans lequel elle évolue (Mace, 2010). De fait, l'utilité de la justification de la démarche de recherche est de « prendre conscience de la subjectivité du chercheur »¹⁶. Ainsi, la prise en considération de ce paramètre implique que le chercheur ne l'occulte plus mais au contraire l'assume dans son travail et en contrôle les effets pour en tirer le maximum de profit en termes de formation à la recherche (Puren, 2015).

En effet Le Moigne (2005) affirme qu'il ne faut pas s'enfermer dans l'alternative stérilisante du choix binaire entre l'objectivité et la subjectivité. Ce n'est pas l'un ou l'autre, c'est un troisième terme qui est au-dessus et qu'il nomme la « projectivité »¹⁷. Car comme il le soutient quel que soit la recherche, le chercheur interprètera les résultats selon ses connaissances et son vécu.

- **Justification de certains choix rédactionnels et annonce du plan de travail**

Lors de toutes introductions générales d'un mémoire il paraît primordial d'annoncer le plan de travail avec les différentes parties qui le compose et éventuellement les justifications nécessaires. Néanmoins, il ne faut pas confondre entre la démarche de recherche et la démarche de présentation de la recherche. En effet, comme le précise Puren (2015), il est préférable lors de la rédaction d'une introduction générale d'un mémoire de fin d'études de les distinguer car les deux prêtes à confusion.

Ainsi, Mace (2010) soutient que la démarche de recherche est l'ensemble des différentes activités réalisées, dans l'ordre dans lequel elles ont été réalisées. Alors que la démarche de présentation de la recherche est l'annonce du plan du mémoire.

Par ailleurs, il faut absolument éviter comme le préconise Lindsay (2011) de laisser cette partie dériver en un récit du chercheur narrant les étapes par lesquelles il est passé avant d'aboutir à tel ou tel résultat, ou conclusion. En effet ces recherches visent certains objectifs

¹⁶ Expression empruntée à Christian Puren. Cours de méthodologie en ligne.

¹⁷ La projectivité est une notion que Le Moigne définit comme étant l'interprétation d'une recherche par rapport aux connaissances qui articulent, donnent sens et organisent le savoir propre à chaque personne.

fixés et rendent compte des résultats obtenus et non du déroulement du processus de recherche.

Certes, il n'y a pas et il ne peut pas y avoir qu'un modèle d'introduction générale reconnu mais les points listés par Puren (2015) et Lindsay (2011) et cités ci-dessus nous semble être primordiaux dans toutes introductions générales de mémoire de fin d'études. Ils ne sont pas hiérarchisés et de nouveaux apports sont possibles.

Nous en concluons que l'introduction générale est un ensemble complexe qui requiert une multitude de compétences rédactionnelles qui jusqu'à présent sont mal maîtrisées par les apprenants. Les introductions et conclusions générales de notre corpus ont des défaillances au niveau des points que Puren (2015) et Lindsay (2011) qualifient d'essentiels. Nous décidons ainsi d'expliquer cet ensemble complexe en détail.

10. L'introduction générale en sept points

Les éléments cités plus haut sont selon les cours de méthodologie de Christian Puren (2015) des éléments primordiaux dans une introduction générale de mémoire de fin d'études. Les travaux de ce dernier et ceux de Lindsay (2011) nous ont servi de base de réflexion pour développer une autre articulation de l'introduction générale que nous présentons en sept (07) points essentiels. Les éléments que nous avons développé dans un ordre précis sont les suivant :

1) Le thème : commencer par annoncer le thème revient à annoncer la situation générale de la recherche dans le domaine précis qu'aborde le mémoire. En développant le thème il s'agit d'aborder la question de son traitement et les raisons de la rareté de traitement, ou au contraire les raisons de cette abondance et de mettre en évidence l'apport singulier qui justifie ce travail.

2) Les motivations : après avoir aborder le thème, le point qui suit logiquement selon nous est la motivation de ce choix, puisqu'il s'agit ici d'en souligner l'intérêt et la pertinence. En effet, le choix du thème se doit d'être justifié que ce soit par intérêt d'élucidation personnelle, ou par souci de continuité d'une réflexion, ou encore une remarque de carence qui n'a pas encore été corrigée.

3) Le sujet : après avoir installé le thème et explicité ses motivations, il nous semble essentiel de préciser le point de détail dans le thème abordé. Autrement dit, préciser son objet

Chapitre I : Le texte scientifique et les introduction et conclusion générales des mémoires de fin d'études

d'étude, son corpus et aussi l'exemple à travers lequel le travail va être réalisé car c'est à travers ce dernier que s'exprime l'originalité et la précision du projet d'étude.

4) La problématique : elle consiste en un questionnement qui résume l'ensemble des interrogations qui mènent à la recherche. Cependant, la problématique se compose de plusieurs questions qui forment le questionnement et sa formulation respecte un certain nombre de règles.

5) Les hypothèses : après la problématique, on débouche naturellement sur les hypothèses, deux ou trois au maximum, au-delà cela signifierait que la recherche n'a pas de cheminement logique. Sa formulation et les étapes qui y mènent sont assez complexes et en analysant notre corpus nous avons observé que toutes les hypothèses sont très bien formulées. C'est pour cela que nous allons tenter de vérifier la compétence rédactionnelle des hypothèses lors du prochain chapitre et d'explicitier les différentes étapes de formulation.

6) Le cadre théorique et méthodologique emprunté : Après avoir précisé les éléments cités ci-dessus il est important de définir le cadre selon lequel le chercheur va opérer. En effet, la démarche scientifique comme le soutient Lindsay (2011) consiste en une suite d'opération définies et précises comme par exemple l'utilisation de questionnaires, analyse des réponses ou encore rejoindre la théorie de tel ou tel scientifique reconnu dans son domaine de spécialisation.

Ainsi, établir une liste exhaustive des approches nous semble un tant soit peu irréalisable car il y a autant d'approches que de sujets, et présenter l'ensemble des approches ne représente pas d'intérêt particulier.

7) Le plan de travail : Après tout ce que nous avons cité ci-dessus il est temps d'annoncer le plan de l'étude qui a pour utilité de présenter le travail et ses composantes. Ainsi, énumérer les parties et combien chacune d'entre elle contient de chapitres est l'une des fonctions du plan de travail, tout comme l'annonce du travail effectué dans chaque partie (Puren, 2015). Par ailleurs, cela sert à démontrer aux lecteurs le travail réalisé et le cheminement de la pensée tout en restant sobre, mais sans être minimaliste, car le plan est là à titre informatif et non explicatif.

Nous concluons que l'introduction générale est une partie importante du travail de recherche, et en se basant sur les travaux de Puren (2015) nous avons réussi à élaborer une

méthode de rédaction de l'introduction générale du mémoire de fin d'études dans le but de l'actualiser et de la détailler.

11. Conclusion générale : boucler un cycle

Tout d'abord, il est important de signaler que la conclusion générale est une partie importante de tout mémoire car elle reflète de façon implicite l'introduction générale et la problématique de recherche en s'y référant explicitement. Ainsi, la conclusion générale doit selon Puren (2015) reprendre systématiquement l'introduction générale pour que les deux parties de la recherche forme une boucle sans discontinuité.

En effet, pour rédiger une bonne conclusion générale se poser certaines questions est nécessaire, ces dernières peuvent servir à faire le point sur la conclusion générale qui est en train d'être rédigée. En nous basant sur les travaux réalisés par Puren (2015) nous pensons que celles-ci pourraient être formulées comme suit :

- Quelle est la finalité de cette recherche ?
- Qu'a ton appris et démontré ?
- Le résultat obtenu est un résultat inattendu ou est-ce la confirmation de notre hypothèse ?

Néanmoins, bien d'autres questions peuvent aider à savoir si la conclusion générale est en train d'être rédigée de façon convenable, et les questions ci-dessus sont données à titre d'exemples seulement.

Enfin, la conclusion générale est définie par Lindsay (2011) comme étant une partie importante du mémoire de fin d'études qui répond à la problématique de recherche en confirmant ou infirmant nos hypothèses. Nous sommes d'avis qu'elle fasse écho à l'introduction de façon à conclure cette dernière et en proposant des perspectives de recherches. Néanmoins, la conclusion générale se doit de respecter une méthodologie de rédaction et plusieurs éléments doivent être présents pour qu'elle soit valide.

Il faut faire attention à ce que la conclusion du mémoire ne soit pas une simple synthèse du travail réalisé, les deux ont des rôles tout à fait différents. La conclusion se doit de faire ressortir l'ensemble des conclusions partielles qui ont été tirées à travers les différents chapitres tout en déduisant une réflexion globale. Pour résumer, nous concluons en disant que la conclusion générale a une importance toute particulière, en plus d'être indispensable à tout

mémoire de fin d'études, elle doit répondre à différents critères et notamment être directement liée à l'introduction générale du mémoire et à sa problématique. Malgré cela Constant et Levy (2015) soutiennent qu'elle reste mal maîtrisée par les étudiants qui ignore comment être efficace lors de sa formulation. Ainsi, elle ouvre le champ de recherche permettant de pousser d'avantage la réflexion (Puren, 2015). Autrement dit, l'importance d'une conclusion réside en sa capacité à être le point de départ d'une autre recherche.

11.1. Méthodologie de rédaction de la conclusion générale

Christian Puren rappelle dans son cours de méthodologie qu'il est important de rattacher la conclusion générale à l'introduction générale, formant ainsi une « boucle ». Pour cela il est primordial que la conclusion générale comporte certains éléments indispensables comme le rappel de la problématique et des hypothèses car c'est ce qui fait le lien et permet de rappeler le questionnement de départ, et met en évidence le chemin parcouru à travers la recherche entreprise. C'est lors de la conclusion qu'il faut faire une auto-évaluation du travail réalisé, nous pensons que l'auto-évaluation permet de mettre en avant la pertinence et l'efficacité de la méthodologie utilisée, tout comme d'en souligner les faiblesses. Faire une auto-évaluation de son travail consiste aussi à autoévaluer la méthodologie utilisée, les outils... en somme toute la démarche scientifique entreprise (Constant & Levy, 2015).

Aussi, présenter des compléments, prolongements ou encore perspectives reste essentiel comme l'affirment Constant et Levy (2015) : « Une bonne recherche est une recherche qui donne envie de continuer à chercher, qui ouvre d'autres pistes et surtout aide à former l'étudiant à la recherche ». Puren, soutient qu'une recherche réussie de la part d'un étudiant est au-delà de l'intérêt de ses résultats concrets au regard de la discipline et des autres chercheurs :

- Une recherche qui lui a permis de mieux se former à la recherche
- Une recherche qui lui a donné le goût de la recherche

Pour notre part, en se basant sur les travaux de Puren (2015) et de Constant & Levy (2015) (pour ne citer qu'eux), nous résumons la conclusion générale des mémoires de master en ces points :

- Rappel du thème et de l'idée directrice.
- Rappel de la problématique et des hypothèses en les validant ou non.
- Résumer le développement à travers un bref rappel du travail réalisé.
- Faire ressortir les différentes conclusions que nous avons réussi à dégager

Chapitre I : Le texte scientifique et les introduction et conclusion générales des mémoires de fin d'études

- Faire le point en soulignant certains points négatifs sans pour autant omettre de citer les points positifs.
- Prendre position et assumer certains points de vue.
- Souligner des éventuelles pistes de recherches.

Nous concluons que les introductions et conclusions générales sont des parties importantes des mémoires de fin d'études dont les normes de rédaction restent mal maîtrisées par les étudiants. Nous en avons démontré l'importance, les composantes et les méthodes de rédaction. Ainsi, nous avons actualisé les méthodes d'élaboration et de rédactions des introductions et conclusions des mémoires de fin d'études dans l'objectif de donner plus de visibilité aux normes rédactionnelles en vigueur.

Conclusion

Nous avons lors de cette étude défini ce qu'est le texte scientifique et l'avons différencié du discours scientifique car nous avons établi que les apprenants ont tendance à les confondre. En effet, nous avons démontré que les deux notions ont des ressemblances, sans pour autant être similaires. De plus, nous avons mis en exergue les caractéristiques et règles à suivre pour la rédaction d'un texte scientifique en nous basant sur les travaux d'Olivesi (2007) qui reflètent les multiples défaillances identifiées auparavant au sein des introductions et conclusions générales des mémoires de fin d'études de master. Nous en concluons que le texte scientifique utilise un discours qui lui est singulier, respectant ses propres caractéristiques, dont la plus importante est la volonté d'exprimer l'objectivité au sein du texte. Néanmoins, nous soutenons qu'il est impossible de maintenir une objectivité totale au sein des mémoires de fin d'études, l'auteur d'un texte scientifique ce positionnant obligatoirement au sein de son texte comme l'affirme Le Querler (1996). Ce positionnement ne peut être exprimé sans les différentes modalités du discours et marqueurs modaux qui tendent vers l'atténuation de la subjectivité. Dès lors, nous soutenons que certaines modalités du discours et marqueurs modaux sont des traits caractéristiques du discours scientifique.

En nous attachant aux introductions et conclusions générales des mémoires de fin d'études notre but était d'en expliciter la complexité de rédaction. C'est pour cela que nous avons présenté la méthode de rédaction de Puren (2015) et Lindsay (2011) dont les travaux nous ont servi de base de travail afin de proposer notre propre méthode de rédaction dans le but d'une actualisation. Nous en concluons que l'introduction et la conclusion générale des mémoires de fin d'étude sont deux éléments qui ont un rôle central au sein de l'articulation de la recherche menée et dont la rédaction requiert le respect de certaines normes. En effet, nous avons démontré qu'au-delà d'introduire et de conclure le travail de recherche effectué elles sont des structures autour desquelles la recherche s'organise, se développe et s'articule.

Chapitre 02

L'hypothèse de recherche au sein de l'introduction générale

Introduction

Lors de cette étude nous allons nous attacher à faire un travail de définition et de typologie des différentes façons d'élaborer des hypothèses de recherches et nous en présenterons l'importance au sein des introductions générales des mémoires de fin d'études. En effet, comme Aktouf (1992) nous considérons qu'elle est une partie importante de l'introduction générale et de là nous essaierons d'en démontrer le rôle au sein du processus de recherche en générale et de l'introduction générale en particulier.

L'hypothèse de recherche étant une partie structurante du mémoire de fin d'études, sa formulation se doit de respecter des normes de formulation. De plus, pour voir si ces dernières sont maîtrisées nous mettrons à l'épreuve les apprenants en testant leurs connaissances des normes de formulation des hypothèses. Pour ce faire, nous avons élaboré un exercice qui consiste à demander aux apprenants de formuler des hypothèses à partir de questions de recherche et de phrases affirmatives. Les réponses fournies par les apprenants représenteront notre corpus pour ce chapitre. Par ailleurs, la formulation et l'élaboration d'une hypothèse de recherche passe par tout un processus que nous expliciterons.

Enfin, nous réaliserons un travail de présentation des différentes étapes d'élaborations des hypothèses de recherche à différents moments de la recherche, car nous pensons que ces dernières respectent des normes de formulations qui leurs sont propres.

1. Qu'est-ce que l'hypothèse au sein d'une recherche scientifique

Le processus de recherche est une perpétuelle confrontation de faits et d'idées que constitue la démarche de vérification de l'hypothèse (Constant & Levy, 2015). De fait, il est nécessaire de définir ce qu'est l'hypothèse et de mettre en avant son importance au sein du travail de recherche, tout comme d'en percevoir les limites. En la définissant, nous proposons de la normer et de montrer les différents types d'hypothèses qui existent. Par conséquent, nous envisageons la confrontation comme étant une échelle de mesure du degré de pertinence de l'hypothèse avec la réalité, car l'hypothèse comme le soutient Aktouf (1992) est une interprétation qui se veut rationnelle et anticipée des phénomènes.

En effet, de par le problème posé et les données collectées le chercheur est amené à formuler des propositions relatives à leurs explications, qui devront ensuite être vérifiées, dans le but de faire progresser sa recherche.

L'hypothèse étant une partie importante structurant l'introduction générale de tout mémoire de fin d'études, elle est la fondation de ce qui est à démontrer en pratique. L'hypothèse est une base avancée de ce que l'on cherche à prouver (Aktouf, 1992). Autrement dit, c'est ce que l'on va s'efforcer à démontrer, preuves à l'appui. Elle a une multitude de caractères qui la délimitent mais tous les spécialistes ne la définissent pas de la même façon. Néanmoins, l'hypothèse doit être valide ou plus exactement doit présenter un certain degré de validité, ce qui signifie qu'elle doit avoir un rapport plus ou moins étroit avec les phénomènes qu'elle prétend expliquer (Lindsay, 2011). Nous allons exposer les définitions qui nous paraissent les plus pertinentes pour qu'au final nous puissions nous faire notre propre idée de ce que peut être l'hypothèse de recherche et de ce qu'elle représente au sein d'un travail de recherche. Car bien souvent comme le soutiennent Mace & Pétry (2010) l'hypothèse de recherche est formulée par l'étudiant sans même que ce dernier ne connaisse les règles qui la régissent.

Ainsi, Manheim et Rich (1981) définissent l'hypothèse comme étant une réponse anticipée que le chercheur formule à sa question spécifique de recherche. Elle précise une relation plausible entre des phénomènes observés ou imaginés. Elle est de ce fait une affirmation faite après l'observation d'un phénomène dont on testera les relations et impacts entre variables au cours de la recherche scientifique. Autrement dit, comme l'affirme Palazzolo et Roberts (2010) « C'est un argument qui se transforme en une variable qui

apportera une modification ». L'hypothèse est donc considérée comme étant un énoncé de prédiction qui affirme une idée et prévoit d'éventuels résultats. Elle établit une relation entre différentes variables que le chercheur ou l'apprenant en fin de recherche devra avoir vérifié. Constant et Levy (2015) définissent l'hypothèse en soutenant que c'est une proposition relative à l'explication d'un phénomène, qui est admise avant d'être soumise au contrôle de l'expérience.

Pour notre part, nous envisageons l'hypothèse de recherche comme étant une affirmation claire et précise contenant des variables et qui répond provisoirement à la question de recherche, et c'est justement ces variables qui seront testés lors de la recherche. Ainsi, Constant et Levy (2015) considèrent que la totalité de l'expérience et de la recherche s'articule autour d'elle.

De plus, Long (2007) la définit comme étant un outil de vérification puisqu'elle établit des relations entre des concepts qui demanderont à être testés et vérifiés dans le but de valider ou d'invalidier l'hypothèse. Cela a pour utilité de mettre en avant l'aboutissement de l'objectif de la recherche ou pas. Nous pensons que l'articulation d'une recherche scientifique autour d'une hypothèse contribue à la mener avec ordre et rigueur sans pour autant « Sacrifier l'esprit de découverte et de curiosité propre à tout effort intellectuel digne de ce nom ». (Van Campenhoudt, 2011).

Par conséquent, il nous semble que les deux principaux traits de caractère que présente l'hypothèse est le doute et le fait qu'elle soit temporaire. Mace & Pétry (2010) soutiennent que l'hypothèse n'est pas l'expression d'une certitude, elle n'est qu'une supposition, une vérité possible parmi d'autres et elle ne correspond jamais à la vérité exacte de la réalité. Son second trait se manifeste par le fait que son énoncé est provisoire. En effet, l'hypothèse n'est qu'une étape transitoire du processus de recherche scientifique qui finira par être dépassée. Cependant, elle doit être opératoire, autrement dit, être utilisable tout en préparant les étapes ultérieures. Suivant ce cheminement de pensées nous soutenons qu'il est important de rappeler l'exigence de testabilité et de réfutabilité de l'hypothèse car c'est ce qui fait d'elle un élément moteur de la recherche, et c'est ce que nous nommons sa « capacité transitionnelle »¹⁸. Nous proposons cette notion en nous basant sur les travaux réalisés par

¹⁸ Nous avançons l'idée de « capacité transitionnelle » de l'hypothèse en la définissant comme étant la testabilité ; la réfutabilité et la communicabilité de l'hypothèse par d'autres chercheurs que ceux qui l'ont proposé tout en conservant le sens originel.

Aktouf (1992) et Lindsay (2015) concernant les caractéristiques de l'hypothèse de recherche. Cette notion de capacité transitionnelle implique l'exigence de communicabilité de l'hypothèse, c'est-à-dire qu'elle doit pouvoir être communiquée, utilisée et testée par d'autres chercheurs. Par conséquent la capacité transitionnelle que nous avançons est la capacité de l'hypothèse à être testée, réfutée et communiquée à d'autres chercheurs et par d'autres chercheurs tout en étant comprise de manière univoque.

2. Origines de l'hypothèse

Les hypothèses prennent dans la majeure partie des cas origine dans une question que l'on se pose concernant un fait observé ou une affirmation. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'il faut transformer son thème de recherche en une problématique soulevant des questionnements (Aktouf, 1992). D'ailleurs, comme le soutient Lindsay (2015) l'une des premières sources de questions est la vie quotidienne car plusieurs faits ont tendance à suivre une certaine périodicité et engendre un questionnement. Au-delà du hasard de la vie quotidienne, l'élaboration théorique ou la réflexion sur un thème particulier implique qu'on se pose de nouvelles questions qui remettent en cause les vérités établies.

Il est vrai que le travail de pré-enquête, pré-lecture et de déchiffrage est la façon la plus commune d'élaborer des hypothèses de recherches surtout lors de la préparation d'un mémoire de fin d'études. Ainsi, cette source-là permet d'interroger les références les plus connues du domaine en question tout en faisant un travail de synthèse permettant de formuler les hypothèses les plus plausibles. Nous en déduisons que le plus important est que l'hypothèse quelle que soit son origine comme le soutient doit rester une proposition de relations plausibles entre certaines variables observables.

3. Entre hypothèse de recherche et objectif de recherche

Pétry (2010) les différencie en soutenant que : « L'hypothèse est la réponse présumée à la question de recherche et c'est autour d'elle que l'introduction générale de la recherche s'articule [...] L'objectif de recherche est ce que le chercheur espère apporter à son champ disciplinaire comme enrichissement ». Autrement dit, l'objectif de recherche est la contribution que le chercheur espère donner à sa spécialité en validant ou invalidant son hypothèse.

En nous basant sur les travaux de Pétry (2010) nous observons que l'objectif de recherche se divise en deux, à savoir l'objectif général et l'objectif opérationnel. L'objectif général concerne la contribution du chercheur à travers sa recherche, ce qu'elle va concrètement produire, cela ne veut pas dire que l'objectif sera obligatoirement atteint mais c'est ce que le chercheur espère voir aboutir. Alors que l'objectif opérationnel est la concrétisation de l'objectif général sur le terrain. Autrement dit, l'objectif opérationnel est la description concrète des expériences à mener pour parvenir à réaliser l'objectif général. Ainsi, ce sont les objectifs opérationnels qui décrivent les différentes expériences qui seront effectuées tout au long de la recherche et qui mèneront à l'objectif souhaité en validant ou invalidant l'hypothèse(s) de recherche.

De fait, nous envisageons l'objectif de recherche comme étant une déclaration affirmative explicitant l'intention générale du chercheur et/ou sa volonté en y spécifiant toutes les expériences qu'il devra réaliser afin d'y parvenir. Nous mettons en avant cette distinction entre objectifs et hypothèses de recherches car, comme l'affirme Aktouf (1992) : « Souvent les étudiants confondent entre les deux lors de la formulation et articulent leur travail de recherche autour de l'objectif qu'ils se sont fixé ».

4. Formes, catégories et types d'hypothèses

4.1. Différentes formes et catégories d'hypothèses

Au-delà des différents types d'hypothèses que nous allons citer et développer ci-dessous, il existe selon Quivy (2011) deux grandes formes d'hypothèses qu'on se doit de préciser :

- La première forme d'hypothèse se présente comme étant une proposition qui anticipe une relation entre le phénomène en question et le concept qui potentiellement en rend compte après avoir effectué des observations et/ ou recherche préliminaire qui indique cette relation. C'est cette forme qui est selon Quivy la plus utilisée par les rédacteurs de mémoires de fin d'études.
- La deuxième forme se présente comme l'anticipation d'une relation entre deux concepts sans pour autant anticiper qui impacte l'autre ou qui rend compte de l'autre. Cependant, sous cette deuxième forme, il est important de ne pas faire fausse route en avançant des stéréotypes ou préjugés sous forme d'hypothèses. Quivy soutient que même s'il est possible de rassembler des statistiques qui leurs

donnent un semblant de confirmation, ces « hypothèses » expliquent de façon superficielle et n'ont en eux aucune structure ou fondement scientifique.

Les spécialistes en méthodologie comme Puren (2015), Aktouf (1992) ou encore Lindsay (2011) s'accordent pour considérer qu'il existe trois grandes catégories d'hypothèses à éviter lors de d'une recherche scientifique. Grawitz (1996) les définit de la manière suivante :

- Les hypothèses qui supposent des uniformités catégorielles :

Grawitz (1996) désigne par ce nom les hypothèses qui contiennent des suppositions de non variabilité de certains facteurs à l'intérieur de certaines catégories quelles que soient les conditions. Autrement dit, c'est la non prise en considération des variables propres à chaque groupe ou sous-groupe prenant part au phénomène étudié. En effet, à travers ces hypothèses c'est l'uniformité catégorielle qui est supposée. Ces hypothèses comme le pense Grawitz (1996) sont à éviter car elles ignorent les variables propres à la réalité scientifique. Il est donc préférable pour les rédacteurs de mémoires de fin d'études d'éviter ce genre d'hypothèses qui ignorent les spécificités du contexte.

- Les suppositions de liens logiques dérivés de corrélation observées

Cela concerne une forme de supposition qui présume que peu importe les faits et les particularités, tant qu'une caractéristique qui est fortement corrélée à une seconde se trouve vérifiée, alors la seconde se vérifie systématiquement. Dans ce cas-là le chercheur devra démontrer la présence systématique d'un caractère quand il y a présence de l'autre caractère auquel il est fortement corrélé.

- Les hypothèses déduites

Cette forme prend source dans la réflexion qu'à partir de toute théorie on peut déduire des hypothèses. Elle consiste donc à déduire un certain nombre d'hypothèses sans avoir procédé à des observations concluantes dans le domaine.

Nous concluons que toutes les hypothèses de recherche ne peuvent pas être utilisées au sein d'un travail de recherche scientifique. Cela dépend du type de relations qu'elle envisage entre les variables, et aussi de la méthode qu'elle adoptera pour en tester la validité.

4.2. Les différents types d'hypothèses

4.2.1. Les types d'hypothèses selon leurs contenus

Loubet Del Bayle (2000) identifie deux types d'hypothèses qui varient selon leurs contenus à savoir les hypothèses descriptives et les hypothèses explicatives, il les définit comme suit :

Les hypothèses descriptives : aussi connu sous le nom d'hypothèses-uniformité elles constituent une forme relativement simple des hypothèses, le chercheur la formule généralement après quelques recherches préliminaires menées pour éclaircir certaines notions et dont la synthèse des recherches préliminaires sera exprimée à travers ce type d'hypothèse. Elle a pour principal but de préciser la nature et les caractéristiques d'un seul phénomène. Celles-ci n'ont pas lieu de paraître dans les mémoires de fin d'études.

Les hypothèses explicatives : ces dernières sont aussi appelées hypothèses-interaction et elles indiquent que nous en sommes plus à l'étape de recherche préliminaire et la formulation d'hypothèses-interaction visent à établir l'existence de relations, de liens entre différents phénomènes.

Les hypothèses explicatives cherchent à mettre en évidence les rapports existants entre les phénomènes et a l'ambition de les expliquer et d'expliquer ce qui les relie. Selon Lindsay (2011) ce sont des hypothèses intermédiaires, qui peuvent servir à l'élaboration d'hypothèses théoriques.

4.2.2. Types d'hypothèses selon leurs rôles

Les hypothèses de recherche : elles apparaissent comme le soutien Aktouf (1992) au tout début d'une recherche scientifique, elles sont majoritairement constituées de questions articulées autour de l'objet de recherche et d'idées formulées de façon non arrêtée. Elles ont pour but d'orienter le travail initial et d'en définir les grands axes. Ce type d'hypothèse constitue l'une des premières étapes de la recherche scientifique vu leur validité très limitée dans le temps (très vite le chercheur ou l'apprenti chercheur les remettra en question et les invalidera).

Ainsi, nous définissons leur rôle comme étant celui d'enclencher la recherche et d'éveiller la curiosité du chercheur. En effet selon Loubet Del Bayle (2000) aucun n'autre rôle

n'est attribué à ce type d'hypothèse vu leur caractère superficiel. Nous pensons que c'est ce type d'hypothèse que l'apprenant devrait commencer à maîtriser avant d'entamer un travail de recherche.

Les hypothèses de travail : ce sont des hypothèses qui font leur apparition à un moment ultérieur par rapport aux hypothèses de recherches et elles résultent souvent comme le soutient Aktouf (1992) de la confrontation entre les hypothèses de recherche et les informations issues du recueil de données. Les hypothèses de travail peuvent être définitives si les avancées de la recherche ne les réfutent pas, sinon elles restent transitoires.

La fonction des hypothèses de travail est d'encadrer de façon précise l'évolution des travaux menés lors de la recherche pour récolter le maximum d'informations qui pourront potentiellement devenir des hypothèses théoriques (Loubet Del Bayle, 2000)

Les hypothèses théoriques : ces dernières toujours selon Aktouf (1992) sont le résultat de l'évolution et de la progression des hypothèses de recherche et de travail car elles apparaissent au sein de la recherche lorsque cette dernière est avancée et par conséquent, elles sont dans la majeure partie du temps définitives. Autrement dit, la validité de leur formulation est plus grande que celle des autres hypothèses, cela étant dû au moment de leur apparition, cela implique une plus grande précision dans leurs contenus.

Elles se caractérisent comme le soutient Aktouf (1992) par une plus grande élaboration de formulation de l'information et de la prédiction. Enfin, ce qui les caractérise le plus fortement comme l'affirme Loubet Del Bayle (2000) : « C'est le fait d'avoir un caractère opératoire très accentué ». Autrement dit, elles sont prêtes à être soumises aux tests et à la vérification en indiquant ce qui doit être vérifié et/ou validé. Ainsi, nous concluons que la validité de formulation de l'hypothèse dépend du moment de son apparition, celui-ci détermine la précision d'élaboration et de prédiction. Par conséquent, c'est ce type d'hypothèse selon nous qui est recommandée au sein des introductions générales de mémoires de fin d'études.

En résumé, les différentes hypothèses qui varient selon leurs contenus et leurs rôles représentent les différentes étapes par lesquelles passe la recherche, elles témoignent de la progression de la réflexion avant de pouvoir être formulées sous forme d'hypothèses théoriques et passer à l'étape de vérification.

5. Rôle de l'hypothèse au sein du processus de recherche

Quel que soit le type d'hypothèse, cette dernière a toujours un rôle important à jouer lors de la recherche scientifique (Pétry, 2010). En effet, elle est présente pour indiquer les réponses éventuelles aux questions posées par la problématique de recherche. En revanche, Aktouf (1992) précise que la formulation de l'hypothèse obéit à un certain nombre de règles que nous allons présenter et tenter de détailler par la suite dans ce chapitre.

Envisageant l'hypothèse comme étant une réponse anticipée à la question de recherche formulée, il nous semble qu'elle est le lien entre les deux parties centrales de la recherche scientifique à savoir la théorie et la pratique. Autrement dit, l'hypothèse est à la fois le résultat de la conceptualisation et le point de départ de l'expérimentation (Pétry, 2010). De fait, elle est un lien entre le travail d'élaboration théorique et le travail pratique qui consiste en la vérification pratique de l'hypothèse.

Pétry (2010) considère que le rôle de l'hypothèse est de faire avancer le travail scientifique car elle est le noyau du travail de recherche. Elle se trouve au centre du travail de recherche scientifique puisque celui-ci s'articule autour d'elle dans le but de la valider ou non. De là, nous pensons que l'hypothèse est un tremplin vers la pratique, effectivement son rôle est de supposer, d'anticiper et de suggérer une éventuelle vérité en servant comme base théorique à partir de laquelle le chercheur commencera ses lectures sur le domaine en question.

En clair, en nous basant sur les travaux d'Aktouf (1992) nous soutenons que l'hypothèse peut être considérée comme remplissant trois grandes tâches :

- 1- Etablir des relations qui soient le plus justifiées possible entre des faits, des variables ou des concepts.
- 2- Orienter la sélection des faits à observer, des données à rassembler en vue de répondre aux questions centrales posées dans la problématique de recherche.
- 3- Apporter des indications précises quant au terrain sur lequel portera la recherche et par conséquent, sur le choix de la méthode, des techniques et des instruments à envisager pour conduire à la confirmation ou l'infirmité des relations énoncées.

6. Mise à l'épreuve des apprenants : les apprenants respectent-ils les règles de formulation des hypothèses

Lors de l'analyse de notre corpus, nous avons constaté qu'il y avait des défaillances rédactionnelles hormis les hypothèses qui étaient toujours parfaitement formulées. Nous souhaitons donc vérifier les connaissances des apprenants vis à vis de ces règles de formulation des hypothèses. Nous avons réalisé un exercice qui consiste à formuler des hypothèses à partir de phrase affirmatives et questions de recherches. Le but étant de voir si les apprenants formulent des hypothèses conformes aux normes de rédactions ou non.

6.1. Conception de l'exercice

Afin de tester au mieux les connaissances des apprenants, nous avons formulé dans un premier temps des phrases déclaratives affirmatives et dans un second temps des phrases interrogatives et à partir de ces dernières les apprenants doivent rédiger des hypothèses qui respectent les règles de formulation.

Le pré-test

Nous avons commencé par la formulation d'une dizaine de phrases pour chaque temps de l'exercice, mais lors du test, nous avons remarqué que cela prenait trop de temps aux apprenants, ce qui les incitait à copier entre eux. Ainsi, nous avons formulé cinq phrases pour chaque temps de l'exercice pour que l'effort des apprenants soit réduit dans le temps et qu'ils puissent se concentrer totalement à l'exercice.

Un échantillon de dix apprenants a été choisi pour le pré-test, cependant pour le test final nous avons conclu qu'un nombre de 40 apprenants en master 2, soit l'équivalent d'une promotion était assez représentatif.

L'exercice

Premier temps

Phrase affirmative 01	L'efficacité du directeur d'école s'améliore d'une année à une autre
-----------------------	--

Hypothèse 01	
Phrase affirmative 02	Les antennes de télécommunication sont néfastes pour les nouveaux nés
Hypothèse 02	
Phrase affirmative 03	Les enfants qui regardent des dessins animés et font du sport apprennent à parler plus vite que les autres
Hypothèse 03	
Phrase affirmative 04	Les commerces qui se trouvent aux abords de la faculté connaissent une baisse de leurs chiffres d'affaires durant les vacances
Hypothèse 04	
Phrase affirmative 05	Depuis l'application de la loi de finance de cette année les citoyens connaissent une baisse de leur pouvoir d'achat
Hypothèse 05	

Second temps

Question de recherche 01	Le travail non déclaré est-il beaucoup plus répandu en Europe qu'en Amérique du nord ?
Hypothèse 01	
Question de recherche 02	Les manipulateurs en rayon X sont-ils plus sujets aux cancers que les autres infirmiers spécialisés ?
Hypothèse 02	
Question de recherche 03	Les soins médicaux sont-ils aussi bien développés en zone rurale qu'en zone urbaine ?
Hypothèse 03	
Question de recherche 04	L'enseignement à travers les TIC contribuent-ils à un meilleur apprentissage des langues étrangères ?
Hypothèse 04	
Question de recherche 05	Les normes de rédactions posent-ils problème aux apprenants lors de la rédaction des mémoires de fins d'études ?
Hypothèse 05	

6.2. Les étapes de formulation des hypothèses

La formulation d'hypothèses selon Aktouf (1992) est un processus qui consiste en la transformation des questions centrales en suppositions générant une démarche de vérification de l'information.

Lors de tout travail scientifique et tout particulièrement lors de la rédaction d'un mémoire de fin d'études, la formulation de l'hypothèse reste l'affirmation la plus importante du travail réalisé (Mace, 2010). Néanmoins, ce que nous avons observé au sein de notre corpus (ici notre corpus est composé des réponses obtenues pour l'exercice) est que la formulation est faite de façon stéréotypée comme ci-dessous.

Exemple 01

L'exercice

Premier temps

Phrase affirmative 01	L'efficacité du directeur d'école s'améliore d'une année à une autre
Hypothèse 01	<i>l'hypothèse est que le directeur a plus d'expérience et donc il s'améliore</i>

Exemple 02

Phrase affirmative 04	Les commerces qui se trouve aux abords de la faculté connaissent une baisse de leurs chiffres d'affaires durant les vacances
Hypothèse 04	<i>Notre hypothèse est que ces commerces n'attire pas assez les autres clients</i>

Selon nous la solidité du raisonnement scientifique dépend de l'argumentation de l'hypothèse car cette dernière comme l'avance Lindsay (2011) est un résumé ou une conclusion dérivée du raisonnement qui l'étaye. Autrement dit, ce sont la clarté et la logique du raisonnement qui amène l'hypothèse, et qui permettent de structurer le travail scientifique.

La formulation d'une hypothèse passe selon Loubet Del Bayle (2000) par trois étapes clefs à savoir la formulation d'hypothèses dites générales puis par les hypothèses de recherche et enfin les hypothèses dites statistiques.

Etape de formulation de l'hypothèse générale : l'hypothèse générale est la formulation abstraite qui tente d'expliquer la relation entre les phénomènes observés. Cependant cette relation n'est pas encore établie à ce stade-là de l'hypothèse.

Etape de formulation de l'hypothèse de recherche : ou hypothèses opérationnelles, elles sont la traduction des hypothèses théoriques dans un cadre pratique, dans le but de les mettre à l'épreuve (c'est l'hypothèse retrouvée au sein des mémoires de fin d'études).

Etape de formulation de l'hypothèse statistique : il est important de préciser que le passage par cette étape n'est pas obligatoire car elle permet de quantifier les phénomènes et les relations existantes entre eux. Tout comme elle permet de déterminer la nature de la relation (fortuite, provoquée ou encore relation de causalité).

Notre but en explicitant les propos de Loubet Del Bayle (2000) est de démontrer la complexité de la formulation d'une hypothèse et d'en présenter les différentes étapes. Lors de la formulation d'une hypothèse, il existe plusieurs facteurs dont il faut tenir compte. Tout d'abord, comme le souligne Aktouf (1992) l'hypothèse est une phrase affirmative écrite au conditionnel présent, et affirme expliquer les relations existantes entre multiples variables. De plus la formulation d'une hypothèse implique obligatoirement la vérification de la/ les proposition(s) en les validant ou invalidant par la suite. Par conséquent, l'hypothèse ne doit jamais être sous forme interrogative ou négative. A partir de là, voici ci-dessus quelques exemples de défaillances à cet égard :

Exemple 03

Phrase affirmative 03	<i>indique que ces autres</i> Les enfants qui regardent des dessins animés et font du sport apprennent à parler plus vite que les autres
Hypothèse 03	<i>ces enfants ne seraient ils pas plus éveillés que les autres ?</i>
Phrase	Les commerces qui se trouve aux abords de la faculté connaissent une

Exemple 04

Phrase affirmative 05	Depuis l'application de la loi de finance de cette année les citoyens connaissent une baisse de leur pouvoir d'achat
Hypothèse 05	ne serait ce pas parce que les produits ont augmentés.

Aussi, Lindsay (2011) soutient qu'énoncer les relations entre les différentes variables est primordial lors de la formulation de l'hypothèse et cette relation peut être causale ou d'association. En analysant notre corpus, nous observons que les apprenants ont conscience de cette notion de causalité entre les variables malgré quelques défailances comme le démontre les exemples ci-dessous :

Exemple 05

Hypothèse 01	
Question de recherche 02	Les manipulateurs en rayon X sont-ils plus sujets aux cancers que les autres infirmiers spécialisés ?
Hypothèse 02	le cancer chez les manipulateurs est plus élevée car ils sont plus exposés au rayon que les autres

Exemple 06

Question de recherche 05	Les normes de rédactions posent-elles problème aux apprenants lors de la rédaction des mémoires de fins d'études ?
Hypothèse 05	Le volume d'apprentissage n'est pas suffisant et donc c'est ça qui pose problème c'est ça la raison

Dans un travail de recherche il y a souvent une hypothèse principale et d'autres secondaires (aussi appelées hypothèses opérationnelles). Ces dernières doivent s'articuler autour de l'hypothèse principale en ayant un lien logique entre elles, et en respectant l'orientation de recherche (Lindsay, 2011). Néanmoins, le critère qui nous semble être important vu son impact sur la recherche, reste la formulation de l'hypothèse. Effectivement nous pensons que cette dernière doit être formulée de façon logique, claire et précise, elle ne

doit être ni orienté ni sujette à une interprétation subjective. Autrement dit, l'hypothèse doit respecter l'orientation de la problématique de recherche sans influencer la recherche et sans prêter la moindre interprétation, car en faisant cela Aktouf (1992) soutient qu'elle ne respecterait plus les critères de scientificités relatifs à la recherche.

Exemple 07

secondu temps

Question de recherche 01	Le travail non déclaré est-il beaucoup plus répandu en Europe qu'en Amérique du nord ?
Hypothèse 01	Oui, car en europe il ya moins d'embauche

Exemple 08

Question de recherche 04	<i>non plus attractives</i> L'enseignement à travers les TIC contribuent-ils à un meilleur apprentissage des langues étrangères ?
Hypothèse 04	Non, car les TIC ont peu d'impact sur l'ensegnent apprentissage des langues.

Après ces observations, nous soutenons que les apprenants ignorent les règles de formulation et les étapes d'élaborations des hypothèses scientifiques comme le démontre les exemples ci-dessus. Ces observations ont pour but d'explicitier le travail qu'implique la construction et la formulation d'une hypothèse et d'en démontrer l'importance.

6.3. Les différents types de formulations d'hypothèses

Comme le soutient Aktouf (1992) il existe deux types de formulation d'hypothèses lors de l'entreprise d'un travail de recherche scientifique, à savoir la formulation à priori et la formulation après élaboration.

- **La formulation à priori**

La formulation dite à priori est la formulation la plus directe car il s'agit tout simplement de formuler une supposition qui soit à priori réaliste et logiquement concevable et d'associer par la suite les indices qui peuvent la confirmer/ infirmer ou contribuer à cela.

Malgré qu'elle ne soit pas le type recommandé lors d'un travail de recherche, il ne faut pas porter de jugement concernant la valeur scientifique de ce type de formulation, elle s'appuie sur des connaissances préalables, des observations ou encore des comparaisons qui font qu'elle n'est pas fortuite (Lindsay, 2011).

- **La formulation après élaboration**

La formulation de suppositions après l'élaboration est le cas de figure qui est le plus couramment retrouvé dans les mémoires de fin d'études car les problèmes ne se présentent pas toujours sous leur forme la plus simple pour pouvoir émettre une supposition de façon directe (Lindsay, 2011). Et ce travail d'élaboration, la majorité des apprentis chercheurs le réalise sans même s'en apercevoir. Effectivement, ce travail de préparation et d'élaboration c'est ce que nous appelons plus communément les lectures théoriques, et pour réaliser cette élaboration plusieurs tâches se doivent d'être effectuées. Toujours selon Aktouf (1992) ces tâches sont :

- Documentation vis-à-vis des notions récurrentes ;
- Etude des phénomènes en question et de leurs hypothétiques relations ;
- Réalisation de pré-questionnaire dans le but de faire un déblayage de terrain ;
- Etude de cas similaires.

En nous basant sur nos propres observations et sur les travaux d'Aktouf (1992) nous soutenons que la formulation d'hypothèses après élaboration est une démarche sécurisante pour le chercheur qui n'émet aucune supposition sans avoir effectué un déblayage du terrain. Par conséquent, cette formulation est plus en accord avec les normes de rédaction scientifique car elle suit des étapes de progression avant sa formulation finale.

7. L'élaboration des hypothèses

Le chercheur avant d'émettre une quelconque hypothèse se doit de mettre en œuvre un certain nombre de démarches nécessaires pour faire progresser sa recherche. Les démarches

que nous allons citer s'inspirent des travaux de Ghiglione et Matalon (1998), et elles ne sont en aucun cas obligatoire comme eux-mêmes le précisent.

Les deux démarches que nous allons présenter ci-dessous représentent des démarches d'élaborations d'hypothèses et par conséquent deux façons d'aborder la recherche. Cependant, les deux types de démarches à savoir la démarche inductive et la démarche déductive se combinent aisément lors de la pratique concrète de la recherche et peuvent être utilisées en simultanément, l'intérêt étant de présenter les différentes démarches existantes.

7.1. La démarche « inductive »

Selon Ghiglione et Matalon (1998) c'est la démarche la plus logique et scientifique, et pour cause, le raisonnement émanant de la démarche inductive part des faits pour arriver à l'idée qui constitue l'hypothèse. Autrement dit, c'est la confrontation des phénomènes observés et de la réalité qui déclenche chez le chercheur le processus de prédiction. Néanmoins, Loubet Del Bayle (2000) fait des distinctions au sein de cette démarche et il distingue trois sous démarches à savoir :

La première sous démarche est qualifiée de démarche **intuitive**, elle se caractérise par le fait qu'au lieu d'être une conclusion d'un certain nombre de raisonnements solidement argumentés, elle est plutôt une idée qui surgit de la confrontation et de l'analyse de peu d'éléments, et ces derniers à un moment donné sont jugés comme pertinents par le chercheur. Elle se démarque par son immédiateté et la rapidité qu'elle introduit lors de l'élaboration des hypothèses. C'est l'une des démarches les plus utilisées par les étudiants lors de leurs recherches.

La seconde sous démarche porte le nom de démarche **inductive méthodique**, elle est plus lente à mettre en place et son rôle est d'explorer longuement les faits observés et de là à construire rationnellement l'hypothèse en tenant compte des informations obtenues.

Par opposition au caractère rapide et immédiat de la sous démarche intuitive, la sous démarche inductive méthodique est plus appliquée et donc le résultat est beaucoup plus fiable. Selon Loubet Del Bayle (2000) cette démarche est plus académique et plus souhaitable dans un premier temps lors de l'entreprise d'un travail de recherche.

Une troisième sous démarche qui est l'une des plus rare, et se trouve entre les deux sous démarches précédemment citées. Cette démarche porte le nom de démarche

Serendipity¹⁹. Loubet Del Bayle (2000) la définit comme étant la formulation d'une hypothèse qui naît de la constatation d'un fait isolé, aberrant et inattendu qui reste inexplicable par les sous démarches précédentes. Comme l'affirme Loubet Del Bayle la Serendipity c'est la découverte, par hasard de résultats que l'on ne recherchait pas. Ainsi, le trait de caractère est l'observation à laquelle on ne s'attendait pas.

7.2. La démarche « déductive »

La démarche déductive ne centralise pas le chemin d'élaboration disant qu'il faille aller des faits à l'idée qui constitue l'hypothèse. Ainsi, les faits restent toujours au centre du raisonnement mais pour que le chercheur puisse découvrir les idées qui éventuellement peuvent expliquer la/ les hypothèse(s) il va se référer à des idées préexistantes (Loubet Del Bayle, 2000). Pour ainsi dire, l'hypothèse est déduite d'idées précédemment formulées et nous pensons que c'est une démarche qui peut aider les apprentis chercheurs de façon temporaire car elle s'appuie sur des bases théoriques déjà établies. De là, nous pouvons évoquer ci-dessous trois cas généraux de déduction d'hypothèses. Autrement dit, trois exemples des cas les plus fréquemment rencontrés.

Le premier cas est celui où l'hypothèse est déduite en grande partie d'une théorie déjà formulée. En faisant cela, nous pensons que le chercheur insinue que le phénomène étudié est considéré comme étant un cas particulier que l'on doit rattacher à une théorie dites plus générale. Dès lors, on recherche dans cette théorie générale les éléments susceptibles d'éclairer et d'expliquer le cas particulier.

Le second cas est plus fréquent, l'hypothèse se retrouve déduite d'idées formulées au sein de travaux précédent et qui sont relatifs à des phénomènes similaires. Autrement dit, on se réfère à des travaux que d'autres chercheurs ont réalisés et qui dans des cas similaires ont des hypothèses formulées permettant une progression de la recherche. L'intérêt de ce procédé, selon nous est de porter à la connaissance du chercheur les travaux déjà entrepris, relatifs à l'objet de sa recherche et ces hypothèses seraient alors temporaires car n'apportant rien de nouveau.

¹⁹ Ce mot est formé du radical Serendip, ancien nom de l'île de Ceylan, a été forgé par l'écrivain britannique Horace Walpole après sa lecture d'un conte persans intitulé *Les Trois Princes de Serendip* dont les héros faisaient constamment des découvertes fortuites

Ensuite, le troisième cas que nous citons consiste à rapprocher deux hypothèses relatives au même phénomène étudié mais chacune appartenant à une recherche différente et de là s'inspirer des idées proposées dans le but de croiser les regards de chaque démarche de recherche entreprise par le passé.

Afin de citer ces exemples ci-dessus nous nous sommes inspirés des travaux que Loubet Del Bayle (2000) a réalisés. Cette démarche selon lui a l'avantage d'être rapide et elle donne au chercheur des éléments de base de manière quasi immédiate et ce dernier n'a plus qu'à les adapter aux cas particuliers de sa recherche.

En revanche, la validité de ces hypothèses peut être sujette à discussion au vu des éventuels a priori dont elles ont fait l'objet par le passé. C'est pour cela qu'Aktouf (1992) soutient qu'il est préférable que les étudiants n'articulent pas leurs travaux de recherches autour d'hypothèses déductives.

Après cette présentation des différentes étapes et types de la formulation d'hypothèses de recherche et après avoir présenté les différentes défaillances de formulation, nous pouvons conclure que les apprenants au sein de notre corpus ignorent les règles qui régissent la formulation d'une hypothèse de recherche. Nous avons présenté les différentes étapes et démarches qui amènent à la formulation d'une hypothèse dans le but de démontrer la complexité de la tâche d'élaboration et le cheminement logique qui mène à une bonne formulation. De là, nous pensons qu'au sein des introductions et conclusions générales des mémoires de fin d'études qui forment notre corpus ce sont les encadreurs qui veillent à la correction de la formulation des hypothèses.

8. Qualités et critères de l'hypothèse scientifique

Vu l'importance des hypothèses au sein de toutes entreprises scientifiques, il convient de prêter une attention toute particulière à la qualité de la formulation. Certes, il y a comme nous l'avons démontré ci-dessus des normes de formulation à respecter mais pas seulement. Il faut aussi faire attention à la présence de certains traits qui caractérisent une hypothèse scientifique. En nous basant sur les travaux de Mace & Pétry (2010) et d'Aktouf (1992) nous mettons en avant les traits suivants :

La plausibilité de l'hypothèse, en effet, l'hypothèse de recherche même si elle respecte toutes les normes de formulation, la première qualité qu'elle se doit d'avoir est la

plausibilité. Autrement dit, nous sommes d'avis qu'elle doit avoir un lien étroit avec le phénomène qu'elle prétend pouvoir expliquer. Ce lien étroit exprimé n'est cependant pas clair sinon il n'y aurait pas lieu de formuler une hypothèse. De fait, une hypothèse ne doit pas exprimer un rapport évident et une vérité indiscutable, elle doit plutôt maintenir l'incertitude et le doute. Nous pouvons aussi exprimer des hypothèses concernant des rapports que plusieurs considèrent comme évident mais qui ne sont en aucun cas démontrés. Donc la plausibilité de l'hypothèse doit exprimer la pertinence entre cette dernière et le phénomène en question. Ainsi, nous estimons incongru le fait de demander aux apprenants une hypothèse avant même qu'ils aient entrepris leurs recherches. Comme l'affirme Pétry (2010) : « L'aptitude à formuler une hypothèse pertinente est directement proportionnelle à la connaissance que nous aurons acquise sur l'objet d'étude ». Autrement dit, seule une lecture approfondie nous permettra d'être pertinent. Par conséquent, le fait de demander cela à l'apprenant dès le début de la recherche est selon nous, contreproductif car il ne formulera que des hypothèses sans grande pertinence et l'enfermera dans une approximation tout au long de son travail de recherche.

Comme tout travail scientifique, l'hypothèse doit être basée sur une conception théorique univoque lui permettant **d'être vérifiable**, là est la seconde qualité que doit avoir une hypothèse, sa capacité à être vérifiée. En effet, Lindsay (2011) affirme que l'absence d'informations ou au contraire leurs disponibilités est un critère déterminant dans la validation ou non d'une hypothèse de recherche. Cette dernière est par conséquent tributaire des informations disponibles auxquelles l'apprenant aura accès lors de sa recherche. De fait, si l'on veut qu'une hypothèse soit vérifiable il faut lors de sa formulation exprimer un ensemble d'informations sur les variables en question, les indices, facteurs et spécificités du contexte.

Etre précise, nous envisageons cela comme étant une qualité et une caractéristique requise pour être considérée comme scientifique. Effectivement l'hypothèse de recherche doit éviter toute ambiguïté quant au choix des concepts importants. Les liens entre les phénomènes doivent être présentés et expliqués le plus adéquatement possible afin de préciser ses prévisions et de faciliter leurs validations (Aktouf, 1992). L'intérêt de telles précisions est de pouvoir d'un côté, faciliter la compréhension du lecteur et d'un autre côté, mettre en avant la pertinence du choix de l'hypothèse en question.

L'expression d'une hypothèse est l'expression d'une réalité précise et particulière qui refuse toute forme de généralité. Autrement dit, l'hypothèse doit être l'expression d'une

prédiction dans un contexte précis sans pour autant être l'expression d'un jugement ou d'une opinion.

Aussi, l'une des qualités d'une hypothèse scientifique est sa **communicabilité** c'est-à-dire qu'elle doit être comprise de la même façon par tous les chercheurs. En effet, la validation d'un travail scientifique passe par le fait que quelqu'un d'autre puisse reproduire nos étapes de travail et pour que cela puisse aboutir, il faut que dès le départ il ait compris exactement ce que nous voulions démontrer.

8.1. La falsifiabilité de l'hypothèse

La falsifiabilité d'une hypothèse est la possibilité de formuler une nouvelle hypothèse à partir d'une hypothèse précédente pour invalider cette dernière. Une hypothèse doit être testée et cela peut être fait lorsqu'il y a une possibilité de décider dans quelle mesure elle est valide ou non. Par conséquent, toute hypothèse formulée par un chercheur qui a mené sa recherche avec rigueur, sérieux et bonne foi ne peut être considérée comme étant une hypothèse définitivement valide en tout temps et tout contexte (Mace & Pétry, 2010). Donc l'absolue vérité d'une hypothèse ne tiendra jamais le long terme, comme le soutient Quivy (2011) : « Le lot de chacune est d'être, tôt ou tard, infirmée en tout ou en partie et d'être remplacée par d'autres plus fines qui correspondent à ce que révèlent des observations de plus en plus précises et contextualisées ». En effet, considérant que le contexte change et évolue et les méthodes d'analyses changent et progressent de façon perpétuelle alors aucune hypothèse ne peut être valide de façon définitive.

Effectivement, pour être falsifiable, une hypothèse doit avoir comme caractéristique la généralité. Autrement dit, si une hypothèse est trop précise et trop contextualisée elle ne pourra être falsifiable. D'où l'importance de formuler ses hypothèses de façon telle que leur infirmation reste possible en tout temps.

Là réside toute la difficulté, articuler le général et le particulier au sein de l'hypothèse en maintenant son caractère de falsifiabilité. D'ailleurs Van Campenhoudt illustre bien nos propos en affirmant que : « Les événements singuliers non reproductibles n'ont pas de signification pour la science et n'ont pas lieu d'être au sein de travaux de recherche ». (Van Campenhoudt, (2011). L'une des conditions qui fait qu'une hypothèse peut être falsifiée, c'est sa capacité à accepter des énoncés contraires qui reste théoriquement vérifiables. Cette condition comme l'affirme Quivy (2011) permet de comprendre le critère de vérification,

donc une hypothèse peut être tenue pour vraie (de façon provisoire) tant que tous ses contraires sont faux. Autrement dit, cela implique que l'hypothèse revête le caractère de généralité et qu'elle accepte des énoncés contraires qui soient théoriquement susceptibles d'être vérifiés, elle accepte donc la remise en question perpétuelle.

Selon nous, là est l'esprit de recherche qui doit caractériser les apprenants lors de la rédaction de leur mémoire de fin d'études. En effet, la remise en question perpétuelle des hypothèses ou de l'orientation de la recherche doit être quelque chose de présent au sein de la démarche du chercheur.

Conclusion

Pour cette étude nous avons tenté de définir l'hypothèse de recherche scientifique et en avons présenté les différentes formes, type et catégories dans le but de mieux comprendre les éléments qui la composent. De même que nous avons mis en avant sa relation avec le processus de recherche scientifique afin de cerner son rôle et de voir si les apprenants en maîtrisent la formulation. Nous en concluons que toute recherche scientifique s'articule autour de l'hypothèse car cette dernière exprime les différentes étapes de progression de la recherche. En effet, la formulation d'une hypothèse obéit à des règles de rédaction et passe par plusieurs étapes qui témoignent de sa complexité. Nous en résumons les règles de formulations sous la notion de capacité transitionnelle de l'hypothèse. En effet, cette notion que nous proposons avance que l'hypothèse est une proposition de relations plausibles entre des variables observables et doit être communicable et vérifiable à d'autres chercheurs et par d'autres chercheurs, sans cela elle perdrait son caractère articulatoire.

Par la suite nous avons élaboré un exercice visant à tester les compétences des apprenants vis-à-vis de leurs capacités à rédiger des hypothèses de recherche, cet exercice concernait 40 apprenants de master 2. Force est de constater qu'ils formulent des hypothèses qui ne respectent pas les normes de rédaction. En définitive, nous pensons qu'avant de formuler une hypothèse de recherche il serait plus adéquat pour les apprenants de commencer par maîtriser les étapes et les formes d'hypothèses correspondantes aux différents moments de la recherche, car au-delà des normes de formulation, l'hypothèse se caractérise par des critères qui lui sont propres, et en étudiant les réponses obtenues nous avons pu observer que les critères qui caractérisent l'élaboration et la formulation de l'hypothèse de recherche sont ignorés.

Conclusion Générale

La recherche que nous avons effectuée et dont nous ne prétendons pas avoir cerné tous les aspects porte sur l'étude et l'analyse de l'enseignement/ apprentissage de l'écrit en général et de la méthodologie rédactionnelle en particulier qui est peu exploité dans le domaine de la didactique du français langue étrangère en Algérie, dans la mesure où rare sont les travaux qui comme le nôtre ont un corpus composé d'introductions et conclusions générales de mémoires de fin d'études de master.

Notre recherche basée sur l'étude de l'écrit tout au long du cursus de l'apprenant et l'analyse des introductions et conclusions générales rejoint les travaux de Lindsay (2011), Mace (2010) et Puren (2015) (pour ne citer que ceux-là) qui démontrent que la rédaction est une activité dont l'enseignement/ apprentissage est complexe. En effet, ces travaux démontrent que les pédagogies employées ne favorisent pas l'installation de la compétence scripturale.

Tout en articulant théorie et pratique, nous avons essayé de dresser un bilan concernant l'enseignement/ apprentissage de la rédaction et plus particulièrement la méthodologie de rédaction des introductions et conclusions générales des mémoires de fin d'études. A travers plusieurs enquêtes qui questionnaient les différentes perceptions qu'ont les apprenants de cette activité et des obstacles qu'ils y rencontrent, nous voulions contribuer à enrichir les travaux entrepris par d'autres chercheurs, tels Lindsay (2011) ; Puren (2015) ; Aktouf (1992) ou encore Pétry (2010). Par conséquent, nous espérons développer la réflexion sur la rédaction scientifique en générale et la méthodologie rédactionnelle des introductions et conclusions générales des mémoires de fin d'études de master en particuliers.

Nous nous sommes intéressé dans la première partie à l'écrit et au scripteur dans le cadre du système LMD, et mis en avant les différentes structures de cette activité. Puis, pour étudier l'enseignement/ apprentissage de la compétence rédactionnelle et les différentes perceptions qu'ont les étudiants de la matière chargée de l'enseignement de la méthodologie nous avons élaboré un questionnaire adressé aux apprenants de la 1^{ère} et 2^{ème} année master, ainsi qu'aux apprenants anciennement étudiants dans le cadre du système dit « classique » (cf. partie 1. ch.2). Par la suite, dans le 1^{er} chapitre de la seconde partie nous nous sommes intéressé au plagiat et au-delà des définitions données, nous avons présenté les différentes formes de plagiat, mise en avant les raisons qui incitent les apprenants à plagier et les outils de lutte contre ce phénomène. Nous aussi porté notre intérêt aux notions de cohérence et cohésion textuelle, car après analyse de notre corpus nous pouvons affirmer que ces deux

notions ne sont pas claires pour les apprenants. Par conséquent, nous avons présenté qu'est-ce que la cohérence et la cohésion textuelle et avons tenté de les définir tout en présentant les conditions pour que celles-ci puissent se réaliser au sein d'un texte scientifique. D'ailleurs, nous avons élaboré sur la base des travaux de théoriciens tel que Charolles (1978) ou encore Alkhatib (2011) des règles de cohérence et de cohésion textuelle afin de les utiliser pour l'étude de notre corpus (second chapitre de la deuxième partie)

Dans la troisième partie, nous avons abordé le texte scientifique, puis défini de façon à mettre en avant ses traits caractéristiques et le différencier du discours scientifique car nous avons constaté que les apprenants ont tendance à confondre ces deux notions. De plus, grâce aux travaux d'Olivesi (2007) qui nous ont servi de base de réflexion nous avons réussi à mettre en avant l'ignorance des apprenants de certaines règles de rédaction du texte scientifique, dont la règle du positionnement au sein du texte. En effet, nous avons démontré que le positionnement au sein des écrits scientifiques est important. Contrairement à d'autres écrits ce positionnement se réalise à travers un discours spécifique comme une étape finale à tout un processus de rédaction. Par la suite, nous avons travaillé sur la typologie des registres de la langue des différents textes (introductions et conclusions générales).

En dernier lieu notre étude s'est dirigée vers les structures qui composent le mémoire de fin d'études, plus particulièrement celles qui composent les introductions et conclusions générales. Ce point de notre recherche s'est basé entre autres sur les travaux réalisés par Puren (2015) et Lindsay (2015) qui nous ont permis de comparer notre corpus aux normes rédactionnelles.

Il va de soi que le travail que nous avons réalisé ne peut en aucun cas répondre à toutes les questions relatives à l'enseignement/ apprentissage de la compétence scripturale au sein du département de langue française de Sidi Bel-Abbès. Il ne s'agit là que d'une contribution basée sur les études et analyses critériées et méthodiques d'un corpus donné, à savoir les introductions et conclusions générales des mémoires de fin d'études de master.

Au terme de notre travail, et après avoir réalisé plusieurs enquêtes et analysé notre corpus comme nous l'avions annoncé dans notre introduction générale, nous avons, à la lumière de nos investigations tenter d'apporter des réponses aux questions énoncées dans notre problématique ; questions relatives à l'enseignement/ apprentissage de la compétence

réactionnelle et des normes qui la régissent lors de l'entreprise d'un travail de recherche scientifique.

De plus, c'est à partir des résultats obtenus lors de la première partie que nous pouvons dire que l'enseignement/apprentissage de la méthodologie rédactionnelle est problématique dans la mesure où les apprenants ne réalisent pas que la rédaction est un exercice qui implique un engagement de leur part. En effet, ce ne sont pas seulement les compétences qui influent sur le niveau qu'acquiert l'apprenant mais aussi la posture et le comportement qu'il adopte face à cette activité. Celles-ci font elles aussi l'objet d'un apprentissage que l'apprenant ne reçoit pas actuellement. De fait, nous rejoignons Dolz (2008) qui soutient que : « La rédaction est une posture qui permet aux scripteurs de conjuguer plusieurs connaissances et de les contextualiser afin de répondre aux exigences rédactionnelles et aux conflits cognitifs auxquels il fait face, mais cette posture n'est que très rarement mis en avant à travers les pédagogies d'enseignements actuelles ». En effet, le système LMD prône comme l'affirme Mokaddem (2008) : « La centration des pédagogies d'enseignement sur l'apprenant [...] Si nous souhaitons résumer cette formule rebattue, nous pourrions simplement expliquer que dans cette perspective, l'apprenant est plus important que la méthode ». Autrement dit, il est sujet et acteur de son apprentissage et non plus un destinataire passif. C'est sur ce postulat que repose les pédagogies au sein du système LMD, nous dit-on, or c'est tout le contraire que nous avons observé sur le terrain à travers nos investigations. Comme l'affirme Roegiers (2006 : 54 :55) : « Alors que le discours préconise une centration sur l'apprenant, la porte d'entrée principale reste, néanmoins, celle des contenus [...] On peut dire que, dans les intentions, figure, certes, une volonté de mobiliser des savoirs dans des situations complexes, en particulier dans celle de la vie quotidienne, mais ces déclarations se limitent souvent à leur simple expression au niveau du discours ».

Cet état de fait nous a permis d'établir le manque d'autonomie dont font preuve les apprenants, ce qui est selon nous l'un des principaux facteurs incitant au plagiat. En effet, nous avons démontré que les apprenants ne réussissent pas à entreprendre une recherche scientifique par manque d'autonomie car les pédagogies d'enseignement ne favorisent pas l'apprentissage de cette compétence. De là, nous avons mis en exergue des techniques de rédactions qui permettent le développement de l'autonomie rédactionnelle et la lutte contre le plagiat, car comme l'affirme Chevalier (2010) : « Apprendre à rédiger à l'apprenant c'est lui apprendre à ne pas plagier ». Ce dernier étant un phénomène qui se propage grâce à

l'ignorance rédactionnelle, nous soutenons que des pédagogies plus participatives renforceraient l'autonomie, rendant l'activité rédactionnelle accessible.

Dès réponses obtenues lors de l'enquête menée dans le premier chapitre de la seconde partie nous concluons que les apprenants ont des difficultés à lire et écrire en langue française, et que cela est dû à différentes causes, allant de la non compréhension des consignes de rédactions aux difficultés de vocabulaire, ou encore aux manques d'interactions sociales en langue française. Nous observons que ceux qui lisent et rédigent en langue française sont ceux qui affirment avoir le moins de difficultés à parler en français hors de la classe, de même que ceux qui favorisent la télévision. De là un constat s'impose : les pratiques langagières et l'accès à la langue influent de façon conséquente sur le niveau des apprenants et sur le développement de leurs compétences rédactionnelles.

Par la suite, en analysant notre corpus et en le comparant aux normes de cohérence et de cohésion rédactionnelle nous concluons que les introductions et conclusions générales des mémoires de master ne respectent pas les normes de rédaction scientifique. En effet, les textes témoignent du non-respect des facteurs principaux de cohérence et de cohésion dû selon nous au manque de pratique rédactionnel que nous avons démontré à travers notre enquête (cf. partie 2.ch 2). En d'autres termes, ce questionnaire nous a permis de mettre en exergue les différents facteurs qui influent sur la qualité rédactionnelle des apprenants et nous en concluons que les introductions et conclusions générales des mémoires de fin d'études des apprenants en master 2 du département de langue française de Sidi Bel-Abbès ne sont pas conformes aux normes de cohérence et de cohésion textuelles. Effectivement, l'enseignement de ces notions essentielles fait défaut, ce qui n'aide en rien les apprenants lors de la rédaction de leurs introductions et conclusions générales.

En toute fin de parcours, nous nous sommes intéressé au texte scientifique et aux différents facteurs qui le caractérisent, allant des modalités du discours aux perceptions que les apprenants en ont. Nous en concluons que le texte scientifique utilise un discours qui le singularise de par les modalités rédactionnelles utilisées, et que ces dernières ne sont pas maîtrisées par les apprenants.

Considérant l'hypothèse comme étant un élément essentiel à toute introduction générale, nous avons voulu savoir si les apprenants en respectaient les règles de rédaction. Pour cela, nous avons élaboré un exercice mettant à l'épreuve leurs capacités de formulations.

Celui-ci consistait à leur donner des phrases affirmatives et des questions de recherches, et en se basant sur ces dernières nous leur avons demandé de formuler des hypothèses de recherches. A partir des résultats obtenus nous concluons que les apprenants ne respectent pas les règles d'élaboration et de formulation des hypothèses de recherches, et qu'ils en ignorent l'importance.

A travers ce travail de recherche nous avons souhaité mettre l'accent sur la compétence scripturale, et souligner ainsi comment elle est enseignée, et quelle est la perception qu'en ont les apprenants. Cela dans le but de comprendre le parcours des apprenants et d'essayer de déceler les raisons qui font que les textes finaux ne respectent pas les normes de rédaction.

Cependant, ce travail n'a cerné que les introductions et conclusions générales des mémoires de fin d'études des apprenants du département de langue française de l'université Djillali Liabès de Sidi Bel-Abbès en Algérie. Par conséquent, cette étude apporte des éléments de réponse d'un point de vue locale, certains peuvent être extrapolés mais cela ne représente en aucun cas des éléments de réponse à la situation générale.

Cette étude concernant l'enseignement/apprentissage de l'écrit dans le cadre du système LMD et la méthodologie rédactionnelle des introductions et conclusions générales s'ouvre à d'autres perspectives de recherches, d'autres pistes pourront être explorées, et d'autres questionnements féconds.

En effet, il serait intéressant d'étendre cette recherche à plusieurs universités en simultanée pour avoir un regard croisé sur la situation rédactionnelle des apprenants. Ensuite, il serait profitable nous semble-t-il de mettre en place une étude sur le long terme qui étudierait différents types de productions écrites d'apprenants, dans le but de les analyser d'un point de méthodologique. C'est donc à une recherche plus approfondie concernant l'enseignement/apprentissage de la compétence scripturale qu'il faudrait se consacrer pour mieux cerner les difficultés globales des apprenants.

Les résultats obtenus lors de ce travail nous guideront vers des recherches ultérieures qui nous mèneront seul ou en équipe à travailler sur des corpus plus étendus et procédant à des analyses autant méthodologiques que linguistique. D'autre part, et c'est sur ces propos que nous voudrions conclure, du fait même que la rédaction des mémoires de fin d'études en FLE soit sous-tendue par une logique quantitative et non qualitative, répondant ainsi à

l'exigence statistique de la tutelle, n'y a-t-il pas mieux à faire en termes d'exploitation des compétences de nos apprenants ? il faudrait peut-être se concentrer sur cet aspect avant l'entreprise de la rédaction d'un mémoire de fin d'études.

Références bibliographiques

- Adam, Jean Michel. (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan.
- Aktouf, Omar. (1992). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*. Québec : presses de l'université de Québec.
- Almargot, D & Chanquoy, L. (2002). *Les modèles de rédaction de textes*. In M. Fayol (Ed.), *Production du Langage* (pp.45-65). Paris : Hermès Science Publications.
- Bedjaoui, N. (2012). *L'apprenant du français dans le sud algérien entre une langue étrangère et l'étrangeté d'une langue*. *Revue de la faculté des Lettres et Langues* : 11-23 (2012).
- Berard, E. (1991). *L'approche communicative : théorie et pratique*. Paris : Clé international.
- Barjolle, Éric. (2007). *Lier lecture, écriture et oral : en lisant, écrivant*. ONL la lecture au début du collège.
- Beaud, Michel. (2006). *L'art de la thèse : comment préparer et rédiger un mémoire de master, une thèse de doctorat ou tout autre travail universitaire*. Paris : la découverte
- Béguelin, J. (2000). *De la phrase aux énoncés. Grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles : De Bœck Duculot.
- Bergadaà, M. (2015). *Le plagiat académique*. Paris : l'Harmattan.
- Berninger, V.W & Swanson, H.L. (1994). *Modification of the Hayes and Flower model to explain beginning and developing writing*. In E. Butterfield Edition. *Grenwich, CT : JAI Press*.
- Beziat, J. (2012). *Former aux TICE : entre compétences techniques et modèles pédagogiques*. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*. n°09.
- Boudechiche, N & Legros, D. 2007. *La prise en compte de la dynamique interculturelle et plurilingue dans le traitement cognitif des connaissances scientifiques en langue seconde en contexte plurilingue : implication pour une didactique cognitive interculturelle du texte en FLE*. Université de l'Ouest de Timisoara (Roumanie).
- Boulogne, A. (2005). *Comment rédiger une bibliographie : méthodologie de mémoire de fin d'études*. Edition Armand Colin.
- Bourdin, B. (2002). *Apprentissage de la gestion de la production et contraintes de capacité*. In M. Fayol (Ed), *Production du langage* (p.149-169). Paris : Hermès Science Publications.

- Brissaut, C & Bessonat, D. (2001). *L'orthographe de la langue française. Pour une autre approche*. Edition Delagrave.
- Catach, N. (1980). *Langue française : La ponctuation*. Paris : Larousse.
- Caudron, H. (2001). *Autonomie et apprentissage*. Tempes édition.
- Cèbe, S. Goigoux, R & Thomazet, S. (2004). *Enseigner la compréhension. Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités*.
- Charaudeau, P. (1983). *Langage et discours*, Paris : Hachette
- Charaudeau, P & MAINGUENEAU, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Charolles, M. (2005). *Analyse du discours, grammaire de texte et approche grammaticale des faits de textualité*. N° 148. Armand Colin Edition.
- Charolles, M. (1978). *Introduction aux problèmes de la cohérence des textes en langue française*. Paris : Seuil.
- Chartrand, Suzanne. (1999). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Paris : logique.
- Chesnais, M-F. (1998). *Vers l'autonomie de l'apprenant : l'accompagnement dans l'apprentissage*. Paris : Hachette.
- Chevalier, B. (2010). *Lecture et prise de notes*. Edition Armand Colin (1^{ère} édition)
- Cicurel, F. (2002). *La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*. Paris : Hachette
- Cicurel, F. (1991). *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris : Hachette. Collection F.
- Constant, Anne-Sophie & Levy, Aldo. (2015). *Réussir mémoire, thèse et HDR*. Issy-les-Moulineaux : Gualino
- Cordeil- Le Millin, Y. (2012). *Acquérir des techniques opérationnelles en toutes circonstances*. Edition Dunod (2^{ème} édition)
- Cuq, Jean Paul. (2005). *Cours de didactique du FLE*. Grenoble : Collection didactique du FLE.
- Daunay, B. (2002). *Eloge de la paraphrase*. Vincennes : Presse Universitaire de Vincennes.
- Defays, J.M & Deltour, S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage*. Sprimont : Pierre Mardaga éditeur.

- David, J & Plane, S. (1996). *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. Paris : Presse Universitaire de France
- Deschenes, A.J. (1988). *La compréhension et la production de textes*. Québec : Presse universitaire du Québec.
- Dolz, Joaquim. (2008). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Genève : carnet des sciences de l'éducation
- Dumortier, J-L. (2001). *Lisibilité du discours didactique. Réflexions sur la compréhension en lecture des différents écrits disciplinaires*. Service de Didactique des Langues et Littératures Romanes, Liège : Université de Liège.
- El khatib, Mohammed. (2012). *La cohérence et la cohésion textuelles : problème linguistique ou pédagogique ?* Universidad complutense. Edition : Didactica lengua y literatura. madrid
- Ellis, R. (2008). *Acquisition de la langue seconde*. Oxford : Oxford University Press.
- Englert, C.S. (1990). *Unraveling the mysteries of writing through strategy instruction*. In T.E. Scruggs. New York : Srpinger- verlag.
- Evain, M. (2005). *L'alignement pédagogie : Pour plus d'innovations pédagogiques*. Paris : Flammarion.
- Fayol, M. (1984). *L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle*. Repères, 63, 65-69
- Fayol, M. (1991). *Form sentence production to text production : investigating fundamental processes*. *European Journal of psychology of education*. 5 (2), 101-119.
- Fayol, M. (1996). *Comment étudier l'écriture et son acquisition*. Etudes de linguistique appliquée. N°101.
- Fayol, M. (2002). *Les documents techniques : bilan et perspectives, psychologie française*. 47, 9-18.
- Fayol, M. (2007). *La production de textes et son apprentissage*. In Observation National de la Lecture (Ed). Les journées de l'ONL, écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir.
- Fløttum, K. (2004). *La présence de l'auteur dans les articles scientifiques : étude des pronoms je, nous et on*, dans A. Auchlin, E. Roulet et J.-M. Adam. *Structures et discours. Mélanges offerts à Eddy Roulet*, Québec : Nota bene.
- Fuchs, C. (1982). *La paraphrase*. Paris : Presse Universitaire de France.
- Gadet, F & Galmiche, M. (1986). *La grammaire d'aujourd'hui*. Paris : Flammarion.
- Garcia-Debanc, C. (1988). *Pour apprendre à écrire*. In Ducancel, G. dir. : Problèmes d'écriture. Rencontres pédagogiques, INRP, n° 19, 11-24.

- Gapaillard, C. (2006). *Maitriser le discours scientifique : Lettres et science de la vie et de la terre*. Edition Canopé.
- Ghiglione, R & Matalon, B. 1988. *Les enquêtes sociologiques. Théorie et pratiques*. Paris : Colin
- Gosselin, L. (2000). *Le statut du temps et de l'aspect dans la structure modale de l'énoncé. Esquisse d'un modèle global. Syntaxe et Sémantique 2*. Caen : Presses Universitaires de Caen.
- Greimas, A. J. & Courtes, J. (1979). *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette.
- Grawitz, Madeleine. (1996). *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz
- Guedon, P. (2003). *Taxi ! Guide pédagogique*. Paris : Hachette.
- Guglielmi, G & Koubi, G. (2012). *Le plagiat de la recherche scientifique*. Edition LGDJ.
- Hallyday, Michael & Hasan Ruqaiya. (2013). *Cohesion in english* New York : Routledge
- Hayes, J.R. (1995). (Trad. Gilles Fortier). *Un nouveau modèle du processus d'écriture*. Montréal : Logiques.
- Hayes, J & Flower, L.S. (1990). *Writing research and the writer. American psychologist*. Hillsdale : Erlbaum.
- Hoareau, Y. Legros, D. Gabsi, A. Khebbab, A. Makhlouf, M. (2006). *Internet et aide à la réécriture à distance de textes explicatifs en contexte plurilingue*. In A. PIOLA (Ed) *Lire, Ecrire et Communiquer, Apprendre avec internet*. Paris : Solal
- Jaubert, A. (2005). *Cohésion et cohérence : Etude de linguistique textuelle*. Edition ENS- LSH
- Jonnaert, Ph. (2008). *Vous avez dit contrat didactique? In Créer des conditions d'apprentissage : Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Broek Supérieur. P.163-215
- Kahn, Sylvain. (2003). *L'espace européen d'enseignement supérieur à la croisée des chemins. Etudes européennes*. p.1-8.
- Kerbrat-Orechionni, C. (2002). *L'énonciation : de la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
- Kolflaath, E. (2003). *Språkogar gumentasjonsteori – medeksempler fra juss. Kompendium*. Université de Bergen.

- Leclerc, Jacques. (1999). *Le français scientifique : guide de rédaction et de vulgarisation*. Paris : Broché.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire Actuel de l'Education*. Paris : Larousse.
- LeMoigne, Jean Louis. (2005). 17,18 Février 2005. *Les enjeux éthiques de la didactique des langues et des cultures n'appellent-ils pas un Nouveau discours sur la méthode des études de notre temps ?* ÉLA revue de Didactologie des langues-cultures et de Lexculturologie, n° 140, oct.-déc. 2005, pp. 421-433. Actes du Premier Colloque International sur la didactique comparée des langues-cultures, « Interdidacticité et interculturalité », Université de Saint-Étienne.
- LeQuerler, N. (1996). *Typologie des modalités*. Caen : Presses universitaires de Caen.
- Lindsay, D. (2011). *Guide de rédaction scientifique : L'hypothèse, clé de voûte de l'article scientifique*. Versailles : Quae
- Loubet Del Bayle, Jean Louis. (2000). *Initiation aux méthodes des sciences sociales*. Paris : L'Harmattan
- Lyons, J. (1994). *Sémantiques*. Cambridge : Cambridge Université Presse
- Mace, G & Pétry, F. (2010). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*. Laval : Les Presses de l'Université Laval.
- Makhlof, M., Legros, D & Marin, B. (2006). *Effets de la langue maternelle (Arabe, kabyle) sur l'apprentissage de l'orthographe en langue française*. Cahiers Pédagogique, 440, février (2006).
- Mannheim, J & Rich, R. (1981). *Empirical Political Analysis*. New York : St. Martin's Press.
- Martin, D. (1987). *The effects of instruction in metacognitive strategies for composing on reading achievement and writing achievement*. Thèse de doctorat, université de Californie du Sud.
- Maurel-Indart, Hélène. (2007). *Plagiats, Les coulisses de l'écriture*. Edition de la Différence.
- Meirieu, Ph. (1995). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris : ESF Edition.
- Mejri, S. (2000). *L'ambiguïté et la paraphrase : opération linguistique, processus cognitifs, traitements automatisés*. Caen : Presse Universitaire de Caen.
- Moirand, S. (1994). *Parcours linguistiques de discours spécialisés*. Berne : Peter Lang.
- Mokaddem, Khédidja. *Critérées de choix et pertinence des méthodes pratiquées pour l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie : étude des stratégies mises en œuvre*

- dans le secondaire*. Thèse de doctorat. Sous la direction de Pr. Lalaoui. F, Université Ahmed Ben Bella, 2008. Oran.
- Nelson, J & Hayes, J.R. (1988). *How to writing contex tshapes college student's stratégies for writingfrom sources*.
 - Nigoul, D. (2000). *La prise en compte de l'orthographe dans tous les types d'écrit*. Presse Universitaire de Montpellier.
 - Nyéladé, Richard. (2013). *Le système LMD*. Paris : l'Harmattan.
 - Olive, T & Piolat, A. (2003). *Activation des processus rédactionnels et qualité des textes, le langage et l'Homme*.28, 2, 191-206.
 - Olivesi, S. (2007). *Référence, déférence : Une sociologie de la citation*. Paris : L'Harmattan
 - Pepin, L. (1998). *Cohérence textuelle*. Laval : Beauchemin
 - Pétry, F. (2010). *Le projet de recherche de A à Z*. Laval : Les Presses de l'Université de Laval.
 - Préfontaine, C. (1998). *Ecrire et enseigner à écrire*. Montréal : Logiques.
 - Queffelec, A& Derradji, Y. (2002). *Le français en Algérie : lexique et dynamique des langues*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
 - Renaut, M-J. (1999). *De la réalisation du concept d'autonomie dans la formation des étudiants en soins : recherche en soins infirmier*. Paris : seuil.
 - Reuter, Y. (1995). *Les relations et les interactions lecture-écriture dans le champ didactique*. Berne : Peter Lang.
 - Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris, ESF Editeur.
 - Roegiers, X. (2004). *Compétence, compétence ou compétence ? Quels sont les termes les plus efficaces dans la communication pédagogique ?* Inédit PDF. [Article en ligne]
 - Roussey, J-Y &Piolat, A. (1991). *Stratégies expertes de contrôle rédactionnel et définition du but*. Repères 4, 79-92.
 - Scardamalia, M & Bereiter, C. (1983). *The development of evaluation, diagnostic and remedialcapabilities in chlidren'scomposing*. Chichester : John Wiley and Sons.
 - Smagorinsky, P & Smith, M. (1992). *The nature of knowledge in composition and literacy understanding : the question of specificity*. Review of Educational Research.
 - Tasmowski, L&Dendale, P. (1994). *POUVOIRE : Un marqueur d'évidentialité*. Langue française.

- Theuriau, Frédéric-Gaël. (2015). *Le plagiat universitaire : Une fragilisation de l'autorité*. Edition Connaissances et Savoirs.
- Van Campenhoudt, L. & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Van Den Broek, P. & Gustafson, M. (1999). *Comprehension and memory for texts : three generations of reading research*. In S.R. Goldman, A.C. Graesser & P. Van Den Broek (Eds.), *Narrative Comprehension Causality, and Coherence. Essays in Honor of Tom Trabasso* (pp.15-34). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

SITOGRAPHIE

- <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/scripteur>.
- <http://sites.estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-304.htm>
- <http://sites.estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-304.htm>
- <http://revues.univ-ouargla.dz/index.php/numero-20-2014/1877-1-le-plagia-raissirachid-universite-kasdi-merbah-ouargla>.
- <http://www.alamemeetoile.net/Comment-motiver-les-eleves>.
- <https://www.unil.ch/ssp/fr/home/menuinst/enseignement/memoire/quest-ce-quun-memoire.html>. Consulté le : 05-08-2016
- <Http://www.huyghe.fr>. Consulté le : 09-09-2017
- www.ordp.vsnet.ch/fr/.../Wegmuller.htm.
- <http://edupronet.com/limportance-de-lalignement-pedagogique-a-luniversite/>
- <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/paraphraser/57994>
- <https://www.scribbr.fr/citation-des-sources/paraphraser-citer-et-resumer-dans-votre-these/koendriessen>
- <http://www.csrndn.qc.ca/discas/MaterielDidactique/inferences.html>
- <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoire/2000/b/0/00b0106/00b0106.pdf>
- <http://www.aile.revues.org/document387.html//262071>

- <http://www.christianpurenméthodologieenligne.com>

Table des matières

Introduction Générale.....	7
Partie I : Le scripteur et l'enseignement/ apprentissage de la production écrite dans le cadre du système LMD	14
Chapitre 1 : Le scripteur et les différentes composantes de l'activité rédactionnelles.....	15
Introduction	16
1.Système universitaire « classique » en Algérie.....	17
1.1.Dysfonctionnements du système classique en Algérie	17
2.Aperçu historique du système LMD en Europe.....	18
2.1.Objectifs du système LMD en Europe.....	19
3.Le système LMD en Algérie.....	19
3.1.Objectif du système LMD en Algérie.....	20
3.2.Système LMD au sein du département de Langue française de la Faculté des Lettres, Langues et Arts de l'université Djillali Liabès de Sidi Bel-Abbès	22
3.2.1.Objectif du département de langue française de Sidi Bel-Abbès à travers le système LMD	23
4.Enseignement/ apprentissage de la production écrite en français langue étrangère.....	24
4.1.L'écrit à l'université.....	25
4.1.1.Scripteurs et écrit : pour une meilleure rédaction	26
4.1.1.1.Définition de Méthode/méthodologie	27
4.1.1.2.Comportements et types de scripteurs	27
4.2.Représentation de la production écrite et les obstacles à sa réalisation.....	29
4.2.1.Obstacles psycho-cognitifs à une bonne production écrite.....	29
4.2.2.Obstacles didactiques et pédagogiques.....	30

5.Composantes de l'activité rédactionnelle dans les modèles cognitivistes.....	30
5.1.Connaissances du scripteur	31
5.1.1.Connaissances générales.....	31
5.1.2.Connaissances spécifiques.....	32
5.1.3.Connaissances stratégiques ou conditionnelles	33
5.2.Stratégie des connaissances	34
5.2.1.Stratégie des connaissances racontées	34
5.2.2.Stratégie des connaissances transformées.....	35
Conclusion	36
Chapitre 2 : La perception de la méthodologie rédactionnelle chez l'apprenant.....	37
Introduction.....	38
1.La préparation de l'enquête	39
1.1.Les sujets enquêtés.....	39
1.2.Le questionnaire.....	39
2.L'Analyse et l'interprétation des réponses	40
3.Recherche scientifique : une posture à adopter	54
3.1.Analyse et interprétation des réponses obtenues	54
4.L'apprentissage de l'autonomie.....	57
4.1.L'importance d'une pédagogie axée sur l'autonomie des étudiants.....	59
4.1.1.L'autonomie favorisée grâce à une meilleure ergonomie de classe	60
4.1.2.Le choix d'un contenu pédagogique plus participatif.....	60

4.1.3.Le déroulement du cours.....	61
4.2.L'autoévaluation comme outil de développement de l'autonomie.....	62
4.3.Le nouveau rôle de l'enseignant	63
4.4.L'impact de la motivation sur l'apprentissage.....	63
4.4.1.La motivation intrinsèque	64
4.4.2.La motivation interculturelle	64
4.4.3.La motivation extrinsèque	65
4.5.La contextualisation du savoir : une aide à la motivation.....	65
4.5.1.La motivation en classe.....	65
4.6.Différentes pédagogies favorisant la motivation	66
4.6.1.Les pédagogies ludiques	66
4.6.2.Les pédagogies participatives	66
4.7.La motivation : cause ou résultat	67
4.7.1. Eviter de démotiver l'apprenant.....	67
Conclusion	69
Partie II : L'activité rédactionnelle entre plagiat et pratiques langagières.....	70
Chapitre 1 : Le plagiat et la complexité de l'activité rédactionnelle.....	71
Introduction.....	72
1.Qu'est-ce que le plagiat	73
2.Les différentes formes de plagiat.....	73
3.Les causes du plagiat	75

4. Le plagiat : l'éviter et lutter contre	76
4.1. La lutte contre le plagiat	77
4.1.1. La paraphrase	77
4.1.1.1. Les différences entre la paraphrase et le résumé	79
4.1.2. La citation : Pourquoi citer	79
4.1.2.1. Mentionner une citation : entre deux méthodes	79
4.1.3. La prise de notes : Apprendre à écrire pour ne pas plagier	80
4.1.4. L'abréviation un procédé de prises de notes à utiliser	83
5. Les processus mise en œuvre lors de l'activité de rédaction	85
5.1. HAYES & FLOWER (1980) et leur modèle de rédaction	85
5.2. Critique du modèle de rédaction d'HAYES & FLOWER	89
5.3. Le modèle d'Hayes et Flower (1980) révisé	90
5.4. Le modèle de HAYES (1994)	91
6. Modèle de compréhension de l'écrit en lien avec la lecture	93
6.1. La lecture et l'écriture : relations et interactions complexes	93
7. Amélioration de l'apprentissage à travers l'alignement pédagogique	94
7.1. Objectifs d'apprentissage selon la taxonomie de BLOOM	95
7.1.1. Quelques exemples résultants d'un défaut d'alignement pédagogique	96
Chapitre 2 : Etude, analyse et présentation des pratiques langagières des apprenants	100
Introduction	101
1. Préparation de l'enquête	102

1.1.Le questionnaire.....	102
2.Etudes et analyses du questionnaire.....	104
3.Transfert entre lecture/ rédaction : pour plus d'intérêts pédagogiques.....	115
3.1.La Lecture : un processus de compréhension complexe.....	115
3.2.La rédaction et ses éléments constitutifs.....	116
3.2.1.La notion de cohérence textuelle	117
3.2.1.1.Les conditions de cohérence	117
3.2.1.2.Les quatre règles de cohérence	118
3.2.1.3.Exemples de défauts de cohérence au sein de notre corpus	121
4.Notion de cohésion	133
4.1.Les facteurs principaux de cohésion.....	133
Conclusion	136
Partie III : Elaboration et formulation des introductions et conclusions générales des mémoires de fin d'études.....	137
Chapitre 1 : Le texte scientifique et les introduction et conclusion générales des mémoires de fin d'études.....	138
Introduction.....	139
1.Discours scientifique.....	140
1.1.Entre discours et texte	141
1.2.Différents types de discours scientifiques	141
2.Définition du texte scientifique.....	142
2.1.Mémoire de fin d'études : un type d'écrit scientifique à part entière	143

2.2.Caractéristiques du texte scientifique	144
3.Objectivité et subjectivité dans le texte scientifique.....	146
3.1.Positionnement au sein des écrits scientifiques	146
4.Les modalités du discours.....	148
4.1.Différents types de modalités du discours	148
4.2.Notion d'atténuation : les marqueurs modaux	149
5.Lecture et compréhension d'un texte scientifique	150
6.Importance du registre de langue au sein du texte scientifique	151
6.1.Différents types de registres de langue	152
7.Les différentes structures qui composent le mémoire de fin d'études.....	154
7.1.Qu'est-ce l'introduction générale	155
7.2.Entre résumé et introduction générale	155
7.3.Utilité, importance et limitesde l'introduction générale	156
8.L'introduction générale en sept points.....	159
9.Conclusion générale : boucler un cycle	161
9.1.Méthodologie de rédaction de la conclusion générale.....	162
Conclusion	164
Chapitre 02 : L'hypothèse de recherche au sein de l'introduction générale.....	165
Introduction.....	166
1.Qu'est-ce que l'hypothèse au sein d'une recherche scientifique.....	167
2.Origines de l'hypothèse	169

3.Entre hypothèse et objectif de recherche	169
4.Formes, catégories et types d'hypothèses	170
4.1.Différentes formes et catégories d'hypothèses	170
4.2.Les différents types d'hypothèses	172
4.2.1.Les types d'hypothèses selon leurs contenus.....	172
4.2.2.Types d'hypothèses selon leurs rôles.....	172
5.Rôle de l'hypothèse au sein du processus de recherche	174
6.Mise à l'épreuve des apprenants : les apprenants respectent-ils les règles de formulation des hypothèses	175
6.1.Conception de l'exercice	175
6.2.Les étapes de formulation des hypothèses	178
6.3.Les différents types de formulations d'hypothèses.....	181
7.L'élaboration des hypothèses.....	182
7.1.La démarche « inductive ».....	183
7.2.La démarche « déductive »	184
8.Qualités et critères de l'hypothèse scientifique	185
8.1.La falsifiabilité de l'hypothèse.....	187
Conclusion	189
Conclusion Générale	190
Bibliographie.....	197
Table des matières.....	207