

République Algérienne Démocratique et Populaire

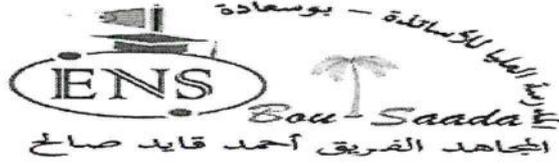
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

École normale supérieure de Bou Saâda

Département de français



30 أفريل 2023



## Méthodologie de la recherche scientifique (MRS)

PES 4

Cours élaboré par Dr. GHERBAOUI Amar

Maître-de Conférences Classe A

Année académique : 2022-2023

**République Algérienne Démocratique et Populaire**  
**Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique**  
**École normale supérieure de Bou Saâda**  
**Département de français**



## **Méthodologie de la recherche scientifique (MRS)**

**PES 4**

**Cours élaboré par Dr. GHERBAOUI Amar**

**Maître-de Conférences Classe A**

**Année académique : 2022-2023**



**Carte d'identité de la matière**

**(MRS)**

- **Unité d'enseignement méthodologique**
- **Coefficient : 2**
- **Crédit : 4**
- **Volume horaire hebdomadaire : 1h30 heure par semaine (Cours/TD)**
- **Niveau : PES 4**
- **Mode d'évaluation de la matière : 100% examen**



## Présentation de la matière

Par ses aspects théorique et pratique, cette matière vient en aide aux étudiants de PES 4 à se préparer à la recherche, en l'occurrence les plus importantes ; l'avant-projet de mémoire, le projet de stage en didactique de français langue étrangère puis le mémoire de fin d'études. De plus, elle sert de porte d'entrée à diverses réflexions et interrogations visant à interroger les démarches méthodologiques de la recherche scientifique (MRS). Les cours et les activités permettent aux étudiants de découvrir ce qu'est un avant-projet de recherche, l'élaboration d'un avant-projet, l'élaboration d'un projet de stage, la méthodologie d'un mémoire de fin d'études : choix du sujet, l'élaboration d'une problématique et des hypothèses, les objectifs, rédiger un plan, la méthodologie, la bibliographie en plus la présentation des résultats, etc.



## Objectifs de la matière

Le module « *Méthodologie de la Recherche Scientifique (MRS)* » vise à préparer les étudiants de PES 4 à mieux s'intégrer dans ce nouveau monde de la Méthodologie de la Recherche Scientifique ; lui donner des conseils pour être plus efficace et lui apporter les ressources et techniques nécessaires pour optimiser ses chances de réussite dans sa carrière scientifique. Cette matière a pour objectif également à former des élites sociales capables de prendre en charge leur propre destin et contribuer au développement du pays à tous les niveaux, à initier les étudiants (PES 4) à divers concepts théoriques mobilisés et utilisés dans la recherche scientifique.



# Table des matières

## Chapitre I : la recherche scientifique

<b>I.1. Cours (1) : Définition des concepts en méthodologie</b> .....	<b>10</b>
<b>I.1.1. Science</b> .....	<b>11</b>
<b>I.1.2. Scientifique</b> .....	<b>11</b>
<b>I.1.3. Recherche scientifique</b> .....	<b>11</b>
<b>I.1.4. Démarche scientifique</b> .....	<b>11</b>
<b>I.1.5. Méthode scientifique</b> .....	<b>11</b>
<b>I.2. Cours (2) : Méthodologie VS méthode</b> .....	<b>12</b>
<b>I.2.1. Méthodologies</b> .....	<b>14</b>
<b>I.2.1. Méthode</b> .....	<b>14</b>
<b>I.2.3. Activité</b> .....	<b>14</b>
<b>I.3. Cours (3) : L'esprit scientifique</b> .....	<b>16</b>
<b>I.3.1. l'esprit scientifique</b> .....	<b>17</b>
<b>I. 3.2. Etapes de l'esprit scientifique</b> .....	<b>17</b>
<b>I.3.2.1. l'observation</b> .....	<b>17</b>
<b>I.3.2.2. Questionnement</b> .....	<b>18</b>
<b>I.3.2.3. Méthode</b> .....	<b>19</b>
<b>I.3.2.4. Raisonnement</b> .....	<b>19</b>
<b>I.3.2.5. Ouverture de l'esprit</b> .....	<b>19</b>
<b>I.3.2.6. Objectivité</b> .....	<b>20</b>
<b>I.3.3. Activité</b> .....	<b>20</b>
<b>I.4. Cours (4) : Le projet de stage</b> .....	<b>21</b>
<b>I.4.1. Qu'est-ce qu'un projet de stage ?</b> .....	<b>22</b>
<b>I.4.2. Comment construire un projet de stage ?</b> .....	<b>23</b>
<b>I.4.3. Pour la réussite du projet de stage</b> .....	<b>25</b>
<b>I.4.3.1. Qu'entendons-nous au juste par l'observation de classe ?</b> .....	<b>25</b>
<b>I.4.3.2. Les objectifs de l'observation</b> .....	<b>25</b>
<b>I.4.3.3. Le stagiaire observateur</b> .....	<b>25</b>
<b>I.4.4. Les moyens d'observation</b> .....	<b>25</b>

I.4.4.1. Le travail collaboratif .....	25
I.4.4.2. Partager le travail d'observation .....	25
I.4.4.3. Etablir une liste des points à observer .....	26
I.4.4.3.1. Le climat de classe .....	26
I.4.4.3.2. Rangement et organisation matérielle de la classe .....	26
I.4.4.3.3. L'organisation de la séance .....	27
I.4.4.3.4. Le travail réalisé .....	27
I.4.5. Créer un outil d'observation .....	27
I.4.6. Les fiches du stagiaire (Site ENS de Bou Saâda) .....	28
I.4.6.1. Grille d'observation des activités en classe .....	29
I.4.6.2. Cahier de stage .....	33
I.4.6.3. Guide l'entretien .....	36
I.4.6.3. Le moment d'analyse .....	40
<b>Chapitre II : l'avant-projet de recherche</b>	
II.1. Cours (1) : Etapes de l'avant-projet de recherche .....	42
II.1.1. Qu'est-ce qu'un avant-projet de recherche ? .....	43
II.1.2. Les étapes à suivre pour constituer un avant-projet de recherche .....	43
II.1.2.1. Une introduction .....	43
II.1.2.1.1. La délimitation du domaine de recherche .....	43
II.1.2.1.2. Les motifs du choix et les motivations .....	45
II.1.2.1.3. La problématique .....	45
II.1.2.1.4. Les hypothèses .....	45
II.1.2.1.5. Les objectifs de recherche .....	46
II.1.2.1.6. La méthodologie .....	46
II.1.2.1.7. Le plan .....	46
II.1.2.1.8. La bibliographie .....	46
II.1.3. Mise en forme .....	48
II.1.4. Illustrations d'un avant-projet de recherche .....	48
II.1.5. Activités .....	56

<b>II.2. Cours (2) : Mémoire de recherche</b> .....	<b>63</b>
II.2.1. Qu'est-ce qu'un mémoire ? .....	64
II.2.2. À qui s'adresse votre mémoire? .....	65
II.2.3. Qui lira votre mémoire ? .....	65
<b>II.3. Cours (3) : Comment choisir un sujet de recherche</b> .....	<b>66</b>
II.3.1. Le choix du sujet .....	67
II.3.2. Qu'est-ce qu'un sujet de recherche ? .....	67
II.3.3. Comment choisir un sujet de recherche .....	67
II.3.4. Les conditions de réalisation de la recherche .....	70
<b>II.4. Cours (4) : Définir un sujet</b> .....	<b>71</b>
II.4.1. Délimitation et formulation du sujet de recherche .....	72
II.4.2. Choisir un directeur de recherche .....	72
II.4.3. Phase exploratoire .....	73
II.4.4. Problématiser un sujet .....	74
II.4.4.1. Qu'est-ce qu'une problématique ? .....	75
II.4.4.2. A quoi ça sert d'élaborer une problématique ? .....	76
II.4.4.3. Pourquoi problématiser un sujet de recherche ? .....	76
II.4.5. Définir sa recherche, signifie quoi ? .....	76
II.4.6. Activité .....	78
<b>Chapitre III : Formuler une hypothèse</b>	
<b>III.1. Cours (1) : L'hypothèse</b> .....	<b>80</b>
III.1.1. Les hypothèses dans un travail de recherche .....	81
III.1.1.1. L'hypothèse .....	81
III.1.1.2. La forme que peut prendre l'hypothèse .....	82
III.1.2. L'objectif de recherche .....	84
III.1.3. Conseils rédactionnels .....	84
III.1.4. Activité .....	84
<b>III.2. Cours (2) : Le terrain et instruments de collecte de données</b> .....	<b>86</b>
III.2.1. Méthode et instruments de collectes de donnés .....	87
III.2.2. Présentation des résultats .....	88
III.2.3. La construction d'un formulaire de question .....	88
III.2.3.1. Le formulaire de question .....	88
III.2.3.2. Les différentes formes de questions .....	88

<b>III.2.4.</b> Introduction du questionnaire .....	<b>92</b>
<b>III.2.5.</b> Ossature du questionnaire .....	<b>93</b>
<b>III.2.6.</b> Aspect formel du questionnaire .....	<b>94</b>
<b>III.3. Cours (3) :</b> Le schéma expérimental .....	<b>95</b>
<b>III.3.1.</b> La construction d'un schéma expérimentale .....	<b>96</b>
<b>III.3.2.</b> La notion de variable .....	<b>96</b>
<b>III.3.1.1.</b> Les variables indépendantes .....	<b>97</b>
<b>III.3.1.2.</b> Les variables dépendantes .....	<b>97</b>
<b>III.3.3.</b> L'échantillon expérimental .....	<b>97</b>
<b>III.3.4.</b> Le protocole expérimental .....	<b>98</b>
<b>III.3.4.1.</b> Le groupe expérimental .....	<b>98</b>
<b>III.3.4.2.</b> Le groupe témoin ou contrôle .....	<b>98</b>
<b>III.3.4.3.</b> Le plan d'expérience à un seul groupe .....	<b>98</b>
<b>III.3.4.4.</b> Le plan d'expérience à deux ou plus .....	<b>98</b>
<b>III.3.5.</b> Les différentes étapes de la méthode expérimentale .....	<b>99</b>
Références bibliographiques .....	<b>100</b>

# CHAPITRE I

## LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

## I.1. Définition des concepts en méthodologie

### Objectifs spécifiques

Au terme de ce cours, l'étudiant ou l'étudiante devrait être en mesure de :

- Définir la recherche scientifique ;
- Définir la démarche scientifique ;
- Définir la recherche universitaire ;
- Distinguer la méthode de la méthodologie.

*« La recherche, quel qu'en soit son objet, est une activité exigeante et passionnante, qui a d'autant plus de chance de donner des résultats intéressants qu'elle a été préparée avec soin, qu'elle repose sur une réflexion conceptuelle solide et qu'elle s'appuie sur les connaissances existantes »*

André-Pierre Contandriopoulos

### **I.1.1. Science**

Le concept *science* est idiomatiquement un ensemble cohérent de connaissances relatives à une catégorie particulière de faits ou d'objet, créées au gré de la recherche et produites selon une méthode et une approche particulière.

### **I.1.2. Scientifique**

Une personne qui se spécialise dans un domaine scientifique qui traite de la recherche théorique ou empirique.

### **I.1.3. Recherche scientifique**

Pour certains chercheurs, la recherche scientifique est perçue comme une aventure, une série d'activités, une expérience risquée et une nouveauté. Cette aventure se déroule dans le monde de la science. Bien qu'il existe une multitude de façons de la définir, nous avons choisi les plus simples et les plus pertinentes :

⇒ C'est une étude de points et de phénomènes particuliers, nécessitant des sujets précis, des plans clairs et des méthodes établies. La recherche scientifique demande beaucoup d'efforts, de continuité et de temps.

⇒ « *Activité scientifique en un processus de collecte et d'analyse de données dans le but de répondre à un problème de recherche déterminée* ». <sup>1</sup>

### **I.1.4. Démarche scientifique**

C'est une manière intellectuelle d'organiser l'activité scientifique et aussi une série d'étapes à suivre pour mener à bien la recherche scientifique. Cette démarche a le : « *même objectif : approfondir davantage les connaissances sur le monde* ». <sup>2</sup>

### **I.1.5. Méthode scientifique**

Un ensemble de règles et de procédures qui doivent être suivies pour atteindre un objectif et recherches scientifiques. Il s'agit d'une approche collective d'acquisition de connaissances basée sur l'inférence et des procédures de validation acceptées dans le monde réel.

### **I.1.6. La recherche universitaire**

La recherche universitaire représente le 1<sup>er</sup> exercice à l'étudiant-chercheur. Elle se veut une recherche scientifique dans laquelle des étudiants tentent de répondre à une ou plusieurs

---

<sup>1</sup> Maurice Angers (1997), *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, Ed. Casbah Université, Alger, p. 37

<sup>2</sup> Ibid. p. 61

questions par une approche rationnelle et rigoureuse. Par exemple, dans la recherche universitaire, les étudiants lisent, posent des questions, se documentent, confirment/infirment des hypothèses, comprennent/exploquent des faits et des phénomènes, acquièrent de nouvelles connaissances.

La recherche universitaire : *« implique d'abord une investigation ayant pour objet un point ou un phénomène particulier. Toute recherche est censée avoir un sujet précis, une problématique, un plan et une méthode. Tous ces éléments doivent être explicités par l'étudiant au début de son travail, car le processus de la recherche compte tout autant que les résultats auxquels il peut aboutir. Ce qui importe le plus, c'est l'apprentissage d'une démarche heuristique, rigoureuse et cohérente »*.<sup>3</sup> De cette citation, nous pouvons comprendre que la recherche académique est avant tout une enquête sur un point ou un phénomène particulier. Toute recherche nécessite des objectifs, des problèmes, des plans et des méthodes précises. Tous ces éléments sont d'autant plus importants que le processus de recherche aboutit à des résultats, ils doivent donc être clarifiés par l'étudiant au début de la recherche. Surtout, apprenez une approche heuristique, rigoureuse et cohérente.

---

<sup>3</sup> Mathieu Guidère (2004), *Méthodologie de la recherche : guide du jeune chercheur en lettres, langue, sciences humaines et sociale*. Ed. Ellipses marketing. Paris. p. 20

## I.2. Méthodologie VS méthode

### Objectifs spécifiques

Au terme de ce cours, l'étudiant ou l'étudiante devrait être en mesure de :

- distinguer la méthode de la méthodologie.

*« La recherche, quel qu'en soit son objet, est une activité exigeante et passionnante, qui a d'autant plus de chance de donner des résultats intéressants qu'elle a été préparée avec soin, qu'elle repose sur une réflexion conceptuelle solide et qu'elle s'appuie sur les connaissances existantes »*

André-Pierre Contandriopoulos

### I.2.1. Méthodologies

C'est l'ensemble des méthodes et des démarches adoptées par des spécialistes pour faire une recherche scientifique. Elle est également définie et adaptée en termes techniques comme un ensemble de techniques, de méthodes et de procédures pour atteindre les objectifs de la recherche. Elle est la partie essentielle du processus de formation universitaire, elle rehausse la valeur de la réflexion intellectuelle et renforce fortement le caractère scientifique de l'enseignement supérieur.

#### I.2.1. Méthode

Selon Mathieu Guidère, la méthode : « Désigne l'ensemble des démarches qui suit l'esprit humain pour découvrir et démontrer un fait scientifique. S'interroger sur la méthode, c'est s'interroger sur la voie suivie pour mener à bien une démarche. »<sup>4</sup> Il découle de cette définition que la recherche ne peut être menée sans suivre la méthode. Sans cette étape, beaucoup d'énergie et de temps sont perdus.

Selon Jean-Pierre-Cuq, la méthode renvoie : « [...] à l'ensemble des procédés de mise en œuvre d'un principe méthodologique unique ». <sup>5</sup> Elle fait également référence à du matériel didactique : les livres des enseignants, les manuels scolaires, les supports audiovisuels, retenu pour enseigner la langue. Enfin, la méthode est synonyme de méthodologie en ce qu'elle indique les moyens à suivre pour l'enseignement d'une langue. A titre d'exemple, nous citerons les méthodes directes, c'est-à-dire tout ce qui permet d'éviter la répétition de la langue source (images, gestes, mimiques, etc.).

### I.2.3. Activité

Quelle différence relevez-vous entre *la méthode* et *la méthodologie* ?

La méthode	La méthodologie
✓	✓
✓	✓
✓	✓

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Jean-Pierre Cuq (2003), *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, Ed. CLE International, Paris, p. 164

--	--

## I.3. L'esprit scientifique

### Objectifs spécifiques

Au terme de ce cours, les étudiants devraient être en mesure de :

- ✓ décrire les dispositions mentales pour la recherche scientifique ;
- ✓ montrer pourquoi l'observation est importante à l'activité scientifique ;
- ✓ définir l'ouverture de l'esprit en science ;
- ✓ comprendre l'importance de l'objectivité en science.

*« Dans l'œuvre de la science  
seulement on peut aimer ce  
qu'on détruit, on peut  
continuer le passé en le  
niant, on peut vénérer son  
maître en le contredisant. »*

GASTON BACHELARD

### I.3.1. L'esprit scientifique

Avant de se lancer dans une aventure de recherche, le jeune chercheur doit se préparer mentalement, car la science n'est pas par nature un ensemble de connaissances à apprendre, mais plutôt une activité qui produit des connaissances par la recherche, c'est l'esprit scientifique défini comme étant : « Une attitude caractérisée par certaines dispositions mentales essentielles à la démarche scientifique. ».<sup>6</sup> Il est caractérisé par six principaux critères : L'observation, le questionnement, le raisonnement, la méthode, l'ouverture de l'esprit et l'objectivité. **La figure 1** résume les différentes qualités de l'esprit scientifique.

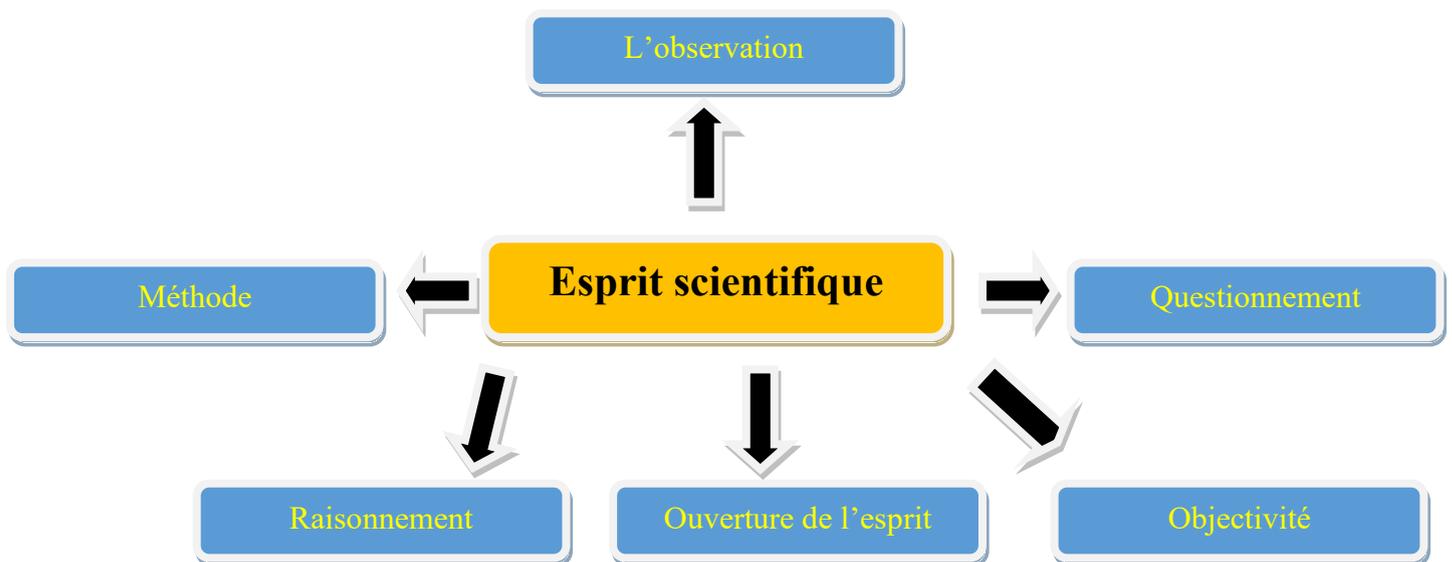


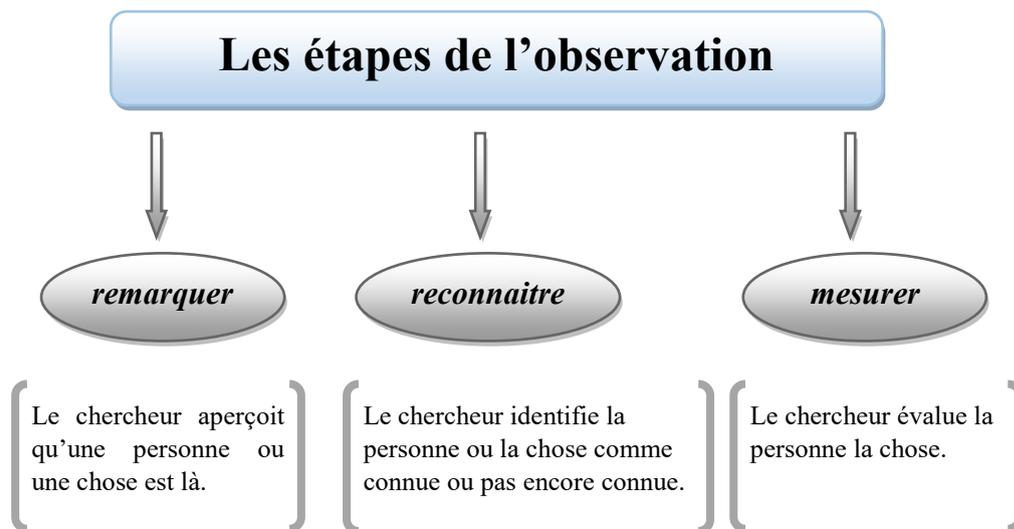
Figure 1 : Les qualités de l'esprit scientifique

### I.3.2. Etapes de l'esprit scientifique

#### I.3.2. 1. L'observation

L'étudiant chercheur doit examiner avec soin un phénomène. En d'autres termes, il doit avoir un esprit observateur, un esprit curieux et qui se manifeste par le goût de porter attention à ce qui nous entoure. Il doit montrer une volonté un certain désir de scruter pour mieux discerner ce qui se cache sous les apparences. L'observation scientifique permet de découvrir et de comprendre des aspects méconnus de phénomènes jusqu'alors inconnus et initialement inintéressants. **La figure 2** illustre les différentes étapes de l'observation.

<sup>6</sup> Maurice Angers, Op.cit. p. 5



**Figure 2** illustre les différentes étapes de l'observation.

### Exemple

Supposons que vous arriviez à la salle de lecture. D'abord vous pouvez apercevoir quatre (04) personnes à table ; vous les remarquez donc. En second lieu, vous identifiez deux de ces personnes comme connues, les deux autres ne l'étant pas ; vous les reconnaissez donc. En troisième lieu, vous essayez de savoir s'il faut ou non aller dans leur direction ; vous les évaluez donc.

#### I.3.2. 2. Questionnement

Après l'observation, les étudiants chercheurs s'émerveillent devant des faits qui dépassent la simple observation et s'interroge sur les faits. En fait, une observation attentive permet de les voir tout à la fois, et d'accorder une importance égale à chaque situation observée. C'est la question posée avant ou pendant l'observation qui oriente en quelque sorte le regard.

Nous pouvons faire comprendre que les observations scientifiques ne se font pas donc pas sans préparation. Elle a été précédée d'une ou plusieurs questions. Gaston Bachelard disait : « *Pour un esprit scientifique, toutes connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a pas eu de question, il ne peut y avoir connaissance scientifique* ». <sup>7</sup> La connaissance scientifique vient des questions qui sont les clés essentielles pour déverrouiller les portes de la connaissance.

<sup>7</sup> Gaston Bachelard (1997), *La formation de l'esprit scientifique*, Ed. Librairie philosophique, Paris, p. 14

### I.3.2.3. Méthode

La méthode scientifique doit être systématisée, car son efficacité dépend de la méthode utilisée et de la manière dont elle est appliquée. Il existe de nombreux processus et outils qui se complètent, suivent et s'interpénètrent pour questionner la réalité. Une démarche scientifique doit donc être systématique et méthodique et l'esprit scientifique s'efforce de concevoir une organisation qui lui permette d'atteindre les objectifs visés. Par conséquent, l'esprit scientifique est organisé et méthodique au sens de planifier, structurer et coordonner les moyens de mener des recherches et de synthétiser les méthodes employées.

### I.3.2.4. Raisonnement

Le raisonnement est une autre caractéristique de l'esprit scientifique. Le raisonnement est à la base de la formulation des questions de recherche. L'esprit logique repose sur un penchant à penser par abstractions afin de mieux saisir la réalité de ses principaux éléments, c'est-à-dire d'isoler un élément d'un phénomène et de le considérer indépendamment des autres éléments. Par exemple, la couleur verte peut être considérée comme un produit de deux couleurs dites primaires, le bleu et le jaune. Selon Maurice Angers : « *Le raisonnement menant à l'abstraction est une démarche essentielle en science. De fait, on ne peut avancer vers la découverte scientifique que si on formule des propositions afin de questionner la réalité à observer, ces propositions étant des abstractions par rapport à cette réalité, toujours dense et enchevêtrée* ». <sup>8</sup>

### I.3.2.5. Ouverture de l'esprit

L'esprit scientifique doit être ouvert aux violations de ce bon sens : sa réflexion doit être éloignée de la pensée spontanée. Il doit accepter qu'il existe d'autres perspectives que celles auxquelles il est habitué. L'étudiant-chercheur doit dépasser ses préjugés et être prêt à accepter des conclusions qui contredisent les idées reçues. Par ailleurs, il est parfois tentant de tirer des conclusions sans même analyser une situation donnée. Cependant, pour qu'une approche scientifique soit fructueuse, il est important d'être conscient des concepts généraux et des explications spontanées qui découlent de l'éducation et de l'expérience passée. Nous devons rester ouverts aux observations et aux résultats nouveaux et même inhabituels. Maurice Angers note à ce sujet qu' : « *Une distanciation, un recul par rapport aux*

---

<sup>8</sup> Maurice Angers, Op. cit. p. 8

*croyances, aux façons habituelles de faire et de penser est donc nécessaire, car les idées préconçues risquent de cacher toute nouvelle dimension d'un phénomène observée ».*<sup>9</sup>

#### **I.3.2.6. Objectivité**

On entend parler d'objectivité partout. Pour certains, cela signifie être neutre, pour d'autres, cela signifie agir contre ses propres intérêts. Mais l'objectivité, lorsqu'elle est souvent synonyme d'impartialité, est avant tout la qualité d'une représentation fidèle d'un objet ou d'un phénomène, c'est-à-dire une représentation réaliste de celui-ci.

L'esprit scientifique est une attitude particulière acquise par la pratique. Par conséquent, en essayant de développer certaines qualités de l'esprit scientifique, l'activité de toute l'activité de recherche devient plus intéressante et plus facile à voir.

### **I.3.3. Activité**

**Question :** répondez brièvement aux questions suivantes :

- ✓ La perception, la reconnaissance et l'évaluation font partie d'une disposition mentale propre à l'esprit scientifique. Quelle est cette disposition mentale et pourquoi est-elle importante à l'activité scientifique ?
- ✓ Dans quelle mesure l'esprit scientifique est-il méthodique ?
- ✓ D'où vient l'importance du raisonnement en science ?

---

<sup>9</sup> Ibid. p. 11

## I.4. Le projet de stage

### Objectifs spécifiques

Au terme de ce cours, les étudiants devraient être en mesure de :

- Identifier les composantes de projet de stage ;
- ✓ Savoir problématiser son projet de stage ;
- ✓ Rédiger un projet de stage en didactique adapté au contexte choisi.

### **I.4.1. Qu'est-ce qu'un projet de stage ?**

Toute formation universitaire n'est validée que par la réalisation et la soutenance de travaux de recherche développés par les étudiants à l'issue de tous les cycles. À l'Ecole Normale Supérieure, des projets de stage complètent la formation des étudiants (futurs enseignants). Il fait l'objet de nos travaux au second semestre.

En effet, les projets de stage sont à la fois un travail didactique et pédagogique.

Les étudiants développent, traitent et analysent des problèmes précis. Il importe également de considérer toutes les conditions matérielles et humaines d'enseignement et d'apprentissage du français dans un contexte bien défini, ainsi que tous les facteurs stratégiques et professionnels associés au métier d'enseignant.

Le projet de stage est une démarche scientifique, Il s'agit notamment de construire des passerelles de manière cohérente entre la recherche et la recherche universitaire et le terrain, et entre la théorie et la pratique pédagogique. L'élaboration d'un projet de stage se déroule en deux parties : La partie théorique synthétise différentes interprétations du sujet à traiter, la partie pratique consiste à confronter les connaissances théoriques aux observations pratiques en didactique des langues. Enfin, la présentation de ce travail se fait à travers un écrit intitulé : *rapport de projet de stage*.

Comme nous l'avons déjà cité plus haut, le projet de stage est une des tâches ou une activité qu'un stagiaire accomplit tout en travaillant avec une entreprise ou une organisation. Les étudiants peuvent postuler des stages pour acquérir une expérience pratique et des compétences supplémentaires qui seront utiles dans leurs futurs rôles. Cependant, comme il s'agit de stagiaire, il ne peut assumer les mêmes fonctions et responsabilités que les enseignants à temps plein. Les anciens enseignants peuvent avoir besoin de proposer et penser à des projets significatifs qui aident les stagiaires à acquérir des compétences de base. Le projet de stage peut aller de la réalisation de petites tâches quotidiennes à la réalisation de projets plus importants.

En guise de conclusion, nous pouvons faire dire que les projets de stage sont des tâches importantes pour les étudiants et doivent être appréciés par cette formation. Cependant, ce dernier nécessite une préparation considérable concernant l'objet du projet de stage, la manière dont le projet de stage sera mené, les détails du projet de stage et les critères d'évaluation.

## I.4.2. Comment construire un projet de stage ?

### ➤ Méthode à suivre

➡ **1<sup>ière</sup> partie** : dans cette première partie, les étudiants sont appelés à présenter les aspects théoriques du sujet de leurs travaux, puis, ils développent les deux points suivants sur 6 à 8 pages.

➡ **Choix du thème** : les étudiants doivent tenir compte de leurs propres intérêts dans la matière. S'il est passionné par le sujet, ils peuvent s'investir davantage dans cette recherche. À titre d'exemple : l'organisation d'une séquence ; d'une activité ; le travail de la production écrite ; le compte rendu de la production écrite ; le déroulement de la compréhension orale ou écrite, etc.

➡ **Présentation du thème** : après avoir sélectionné un sujet, les étudiants ont été invités à présenter théoriquement le sujet dans cette deuxième partie et à donner quelques définitions des éléments de base du sujet traité.

➡ **2<sup>ième</sup> partie** : dans cette partie, les étudiants présenteront des remarques et des observations pratiques directement liées au titre de leur projet. Ils doivent : présenter le contexte d'enseignement et analyser les outils de la recherche (de 6 à 8 pages)

➡ **Le contexte de l'enseignement** : le but est de voir à quel point ce contexte affecte vos observations :

- La classe : organisation, type, conditions matérielles, choix pédagogiques de l'enseignant, etc.
- L'établissement : choix pédagogique, type, organisation et projet d'établissement.

➡ **Analyser et traiter les points suivants** :

Observer



**Décrire ce que vous avez vu**

- ✓ Comportements utiles de l'enseignant dans sa classe ;
- ✓ Comportements utiles de l'apprenant en classe.

Décrire



**Faire un constat**

- ✓ Choix des outils d'observation ;
- ✓ Techniques et méthodes utilisées pour l'observation. (une fiche d'observation par exemple)

Analyser



**Expliquer ce que vous avez vu**

- ✓ Choix théorique par rapport à la pratique pédagogique observée en classe.

Commenter



**Les points forts et les points faibles**

- ✓ Choix méthodologiques opérés ; une sorte de confrontation entre la théorie et les observations pratiques faites en classe.

### **I.4.3. Pour la réussite du projet de stage**

Pour un projet de stage réussi, les étudiants doivent tenir compte des observations pédagogiques et de leurs différents moyens.

#### **I.4.3.1. Qu'entendons-nous au juste par l'observation de classe ?**

L'observation de la classe se réside à décrire les événements et les interactions qui se produisent dans la classe au cours de la leçon et à éviter de porter des jugements ou des opinions, qu'ils soient positifs ou négatifs. Ces observations sont suivies par des analyses et des commentaires qui lui donnent du sens.

#### **I.4.3.2. Les objectifs de l'observation**

Selon la situation, les objectifs peuvent varier considérablement :

- ✓ Elle permet à évaluer les performances et les compétences d'un enseignant ;
- ✓ Elle permet à l'étudiant stagiaire d'acquérir une technique d'observation ;
- ✓ Grâce à l'observation, l'étudiant stagiaire peut recueillir des données pour un travail de Recherche ;

#### **I.4.3.3. Le stagiaire observateur**

Les stagiaires sont priés de contacter l'enseignant invité de l'école de leur choix. En fait, la première approche, il semble inutile de limiter la possibilité d'observation au collège et au lycée. Des entretiens avec l'enseignant sélectionné lui permettent d'identifier le contexte de l'enseignement par rapport aux classes, aux élèves, au contenu et à l'approche choisie telle qu'observée. Il leur est également demandé d'en savoir plus sur les spécificités de l'établissement et leur impact potentiel sur l'enseignement des langues.

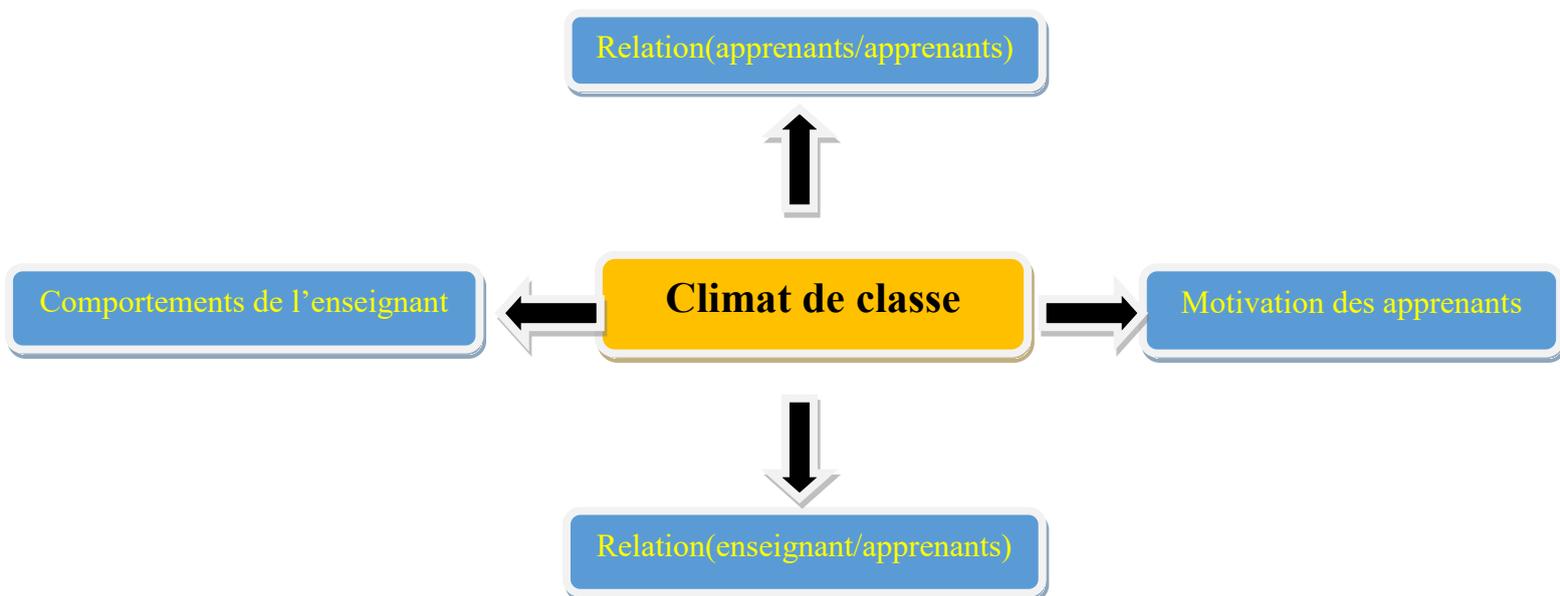
### **I.4.4. Les moyens d'observation**

**I.4.4.1. Le travail collaboratif :** chaque membre prend des notes, puis ces notes sont comparées et discutées.

**I.4.4.2. Partager le travail d'observation :** les interactions des apprenants, les questions, la gestion des erreurs et les attitudes des apprenants sont tous des éléments d'observation et de partage significatif.

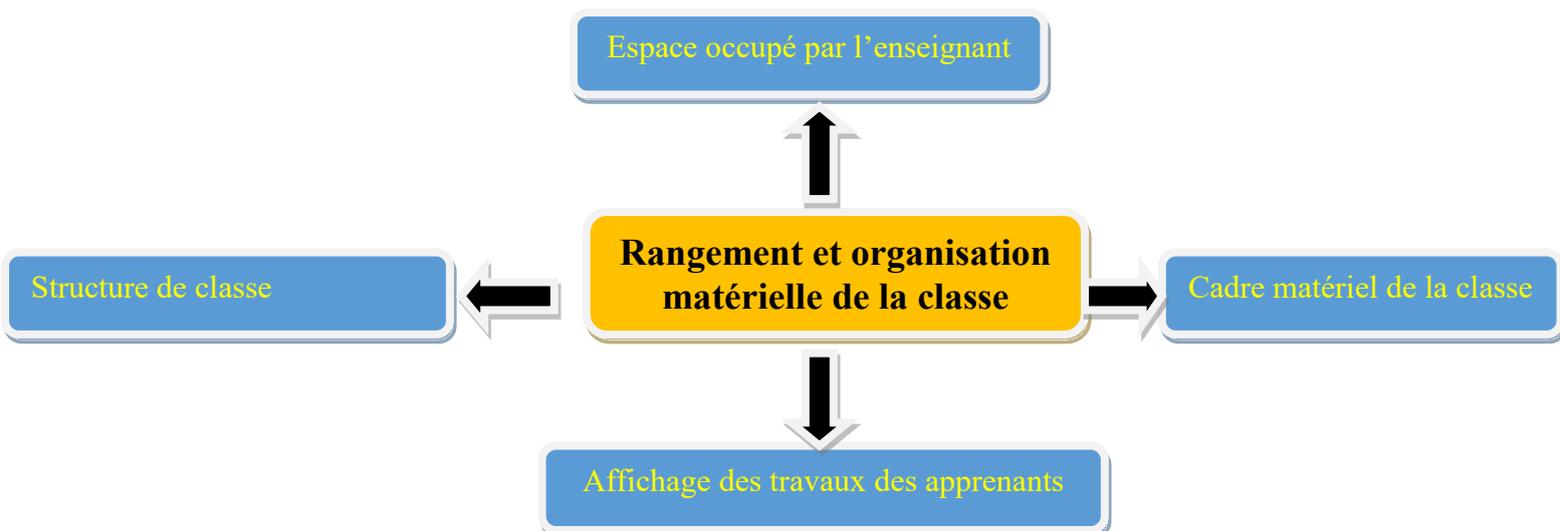
**I.4.4.3. Etablir une liste des points à observer :** ces points peuvent être classés en rubriques distinctes, pour guider l'analyse et faciliter la synthèse :

**I.4.4.3.1. Le climat de classe :** en ce qui concerne le climat de la classe, l'étudiant stagiaire est appelé à observer certains points tels que :



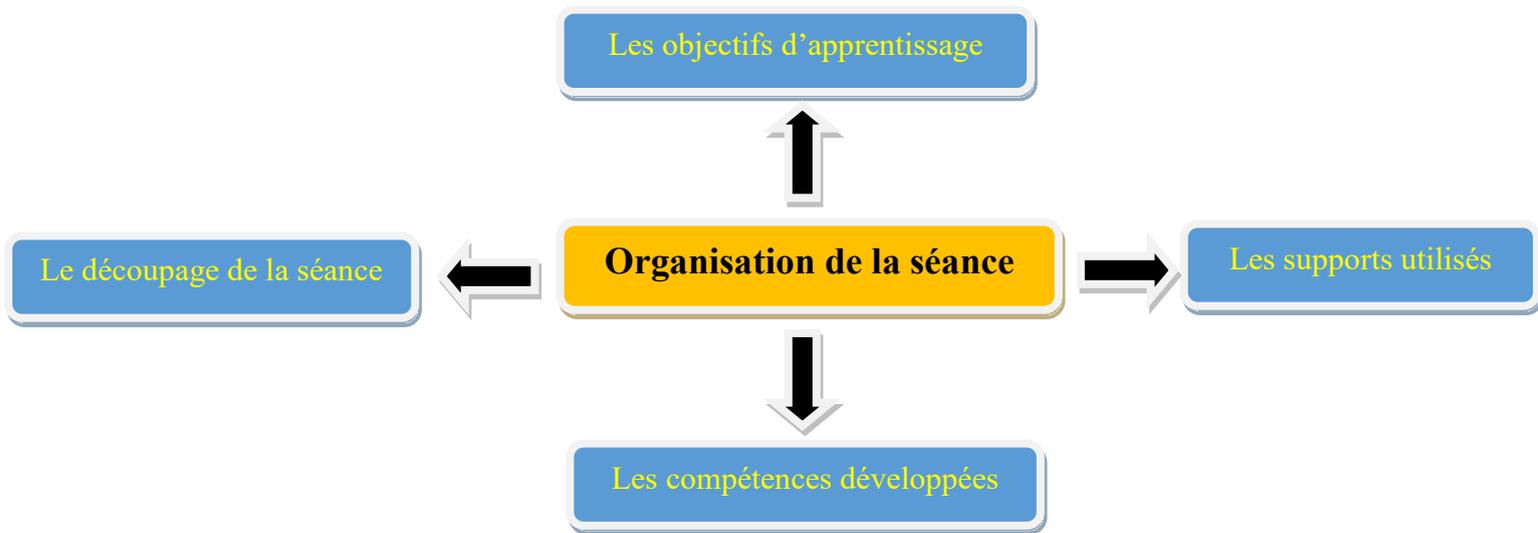
**Figure 3** le climat de classe

**I.4.4.3.2. Rangement et organisation matérielle de la classe :** les étudiants stagiaires sont invités à observer en classe :



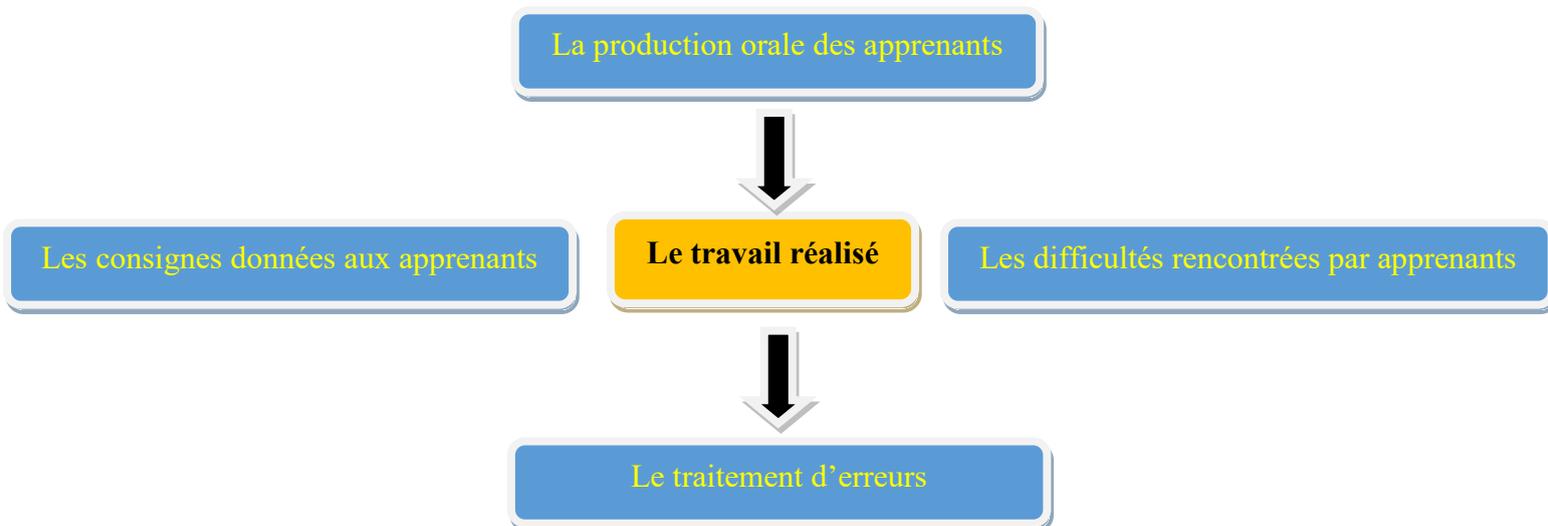
**Figure 4** Rangement et organisation matérielle de la classe

**I.4.4.3.3. L'organisation de la séance :** les étudiants stagiaires sont invités à observer en classe :



**Figure 5** Organisation de la séance

**I.4.4.3.4. Le travail réalisé :** les étudiants stagiaires sont invités à observer en classe :



**Figure 6** Travail effectué

### **I.4.5. Créer un outil d'observation**

➤ Les outils d'observation peuvent être réalisés et modifiés en collaboration ou individuellement, selon le contexte de l'observation. Dans un entraînement complémentaire, les étudiants pourront créer plusieurs grilles d'observation. Ils peuvent également créer une

seule grille et la compléter en prenant des notes. En effet, après avoir réfléchi aux différents outils disponibles, leurs avantages et leurs limites, et leur avoir donné l'occasion de les tester, l'étudiant-stagiaire est libre de choisir la situation en fonction de ses observations et de sa propre personnalité. Cependant, il leur est demandé de justifier leurs décisions dans des projets didactiques.

➤ Les fiches d'observation identifient les constantes et les variables qui donnent du sens au contexte de classe en reliant différentes grilles. Leur cadre rigoureux permet un aperçu quantitatif des événements qui peut faciliter l'analyse qualitative, comme d'habitude du point de vue de la recherche en sciences humaines que nous avons, c'est une limite. Les humains sont intrinsèquement imprévisibles, nous ne pouvons donc pas expliquer chaque événement qui se produit en classe. C'est agréable de pouvoir compléter la grille avec des notes.

➤ La prise de notes doit être bien soignée et bien organisée. Nous pouvons faire remarquer que certains stagiaires préfèrent la prise de notes libre parce qu'ils estiment qu'elles sont mieux adaptées à différentes situations de classe. Le problème vient du fait que les observations sont très subjectives à leurs filtres subjectifs. Par conséquent, ils transmettent des faits qui nous donnent une perspective différente sur ce qui se passe en classe.

#### **I.4.6. Les fiches du stagiaire (Site ENS de Bou Saada)<sup>10</sup>**

##### **I.4.6.1. Grille d'observation des activités en classe**

La grille d'observation ci-dessous fournit un exemple qui permet aux stagiaires de concevoir et de développer leurs propres grilles d'observation. Les points d'observation indiqués sur cette grille sont modifiables. Les stagiaires peuvent ajouter ou supprimer certains éléments en fonction des objectifs fixés et du sujet de travail qu'ils souhaitent analyser dans leur projet d'enseignement.

---

<sup>10</sup> [https://www.ens-bousaada.dz/ar/?page\\_id=64](https://www.ens-bousaada.dz/ar/?page_id=64)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي



المدرسة العليا للأساتذة

الفريق أحمد فايد صالح - بوسعادة

نيابة المديرية للتعليم و الشهادات و التكوين المتواصل

مصلحة التعليم و التربصات و التقييم

## Grille d'observation des activités en classe

Etudiant Stagiaire : .....

Palier : ..... Groupe : .....

Maître/Professeur d'application .....

Etablissement d'application .....

## 1- Motivation et animation en classe

1- Comment procède le maître/ professeur d'application pour éveiller l'intérêt des apprenants avant d'entamer le sujet de la leçon ?

---

---

---

---

2- Quelles méthodes utilise-t-il pour introduire ses leçons ?

---

---

---

---

3- Comment anime t-il la classe et insuffler aux apprenants l'esprit du travail en suscitant leur participation ?

---

---

---

---

4- Comment pousse t-il les apprenants à s'interroger entre eux, à répondre et à évaluer les réponses sans son intervention ?

---

---

---

---

5- Comment récompense-t-il les apprenants ?

---

---

---

---

6- Comment investit-il les idées et les réponses constructives des apprenants ?

---

---

---

---

7- Comment remédie t-il les situations négatives ?

---

---

---

---

## 2- Présentation de la leçon

1. Comment procède-t-il pour passer d'un exemple simple à un exemple complexe?

---

---

---

---

2. Comment incite t-il les apprenants à la proposition d'exemples enrichissants?

---

---

---

---

1- Comment renforce t-il la leçon par diverses applications?

---

---

---

---

2- Comment exploite t-il les moyens didactiques?

---

---

---

---

3- Comment incite t'il les apprenants à l'exploitation des ces moyens?

---

---

---

---

4- Comment arrive t-il à gérer le temps lors du déroulement de la leçon?

---

---

---

---

5- Quelles sont les méthodes suivies par le maître/ professeur d'application pour présenter ses leçons?

---

---

---

---

### 3- Evaluation de l'opération de l'apprentissage

1- Donnez des exemples de questions suggestives que le maître/ professeur d'application propose pour aider les apprenants.

---

---

---

---

2- Comment procède-t-il pour poser la reformulation de la question à d'autres apprenants?

---

---

---

---

3- Pose-t-il des questions qui nécessitent des réponses individuelles ? Précisez

---

---

---

---

4- Que fait-il face à des réponses incomplètes ou insuffisantes?

---

---

---

---

5- Que fait-il face à des réponses fausses?

---

---

---

---

6- Comment procède-t-il pour utiliser les contributions des apprenants?

---

---

---

---

7- Comment suit-il et contrôle t'il l'assimilation des apprenants?

---

---

---

---

8- Comment fait-il la synthèse de la leçon ou d'un chapitre de celle-ci?

---

---

---

---

9- Comment évalue-t-il avec précision les connaissances acquises par les apprenants?

---

---

---

---

#### I.4.6.2. Cahier de stage

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي



المدرسة العليا للأساتذة

الفريق أحمد فايد صالح - بوسعادة

نيابة المديرية للتعليم والشهادات والتكوين المتواصل

مصلحة التعليم والتربصات والتقييم

## Cahier de Stage

Etudiant Stagiaire : .....

Palier : ..... Groupe : .....

Maître/Professeur d'application .....

Etablissement d'application .....

<b>Niveau :</b>	<b>Date :</b>	<b>Projet :</b>	<b>Séquence :</b>	<b>Activité :</b>
<b>Support :</b>		<b>Compétence visée et objectifs de la leçon :</b>		
<b>Phases</b>	<b>Plan de la leçon ou activité</b>			<b>Temps prévu</b>
<b>1-Préparation ou mise en situation</b>				
<b>2-Réalisation : contenu et activités</b>				
<b>3- Intégration (objectivation)</b>				
<b>Evaluation</b>	<b>Indiquer comment évaluer l'atteinte des objectifs identifiés pour cette leçon</b>			
<b>Matériel requis</b>	<b>Bibliographie ou autres matériels didactiques</b>			

<b>Déroulement de la leçon</b>	<b>Remarques et observations</b>
<p data-bbox="129 1720 770 1753"><b>NB : Problèmes rencontrés durant la leçon :</b></p>	

**NB** : Noter également les remarques et observations de l'enseignant d'application et du tuteur (lorsqu'il est présent) lors des séances d'évaluation.

### I.4.6.3. Guide de l'entretien

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي



المدرسة العليا للأساتذة  
الفريق أحمد فايد صالح - بوسعادة  
نيابة المديرية للتعليم و الشهادات و التكوين المتواصل  
مصلحة التعليم و التريصات و التقييم

## Guide de l'entretien

(1<sup>ère</sup> visite à l'établissement d'accueil)

L'entretien des stagiaires avec le responsable de l'établissement d'application ou son représentant pourrait porter sur ce qui suit :

I- **Présentation de l'établissement d'accueil**

- Dénomination :
- Situation géographique :
- Date d'ouverture :
- Etablissement : de garçons  de filles  mixte

II- **Structure**

- Nombre de salles de cours :
- Nombre de laboratoires
- Nombre de cours de récréation
- Réfectoire : oui non
- Salle de sport : oui non
- Salle d'informatique : oui non
- Bibliothèque : nombre de livres :
- Est- elle est bien fréquentée ? oui  non
- Foyer : oui non
- Amphithéâtre : oui non
- Nombre de places :

I- Carte pédagogique

Années	Nombre de divisions	Nombre total d'élèves	Filles	Redoublants
1 <sup>ère</sup> AP/AM/AS				
2 <sup>ème</sup> AP/AM/AS				
3 <sup>ème</sup> AP/AM/AS				
4 <sup>ème</sup> AP/AM				
5 <sup>ème</sup> AP				

Nombre total d'enseignants :  dont  femmes

Nombre d'enseignants de la matière :  dont  femmes

II- Absences

▪ Des élèves : faibles  moyennes  élevées

▪ Des enseignants : faibles  moyennes  élevées

▪ Principales causes pour les élèves : .....

.....

▪ Principales causes pour les enseignants:.....

.....

III- Carte administrative

▪ Directeur/Proviseur :  Censeur :  Gestionnaire :

▪ Surveillant général :  Adjoints d'éducation :

▪ Laborantin :  Bibliothécaire :

I- **Animations culturelle et sportive**

▪ Fonctionne : bien  assez bien  difficilement

▪ Nombre d'ateliers

Les citer : .....

▪ Les récompenses : coupes  médailles obtenues

II- **Association des parents d'élèves (si elle existe)**

▪ Elle fonctionne : bien  assez bien  difficilement

▪ Ses principales actions : .....

III- **Relations extérieures**

▪ Avec la direction de l'éducation : .....

▪ Avec les autorités locales : .....

IV- **Discipline**

▪ Des élèves : bonne  moyenne  mauvaise

▪ Des enseignants : bons  moyens  mauvais

### **I.4.6.3. Le moment d'analyse**

Les étudiants stagiaires rassemblent les fiches d'observation et les notes prises au cours de cette étape et commencent leur analyse en se concentrant sur le sujet d'observation qu'ils ont sélectionné et observé au cours de leurs études. Cette analyse doit s'appuyer sur les critères renseignés par les apprenants sur leurs fiches d'observation et sur les commentaires d'observations directes en classe.

# CHAPITRE II

L'AVANT-PROJET DE RECHERCHE

## II.1. Etapes de l'avant-projet de recherche

### Objectifs spécifiques

Au terme de ce cours, les étudiants devraient être en mesure de :

- ✓ Identifier les composantes principales d'un avant-projet de recherche ;
- ✓ Rédiger un avant-projet de mémoire adapté au contexte choisi selon des normes scientifiques.

*« Elle évite que les enseignants ne soient dépossédés de leur responsabilité professionnelle : en tant qu'acteurs de terrain, ce sont seuls à même de tenir compte de manière fine et constante des paramètres de l'environnement d'enseignement/apprentissage »*

CHRISTIAN PUREN

## **II.1.1. Qu'est-ce qu'un avant-projet de recherche ?**

Un avant-projet de recherche est la première étape vers la rédaction d'un mémoire scientifique ou qui vous permette de bien démarrer votre recherche scientifique. C'est un document de plusieurs pages qu'un étudiant-chercheur remet à son directeur de recherche en début d'année académique. Ce document donne une structure, un aperçu de ses intentions de recherche sur son sujet de recherche. Pour ce faire, l'étudiant-candidat est appelé à rédiger une introduction claire, concise et exempt de malentendus et d'ambiguïtés.

## **II.1.2. Les étapes à suivre pour constituer un avant-projet de recherche**

L'avant-projet de recherche est constitué de plusieurs variables :

### **II.1.2.1. Une introduction**

L'introduction doit prendre la forme d'un préambule, décrivant ainsi la présentation générale du travail et le sujet de l'étude. Elle doit rester concentrée sur le sujet de son travail (mémoire) tout en éloignant de tous récits subjectifs qui relèvent de la philosophie. Par ailleurs, le choix du discours scientifique est une nécessité/obligation.

#### **II.1.2.1.1. La délimitation du domaine de recherche**

##### **➤ L'Annonce du thème**

Cette sous-section devrait inclure deux contextes de recherche, un contexte général et un contexte spécifique ou particulier. La contextualisation est indispensable pour concevoir les interventions, car les détails du terrain et de son environnement global, y compris les contraintes et demandes sociopolitiques, doivent nécessairement être pris en compte. D'après Christian Puren : « *Elle évite que les enseignants ne soient dépossédés de leur responsabilité professionnelle : en tant qu'acteurs de terrain, ce sont seuls à même de tenir compte de manière fine et constante des paramètres de l'environnement d'enseignement/apprentissage* ». <sup>11</sup>

##### **a- Le contexte général**

Le travail de recherche présenté par le candidat doit délimiter l'objet de la recherche (Le domaine de recherche sur lequel va porter le mémoire) ; c'est-à-dire les champs de réflexion : la didactique-La linguistique et/ou la littérature.

---

<sup>11</sup> Christian PUREN, Cours en ligne « Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures », Chap. 3 : « Définir son projet de recherche » [file:///C:/Users/MAISON%20XP/Downloads/Chap3\\_D%C3%A9finir\\_projet\\_recherche%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/MAISON%20XP/Downloads/Chap3_D%C3%A9finir_projet_recherche%20(2).pdf). Consulté le 16/12/2022 à 18 :17 p.09

## b- Le contexte particulier

Passons du caractère général à des sujets plus précis et spécifiques (c'est généralement dans le titre de mémoire.) Il doit s'inscrire et désigner l'activité de recherche dans un contexte précis. Nous avons vu dans le contexte général qu'il s'agit d'une idée inscrite dans une démarche académique plus large. Selon toujours le même auteur, préciser sa recherche : « *C'est trouver un titre à son mémoire de recherche. Le titre est un élément très important tout autant du processus de recherche que de son produit final (le mémoire rédigé) : a. « Trouver un titre » est souvent psychologiquement décisif pour se « débloquer », pour se convaincre que l'on tient enfin sa recherche et que l'on peut commencer à s'y investir vraiment.* »<sup>12</sup>

Dans le chapitre 3 « *Définir son projet de recherche* », Christian Puren nous donne deux exemples concrets d'un sujet de recherche.

<p align="center"><b>« IDÉE INITIALE »</b></p> <p align="center">tel qu'elle était présentée par l'étudiante</p>	<p align="center"><b>ÉNONCÉ DE LA THÉMATIQUE RETENUE</b></p> <p align="center">(= TITRE PROVISOIRE)</p> <p align="center">après un premier travail avec le directeur</p>
<p>1. J'ai été surpris de voir la rapidité avec laquelle des cyclistes estoniens sont parvenus à communiquer dans ce milieu professionnel à Bordeaux, où ils séjournent depuis plusieurs mois pour s'y entraîner. Je voudrais essayer de comprendre comment ils ont pu apprendre si vite le français.</p>	<p>1. « Étude du fonctionnement d'une compétence communicative restreinte en langue de spécialité. Le cas de cyclistes estoniens séjournant à Bordeaux »</p>
<p>2. J'ai constaté que les enseignants français avaient des difficultés à s'adapter aux apprenants estoniens. Je voudrais comprendre pourquoi, et proposer aux uns et aux autres des pistes pour que ça se passe mieux.</p>	<p>2. « De l'interculturel au co-culturel, ou l'élaboration d'une culture commune d'enseignement-apprentissage. Le cas d'enseignants français face à des apprenants estoniens »</p>

**Figure 7 : Annonce du thème** <sup>13</sup>

<sup>12</sup> Ibid. p.04

<sup>13</sup>Ibid.

### **II.1.2.1.2. Les motifs du choix et les motivations**

Ce travail doit être motivé et justifié. Selon Philip C. Abrami et all, « *La motivation fournit l'énergie nécessaire à l'action et oriente celle-ci vers un but précis. Les notions d'énergie et d'orientation sont au cœur même de la définition. L'énergie est le moteur qui engendre l'action ; l'orientation est le volant qui dirige l'énergie* ». <sup>14</sup> Cette motivation est d'ordre :

#### ➤ **Personnel**

L'étudiant chercheur doit justifier son choix pour ce type d'étude :

- Intérêt personnel pour les domaines, les sujets, les contextes et les questions d'actualité ;
- Compétences ou connaissances antérieures déjà acquises sur le sujet ;
- Relations personnelles avec les acteurs clés du domaine ;
- Acquisition des méthodes de recherche et des outils à utiliser.

#### ➤ **Scientifiques et intellectuelles**

À ce stade, les étudiants chercheurs donnent une base scientifique à leurs sujets et à leurs problématiques.

### **II.1.2.1.3. La problématique**

La problématique est considérée comme étant la pierre angulaire de toute recherche scientifique, un point de départ pour tous les travaux de recherche. Au lieu de simplement poser une ou plusieurs questions, essayez de préciser la question problématique et d'évoquer les différents phénomènes et/ou relations entre phénomènes qui ont généré cette question de départ. Les étudiants-chercheurs doivent en outre établir la pertinence entre les mots-clés afin d'inscrire leur travail dans le contexte ci-dessous.

Le problème doit répondre aux conditions suivantes :

- Répondre aux questions que nous jugeons importantes et intéressantes ;
- Soyez cohérent avec le sujet et la thématique de part ;
- Retrouver son évolution dans le plan proposé ;
- Répondre aux recherches opportunes.

### **II.1.2.1.4. Les hypothèses**

Les hypothèses sont considérées comme des réponses préliminaires attendues à la question centrale. Elles sont basées sur l'observation de terrain et du travail de lecture/documentation. Sa formulation conduit à choisir le type d'investigation, les moyens méthodologiques (choix des matériaux) et le mode de traitement du corpus.

---

<sup>14</sup> Abrami, P. C, & all. (1996). *L'apprentissage coopératif: Théories, méthodes, activités*, Montréal : Chenelière. p.11.

### **II.1.2.1.5. Les objectifs de recherche**

Tout travail de recherche a un ou plusieurs objectifs que l'étudiant-chercheur cherche à atteindre. Les objectifs de recherches, Selon Christain Puren, doivent être : « *En termes d'hypothèses que vous voulez essayer de valider et/ou de questions (« questions de recherche ») auxquelles vous voulez apporter des, réponses, ainsi qu'en termes de propositions que vous comptez faire ou d'outils que vous, comptez apporter pour l'amélioration directe ou indirecte du processus d'enseignement/apprentissage (fiches, unités didactiques, dispositifs didactiques, programmes d'enseignement et de formation, etc.)* ». <sup>15</sup>

### **II.1.2.1.6. La méthodologie**

La méthodologie doit être présentée et justifiée de manière simple et concise. Elle permet d'annoncer le terrain d'enquête, les enquêtés, etc. Elle précise le type d'approche choisi (enquête qualitative ou quantitative, enquête par questionnaire, enquête par entretien, observation participative, etc.). Il est impératif de choisir une approche unique qui correspond clairement à la question de recherche. Contient des informations sur l'équipement sélectionné pour effectuer l'enquête. Il est également important de justifier le choix de tel ou tel corpus. Cela doit être cohérent avec la question problématique et l'hypothèse proposée.

### **II.1.2.1.7. Le plan**

Il montre l'avancement des travaux et les différentes parties et chapitres Son but est de résumer le contenu de chaque chapitre et de montrer la cohérence avec les autres chapitres. Il peut être revu et modifié, de sorte qu'il peut être approuvé.

### **II.1.2.1.8. La bibliographie**

La bibliographie présente les travaux et références auxquels l'étudiant-chercheur s'est référé. Les références doivent être directement liées au sujet. Références diverses si possibles (livres, articles de mémoires, dictionnaires, sitographie).

## **Exemples**

### **Bibliographie**

#### **Ouvrages théoriques**

- 1- Abdou, E. (2004). Langues maternelles et citoyenneté en Algérie. Oran : Dar El Gharb.
- 2- Arénilla, L. & all. (2000). Dictionnaire de pédagogie. Paris : Bordas.

---

<sup>15</sup>Christian PUREN, Cours en ligne « Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures », Chap. 3 : « Définir son projet de recherche » [file:///C:/Users/MAISON%20XP/Downloads/Chap3\\_D%C3%A9finir\\_projet\\_recherche%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/MAISON%20XP/Downloads/Chap3_D%C3%A9finir_projet_recherche%20(2).pdf). Consulté le 16/12/2022 à 18 :17 p.14

- 3- Astolfi, J-P. (1986). *Compétence méthodologique en science expérimentale*, Paris : INRP.

### **Périodiques et articles de revues**

- 1- Cortès J. (1997). « Le verbe et la conjugaison ». Dans *Langue française*. n° 36. Paris : Dunod.
- 2- Coste, D. (1978). « Lecture et linéarité ». In *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 1, pp. 135-146. Cambridge : University Press.

### **Mémoires ou thèses consultées**

- 1- Sylvestre, E. (2006). *Améliorer la compréhension de textes au cycle 3 de l'école primaire : Les effets d'un entraînement informatisé des stratégies de contrôle*. Thèse en Science de l'Education soutenue le 06 novembre à Grenoble II.

### **Dictionnaires**

- 1- Courchelle, C. & all. (1998). *Dictionnaire pour l'étude et la pratique du français au collège*. Paris : Librairie Vuibert.
- 2- Cuq, J-P. (2003). ASDIFLE. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- 3- Foulquié, P. (1971). *Dictionnaire de la langue pédagogique*. Paris: PUF.
- 4- Galisson. R. et Coste. D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- 5- Le Petit Larousse illustré (2001). Le premier du siècle.
- 6- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris : Guérin/Eska.

### **Manuels et programmes**

- 1- Melkhir, A. H. Saliha, H. A. et Ourida, M.B. (2013). *Mon livre de français. 4ème année moyenne*, Alger : ONPS.
- 2- Programme et document d'accompagnement. Français 4ème Année Moyenne (2013). Alger : ONPS.

### **Sitographie**

- 1- E:\ \CD\halina\Gillig - Les pédagogies différenciées\_ Origine, actualité, perspectives.htm.
- 2- E:\ \CD\halina\Site de la différenciation pédagogique - Auteurs - Halina Przesmyck2i.htm.
- 3- <http://www.acsq.qc.ca/differentiation/auteurs/index.asp>.
- 4- <http://www.acsq.qc.ca/differentiation/experiences/experiences.htm>.

### **Annexes**

#### **Table des matières**

### II.1.3. Mise en forme

Votre projet de stage est de 15 à 20 pages rectos (la bibliographie et le sommaire n'entrent pas dans le décompte des pages que doit comporter votre rapport). Police : Time New Roman 12, interligne : un et demi. Marges : 2,5 cm + reliure : 1cm.

### II.1.4. Illustrations d'un avant-projet de recherche

L'objectif est de reconstituer l'avant-projet de recherche qui a précédé ces mémoires en retrouvant les éléments cités supra. Les exemples ont été sélectionnés de manière complètement aléatoire et ont été adaptés à ce cours pour des raisons purement pratiques, offrant une simulation possible d'un projet de recherche préliminaire en rapport avec la matière étudiée et le niveau de l'étudiant.

**Illustration n°1** : option didactique<sup>16</sup>

#### Intitulé du mémoire

Effet de la réécriture en collaboration entre pairs (apprenants) sur les productions des élèves, au secondaire : le cas du lycée El-djadida de Hmama

#### Introduction

##### Annonce du thème

*Acquérir une compétence de production écrite constitue l'un des enjeux capitaux de l'enseignement-apprentissage du FLE dans notre système éducatif. Les instructions officielles et les documents d'accompagnement des programmes du secondaire y insistent beaucoup, considérant que cette compétence est essentielle, dans la mesure où elle permet au futur bachelier d'être à l'aise dans des situations de communication écrite, qui sont d'ailleurs de plus en plus nombreuses, telle que l'élaboration d'exposés, de mémoires, de thèses ou d'autres travaux de recherche et d'échange.*

Or, force est de constater que les performances réelles des élèves, nouveaux bacheliers ou même des étudiants, les statistiques font déjà état d'un désastre, sont à déplorer car loin de ce

<sup>16</sup> <https://docplayer.fr/113348643-Pour-l-obtention-du-diplome-de-magistere-option-didactique-du-francais-l-a-n-g-u-e-c-t-r-a-n-g-e-r-e.html>

qui est programmé, visé et attendu. Elles sont décevantes et laissent, le moins que l'on puisse dire, perplexes, enseignants, parents d'élèves et tous ceux qui sont de près ou de loin concernés par les problèmes de l'éducation en général, et de l'enseignement du FLE en particulier : textes décousus, et s'ils ne sont pas hors sujets, ils sont pleins de toutes sortes d'erreurs, rendant impossible, dans la plupart des cas, sa compréhension même par le professeur.

Plusieurs facteurs réunis ont donné lieu à une telle situation. En ce qui concerne notre champ d'étude et de recherche, didactique du FLE, elle est partiellement ; on n'évoquera encore, bien sûr, que les causes ayant un lien avec le thème de notre recherche, sans avoir à parler de la nature, des objectifs et des finalités des pratiques de classe ; due à la perception des élèves de l'écriture comme étant un don, d'une part et d'autre part, la dite situation est la conséquence du fait que les apprenants assimilent l'écrit à l'oral ; qui est, lui, irréversible. Ils trouvent qu'un texte, ou un paragraphe une fois rédigé, est quelque chose de figé, exempt de toutes retouches ou modifications ; ce qui est un obstacle à une éventuelle réécriture et donc à une amélioration de leur produit.

A cet égard, même pour les experts en écriture, un premier jet est toujours insuffisant .Il est un brouillon, modifiable, modulable, qui doit être soumis en totalité ou dans ses parties, mots, phrases et séquences, à des déplacements, suppression, ajouts...en un mot à une réécriture qui est elle-même considérée, disent les spécialistes en didactique, comme Y. Reuter<sup>17</sup>, comme un prolongement de l'activité d'écriture, si elle ne la recouvre pas complètement, selon d'autres.

### **Formulation du sujet**

Devant la complexité de la tâche ; qui suppose un nombre élevé de contraintes, un ensemble d'opérations linguistiques et de tâches cognitives, comme la capacité de diagnostic des erreurs; et étant donné que l'activité de réécriture, de part la nature de l'ensemble des procédés, déjà cités, qu'elle inclut, se prête le mieux aux échanges, à la négociation de sens et aux discussions entre apprenants ; une collaboration, en binôme ou entre pairs, pourrait constituer une voie susceptible, s'elle est bien exploitée, de donner lieu à de bons résultats, combler les lacunes des élèves en la matière et répondre à leurs besoins. De plus, on n'omettra pas de noter que l'une des principales caractéristiques de la collaboration entre pairs ; appelée apprentissage collaboratif ou co-apprentissage ; est de forcer l'apprenti-scripteur à prendre en considération un autre point de vue que le sien sur sa

---

<sup>17</sup> Yves Reuter, *Enseigner et apprendre à écrire : Construire une didactique de l'écriture*, Ed. ESF, Paris, 1996, P.177.

propre production. Ce qui est à même de faciliter la détection d'inadéquations et le développement de nouvelles solutions aux problèmes rencontrés ou pouvant surgir au cours de l'activité de réécriture.

### **La problématique**

De cet angle de vue, on est en droit de s'interroger sur ceci : Quels sont les aspects d'un texte que la collaboration entre pairs, lors de l'activité de réécriture, permet-elle d'améliorer ou/et De développer ?

### **Les hypothèses**

En s'appuyant sur ce qui précède, on est en mesure d'avancer que la collaboration entre pairs faciliterait la cohérence et la cohésion des textes des élèves et conduirait à une amélioration de leurs aspects lexicaux, et morphosyntaxiques.

### **Motivations personnelles et intellectuels liées au choix du sujet**

Le thème choisi nous motive particulièrement pour plusieurs raisons :

- Notre détermination à mettre en œuvre des connaissances acquises, les consolider et faire évoluer.
- Ce thème unit en réalité deux autres thèmes ou plutôt sous thèmes ; celui de la réécriture et celui de l'apprentissage en collaboration ; aussi important et pertinent, en didactique du FLE, l'un que l'autre. Ce qui nous ouvre encore l'appétit d'investigation et une possibilité de poursuivre ce même thème dans nos futurs travaux de recherche.
- Aider apprenants et enseignants à faire face à un problème aussi épineux que la production écrite et celui de la réécriture en particulier.

### **Les objectifs**

Notre objectif par la présente recherche consiste à montrer l'importance de la réécriture en collaboration entre pairs dans l'amélioration et le perfectionnement des productions des apprenants et en particulier la cohérence globale et les aspects lexicaux et syntaxiques qui y sont liés et par là même faire prendre conscience aux enseignants et élèves et leur faire découvrir l'utilité de cette pratique souvent sous-estimée, négligée voire complètement ignorée.

### **Méthodologie**

Pour mettre notre supposition à l'épreuve, on procédera de la manière suivante : on aura affaire à deux groupes de trois classes (voir partie pratique de la présente recherche-action),

un premier qu'on prendra pour témoin ou groupe contrôle et un deuxième qui sera notre groupe expérimental, auxquels on proposera une activité d'expression écrite avec des sujets précis et ce dans le cadre du projet ou la séquence en cours.

Après le premier jet, on demandera aux apprenants du groupe témoin de retravailler le texte individuellement, alors qu'on suggère aux élèves de notre groupe expérimental d'y procéder en sous-groupes à deux ou trois apprenants, sous la forme d'ateliers d'écriture. A cette condition qu'on veillera à attribuer aux différents petits groupes ainsi constitués, des élèves ayant des niveaux différents, les uns, à la fois, supérieurs et proches des autres, de façon à éviter que des apprenants de niveau humble soient ensembles.

On entreprendra, par la suite, l'analyse et la comparaison des résultats, tout en faisant ressortir les interprétations concernant les éventuelles rectifications, améliorations et avancements dans les productions des élèves réalisées en collaboration avec un pair, comparées à celles du groupe témoin.

### **Plan de travail**

C'est ce que sera la partie pratique de notre travail .Elle sera précédée par une partie théorique où on présentera les travaux de modélisations relatives aux pratiques de l'écriture (les différents processus rédactionnels) et une description des composants de l'activité de réécriture en insistant sur les différences entre expert et novice et des problèmes qui y sont liés, dans un premier chapitre. Dans un second chapitre, on parlera de l'état des lieux de l'apprentissage en collaboration en général et celui de la réécriture en particulier. Nous terminerons les deux parties, théorique et expérimentale par une conclusion qui ouvrira de nouveaux horizons pour nous, ainsi que pour tout ambitieux.

### **Bibliographie et sitographies**

#### **Ouvrages théoriques**

- 1- Alain Baudrit, *L'apprentissage coopératif : Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*, Coll. Pédagogies en développement, Ed. De Boeck et Larcier, Bruxelles, 2005.
2. Alain Bentolila, *Lecture ; Ecriture*, Ed. Nathan, Paris, 1992.
3. André Girolami-Boulinier, *L'apprentissage de l'oral et de l'écrit*, Ed. Que sais-je ?, Paris, 1993.
4. Anne Roche, André Guiguet et Nicole Voltz, *L'atelier d'écriture : Eléments pour la rédaction du texte littéraire*, Ed. Nathan, Paris 2000.
5. Annie Piolat, Aline Pélissier, *La rédaction de texte, approche cognitive*, Coll. textes de base en psychologie, Ed. Delachaux et Niestlé, Lausanne, Paris, 1998.
6. Barrington Kaye et Ivring Rogers, *Pédagogie de groupe*, Coll. Sciences de l'éducation,

Ed. Bordas, Paris, 1976.

7. Bernard Hudon, *La collaboration à distance, un outil stratégique en alphabétisation*, Ed. CLEM, Québec, 2005.

### **Sitographies**

1. <http://www.lepointdufle.net/p/expressionecrite.htm>

2. [http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id\\_article=2077](http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=2077)

3. <http://jean-nicolaslefle.viabloga.com/texts/ecriture>

4. <http://eurofle.wordpress.com/2007/01/04/ecriture-internet-et-autonomie-delapprenant/>

5. <http://www.lepointdufle.net/productionecrite.htm>

6. [http://eurofle.wordpress.com/2007/05/02/fle\\_wiki\\_internet/](http://eurofle.wordpress.com/2007/05/02/fle_wiki_internet/)

7. <http://eurofle.wordpress.com/2008/08/19/le-linguistique-et-le-nonlinguistique-en-intercomprehension/>

### **Annexes**

#### **Table des matières**

**Illustration n°2:** option science du langage<sup>18</sup>

#### **Intitulé du mémoire**

Le parler des jeunes: Cas des sms des étudiants du département de langue et littérature françaises, Université Mentouri de Constantine

### **Introduction**

#### **Annonce du thème**

Les télécommunications naissent avec le télégraphe de Morse en 1840, le téléphone d'Alexandre Graham Bell en 1876 et connaissent actuellement une avancée incontestable grâce à l'accès au téléphone mobile multimédia. L'Algérie est l'un des pays les plus bénéficiaires des avantages de cet appareil, puisqu'il dispose de certaines options qui assurent une communication efficace libre et instantanée ;raison pour laquelle le portable connaît un impact remarquable aussi bien sur les adultes que sur les jeunes algériens, en particulier les adolescents qui s'en offrent et passent une partie de leur temps à s'envoyer des sms.

Ce type de communication est désigné par « la messagerie écrite » qui représente une

<sup>18</sup> <https://bu.umc.edu.dz/theses/francais/BEN954.pdf>

nouvelle aire faite essentiellement de mots, de néographies, de rébus, de symboles, d'icônes, ... transcrits en tant qu'éléments harmonisés qui se distinguent par un rapport de distance entre l'instance d'émission et celle de réception : un échange de représentation procurant un acte de production et un acte d'interprétation séparés par un laps de temps. Il s'agit, en vérité, d'un ensemble de pratiques langagières identitaires constituant un parler juvénile qui se caractérise par un nombre de procédés d'écriture propres aux jeunes usagers.

### **Formulation du sujet**

Dans notre travail de recherche, nous mettons l'accent sur ce type de conversation transcrite en langue française et pratiquée dans les messages des jeunes universitaires du département de langue et littérature françaises de l'Université de Constantine. Donc, nous nous proposons d'étudier la spécificité de cette production juvénile qui correspond à un double jeu : celui de l'abrègement et corrélativement, celui de la marque d'une identité sociale.

Le point de départ de cette réflexion est l'objectif que visent les jeunes universitaires : assurer une communication libre et instantanée. Pour l'atteindre, il leur a fallu user de toutes sortes de raccourcissements qui assurent des messages contenant le plus grand nombre de mots. C'est une opportunité pour que le langage sms fasse sa grande apparition écrasant ainsi toute règle de construction verbale, car l'écriture réinventée fait autorité. En effet, un sms qui signifie Short Message Service est essentiellement fait d'écriture phonétique, de rébus et d'abréviations. Les militants de ce langage sont allés jusqu'à la rédaction d'un dictionnaire " Dico SMS " contenant un certain nombre de mots destinés à la messagerie écrite.(voir quelques exemples tirés de ce recueil aux annexes.)

Du fait que le langage sms devienne une vogue, se propageant rapidement en Algérie, nous tentons de prendre quelques mini-messages propres aux jeunes universitaires du département de langue et littérature françaises, spécifiquement ceux de l'Université de Constantine, comme objet d'étude.

### **Problématique**

Cette perspective nous mène immédiatement à nous demander quels processus suivent les jeunes étudiants de l'Université Mentouri de Constantine pour créer indépendamment leur propre langage avec des codes particuliers.

### **Les hypothèses**

Notre réflexion se situe dans le cadre médiatique de la sociologie interactionnelle et prend appui sur ces hypothèses : - Les étudiants sont à l'origine des messages spécifiques comprenant des codes originaux.

L'aspect socio-culturel influe directement sur le parler des jeunes universitaires et sur leur

façon de rédiger les messages. - Les stratégies de raccourcissement garantissent une communication libre et éloignée de toutes les normes françaises. - Le sms présente un espace d'indépendance motivant, pour plus de communication interactionnelle. A côté de la vérification de ce qui précède, il nous semble indispensable d'élaborer un questionnaire à l'intention des étudiants du département de français afin de réunir leurs avis sur l'usage fréquent des mini-messages et l'influence des techniques de raccourcissement sur la langue française.

### **L'objectif**

L'objectif central de cette démarche est d'observer comment les jeunes universitaires arrivent à réinventer un langage propre à eux en toute indépendance des normes d'écriture de la langue française

### **Méthodologie**

Cette étude consiste à retranscrire soixante-dix mini-messages tirés des téléphones portables, propres aux étudiants universitaires de Constantine. Les données étudiées consistent en plusieurs situations : fêtes, rendez-vous, réconciliations, salutations, déclarations amoureuses, informations, demandes,...en mettant l'accent sur la typologie de stratégies propres à chaque usager, aussi que sur son milieu socio-culturel.

Le public choisi est un ensemble d'étudiants ayant suivi des cours de langue et littérature françaises, à l'Université Mentouri de Constantine. Les paramètres d'âge, de sexe et de niveau culturel sont pris en compte en tant que facteurs déterminants : recherche des constantes et des variables. Nous tentons, par ailleurs, de réunir certains points de vue sur l'émergence du nouveau langage sms et son influence sur l'acquisition du français en Algérie, par la présentation d'un questionnaire à un public.

d'informateurs du département de français de Constantine, où nous leurs demandons :

- Connaissez-vous le sms ? -L'utilisez-vous ? -Pourquoi le sms ? -A qui ? -En quelle langue ?  
-Est-ce que les mots de vos sms sont entiers ou raccourcis ? -Pourquoi ? -Pourquoi les garçons abrègent le plus leurs sms ? -Quels sont vos procédés de raccourcissement ? - Utilisez-vous des porteurs d'émotion ? -Lesquels ? -Le nouveau langage sms contamine-t-il la langue française ? -Pourquoi ? L'objectivité fait la base de ce travail de recherche, et ne sera réalisée que par une retranscription attentive et fidèle des sms originaux choisis en tant qu'objet d'étude : la moindre précision demeure utile. Nous veillons à ce que les textos correspondent réellement à leurs situations de communication.

### **Plan**

. Face à cet enjeu, des outils théoriques sont puisés dans le domaine de la conversation médiatique et des interactions socio-culturelles. Ainsi notre travail s'effectue en deux moments importants : une première partie est consacrée à l'exposé des théories et des concepts relatifs au thème traité. En effet, on rappelle les approches, les travaux et les théories concernant le domaine du discours énonciatif des médias et de la sociolinguistique interactionnelle. Cette phase englobe quatre chapitres : • Aperçu sur la situation sociolinguistique en Algérie. • La communication comme processus d'échanges. • L'énonciation. • Le langage sms. Une deuxième partie est essentiellement centrée sur l'analyse du corpus tout en nouant les données aux divers concepts théoriques exposés dans la partie précédente. Cette phase de recherche regroupe trois chapitres intitulés : • Caractéristiques énonciatives des sms. • Caractéristiques graphiques des sms. • Présentation et analyse du questionnaire. La conclusion présente à son tour un moment crucial dans notre recherche du fait qu'elle englobe les résultats et le bilan des enquêtes. Notre démarche rencontrera-t-elle des difficultés ? lesquelles ? la diversité des usagers, des circonstances et des statuts sociaux feront-ils un obstacle qui ralentira la progression de la recherche ? Les personnes qui pensent que les sms sont intimes nous priveront-elles de certains exemples de messages importants pour l'étude ?

### **Bibliographie et sitographies**

#### **Ouvrages théoriques**

1. Charaudeau P., Le discours d'information médiatique. La construction du miroir social, Nathan –INA, Paris, 1997.
2. Cohen A., Zig-Zag, Ed. Seuil, Paris, 1993.
3. Gumperz J-J., Sociolinguistique interactionnelle : Une approche interprétative, Ed. L'Harmattan, La Réunion, 1989.
4. Hymes H., Vers la compétence de communication, collection L.A.L, Hatier, Paris, 1984

#### **Sitographies**

1. <http://fr.wikipedia.org/wiki/.c3%89nonciation>.
2. [http://fr.wikipedia.org/wiki/langage\\_sms](http://fr.wikipedia.org/wiki/langage_sms)
3. <http://www.mobilou.info/10kosms.htm> Page web visitée
4. <http://www.mobilou.info/pasagelire.htm>.

#### **Annexes**

#### **Table des matières**

## II.1.5. Activités

### Application (1)

Suivez la même démarche et essayez de récupérer le projet de recherche préliminaire en retrouvant les éléments ci-dessus, en commençant par l'introduction du travail de recherche au lien ci-dessous :

- <http://thesis.univbiskra.dz/3399/1/Th%C3%A8se%20GHERBAOUI%20Amar%20%28PDF%29.pdf>
- <http://archives.univ-biskra.dz/bitstream/123456789/5271/1/sf223.pdf>
- <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01863322/document>
- <https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01749085/document>

### Application (2)

Une introduction générale vous a été proposée, on vous demande de compléter le tableau ci-après

#### Thèse de doctorat<sup>19</sup>

DIFFÉRENCIER DANS LA CLASSE DU FLE : POUR UNE MEILLEURE  
PRISE EN COMPTE DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DES APPRENANTS.

#### Introduction générale

Aujourd'hui, nous vivons dans un monde qui connaît un grand changement, nulle personne ne peut le nier. Nous vivons une période dictée par la conjoncture mondialisation/globalisation, où tout est question de mutation, tout est question de mouvance ; que ce soit sur les plans politique et économique, ou même au niveau des systèmes éducatifs.

A propos de ces derniers, nous dénotons que plusieurs transformations ont touché les politiques qui gèrent l'enseignement-apprentissage en tant que processus ; l'Algérie n'en fait pas l'exception. Dans notre système éducatif, notamment en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage du FLE, ces transformations se sont de plus en plus intensifiées. L'exigence de placer les apprenants dans une situation d'apprentissage optimale, devient pressante, et est, l'une des premières préoccupations des décideurs en matière de notre système éducatif.

<sup>19</sup> <http://thesis.univ-biskra.dz/3399/1/Th%C3%A8se%20GHERBAOUI%20Amar%20%28PDF%29.pdf>

La place que l'on veut accorder aux apprenants se révèle donc beaucoup promotrice ; une place où ces apprenants vont construire un sens à leur formation, une place où ils s'insèrent avec aisance dans le monde de travail, une place où ils deviennent autant motivés et producteurs, où ils transcrivent les véritables zones de leur développement, etc. bref, une place où ils seront vus comme future génération de relève, digne de bien porter le flambeau de leur nation, laquelle nation s'inscrira aisément dans cette conjoncture de mondialisation/globalisation.

Le thème que nous avons choisi est circonscrit dans les bords de cette conjoncture. Pour ne pas avancer que le constat de l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie est gênant, la situation mérite des regards profonds, des intentions particulières, des décisions rigoureuses et des interventions qui relèvent du domaine du professionnel, car le souci est autant amplifié : il s'agit de lutter contre l'échec scolaire.

Un détour aux méthodes traditionnelles nous permet de comprendre la situation. A l'époque où les anciennes approches inculpaient l'apprenant comme source de son propre échec, en le culpabilisant au désavantage de son maître, toutes les conditions tributaires à la notion d'échec incombaient à cet apprenant. Cependant, il n'est de nos jours plus question d'attester cette conception ; la didactique a pu, à ce sujet, réaliser des progrès incontestablement remarquables, en faveur de l'apprenant qui est, selon les nouvelles approches, considéré comme non coupable, vis-à-vis de son insuccès scolaire, car plusieurs facteurs sont déterminés par ces nouvelles approches comme étant les raisons effectives de l'échec scolaire.

Hormis certains facteurs à caractère extrascolaire comme l'influence socioéconomique ou autres, les facteurs intra-scolaires semblent d'une incidence plus grave. Si nous voyons nettement les pratiques enseignantes comme facteur de premier ordre, l'institution scolaire, quant à elle, n'a aucun mérite de venir en seconde position, car il est bien compris que tous ces facteurs, ont contribué à farcir chez l'apprenant une vision rétrograde de son enseignement : aujourd'hui, nos élèves n'aiment pas l'école. La raison en est que l'on continue de croire à un enseignement collectif et indifférencié, un enseignement qui prône l'homogénéité comme première devise, au détriment d'une hétérogénéité nécessairement méritoire d'être prise au sérieux.

Cette conception a donné lieu de voir, sur le plan institutionnel par exemple, que l'on imagine dispenser un enseignement normatif destiné à la collectivité, tout en exhortant les principes de l'égalité de chances et de la justice, que l'on pense également que ces

principes vont permettre de véhiculer un savoir uniforme et le mettre à la disposition d'un public homogène, ayant un rythme et des voies d'apprentissage communs. Nous pensons qu'une telle conception, ne prend pas en charge la disparité des niveaux chez les apprenants, une caractéristique qui ne cesse de s'accroître du jour au lendemain, pour devenir une vérité dont toutes les interventions didactiques seront incessamment appelées à faire face si elles ambitionnent vraiment de lutter contre l'échec scolaire.

Cette manière d'opter pour un enseignement indifférencié, et qui vient à juste titre à l'encontre de l'hétérogénéité dont il est question, nous semble à l'origine d'une nouvelle conception, inspirée par l'idée d'une institutionnalisation du rattrapage ; nous le voyons visiblement, surtout dans l'enseignement au collège et au lycée, où cette activité de rattrapage est devenue une activité à part entière, tout comme les autres activités linguistiques, une activité qui va permettre aux enseignants d'avoir la baguette magique. Mais, faut-il encore se poser la question sur l'effet de cette baguette magique quand on est devant un public hétérogène.

Tout ce que nous avons dit, à présent, paraît se conjuguer avec le constat dans lequel nous nous situons. En effet, ayant une certaine expérience dans le domaine d'enseignement-apprentissage du FLE au moyen (15 ans), nous avons quand même pu constater une nette incohérence par rapport à deux annotations : d'un côté, la disparité des niveaux chez les apprenants qui sont marqués par des itinéraires variés, des rythmes individuels et des façons personnelles dans la réalisation de la tâche ; d'un autre côté, confronter toute hétérogénéité, par une méthode enseignante standard !

Il est certes supposé que les pratiques enseignantes soient dotées d'un choix par rapport à la méthode qu'elles seraient censées mettre en place, mais, dans ce choix aussi, les enseignants seraient, de même, prévenus à être plus que vigilants, car la question autoritaire, ne concerne pas uniquement cette dissemblance, mais plutôt, de mener dans cette dissemblance tous les apprenants vers une pédagogie plurielle, autrement dit, une pédagogie différenciée.

Dans nos remarques quotidiennes des pratiques enseignantes, nous avons soulevé une contrainte qui fait directement référence au constat évoqué dans les deux derniers paragraphes ; au cours de la pratique des séances de compréhension de l'écrit et de conjugaison, un écart flagrant et important se posait entre les apprenants dans l'exécution des tâches pendant ces deux activités : certains apprenants sont plus rapides que d'autres, certains comprennent facilement, alors que d'autres, ont besoin d'un fort guidage et

d'aides différentes, ou même des explications supplémentaires.

Face à cette réalité donc, nous nous sommes dit qu'enseigner la même chose, ou la prescrire avec le même traitement pédagogique, serait – semble-t-il – inadéquat pour des apprenants si différents. C'est pourquoi, nous avons pensé insinuer la différenciation pédagogique que nous jugions plus apte et pragmatique à résoudre cette contrainte. Si cela demeure bien vrai, voilà la question qui s'impose : Jusqu'à quel(s) point(s) la différenciation pédagogique permettrait aux enseignants de répondre aux différences des apprenants en les amenant, quel que soit leurs niveaux, vers un objectif commun ?

Dans la présente étude, nous voulons révéler notre ambition de traiter cette réalité en lui posant la question précédente ; en cela, nous ne prétendons plus avoir cette baguette magique, mais tout simplement, nous voulons nous adhérer aux propos de Philippe Meirieu quant à l'utilisation de la différenciation pédagogique : « plus que l'introduction générale 5 jamais par la pédagogie différenciée ». Cette notion, dans la conception de Meirieu, n'est qu'une démarche qui permet à l'enseignant de faire autrement sa classe. A cet effet, elle consiste à déployer un ensemble de procédures, de techniques et de moyens, afin que des apprenants ayant des profils différents, atteignent des objectifs communs.

Meirieu spécifiait deux modes de différenciation pédagogique : le premier dit différenciation simultanée, et le second, différenciation successive ; si donc l'un ou l'autre demeure une solution compatible dans une classe de FLE, nous présumons que : différencier par le mode simultané, pourrait permettre à des apprenants hétérogènes d'apprendre chacun à son rythme individuel ; tandis que différencier par le mode successif, pourrait également devenir une approche auxiliaire dans la résolution des problèmes d'hétérogénéité de niveau.

Dans le premier mode, nous mettrions en œuvre un même support, mais des degrés de guidage et d'aide différents, ou encore, un même support, mais avec la mobilisation de stratégies différentes. En ce qui concerne le deuxième mode, il permettrait à l'enseignant d'alterner les situations d'apprentissage et les outils, afin que chaque apprenant puisse trouver la méthode qui lui convient le mieux.

Les raisons ayant motivé notre choix en sont multiples, nous citons, entre autres, le fait de traiter la différenciation pédagogique pour nous, c'est en quelques sortes, traiter un domaine de réflexion encore vierge, semble-t-il, qui mérite une exploration. Aussi, dans notre contexte algérien, il se trouve que nous n'avons dit que très peu de choses à son sujet, d'ailleurs, il n'a fait l'objet que de très peu d'études, à notre connaissance.

Quant à notre choix des activités de compréhension de l'écrit et de conjugaison, il se justifie par l'importance de ces deux activités dans le cursus des apprenants de la 4ème année moyenne. En effet, les directives officielles du programme pour le collège soulignent, en termes de profils de sortie de ce palier vers le secondaire (lycée), qu'il faut que les apprenants arrivent à produire un texte à visée argumentative ; cela ne pourrait certainement être atteint, sans que des compétences de compréhension de l'écrit et de maîtrise de conjugaison ne soient convenablement installées. C'est donc à travers ces deux activités que nous envisageons, au moyen de la différenciation pédagogique, accompagner des apprenants de 4ème année moyenne, en pensant leur fournir le soutien et l'aide nécessaires ; en pensant, au même titre, que se serait pour nous, une aventure qui mérite d'être vécue, une aventure à travers laquelle, nous souhaiterions mettre à la disposition de ces apprenants un enseignement apprentissage plus souple et moins lassant. Faire avancer des apprenants ayant des difficultés en ce qui concerne la disparité de leurs niveaux en compréhension de l'écrit et en conjugaison, s'annonce comme objectif primordial.

Nous voulons que ceux qui ont un bon niveau, continuent d'avancer sans que leur rythme soit affecté ; ceux qui ont un niveau moins bon, avancent tout de même, sans que les uns et les autres empruntent nécessairement des chemins identiques. Aller consulter directement le terrain afin de le décrire et de tester nos hypothèses nous a semblé donc comme évidence, d'où nous préconisons la méthodologie expérimentale-descriptive afin de réaliser notre objectif. Nous pensons, alors, décrire en premier lieu, toutes les conditions qui entouraient les constatations que nous venons d'avancer plus haut, y compris les difficultés qu'ont les apprenants de 4ème année moyenne, et les différentes méthodes que pratiquaient les enseignants dans ce palier, notamment dans les deux activités ciblées. En second lieu, nous désirons introduire notre intervention sur deux classes de 4ème année moyenne ; dans la première, nous nous contenterons d'observer le déroulement ordinaire des deux activités, et nous essayerons de réaliser des fiches d'observation relatives, ce que nous nommerons plus tard, groupe témoin.

Cependant, nous proposerons la pédagogie différenciée dans la deuxième classe où nous expérimentons les deux modes de cette différenciation (groupe expérimental), la différenciation simultanée et successive. En ce qui concerne l'organisation de ce projet, nous avons pensé à une répartition tripartite que nous décrivons ainsi : dans la première partie intitulée Théories et méthodes d'enseignement-apprentissage du FLE, il serait question de balayer les principales notions ayant marqué les différentes pratiques et

usages dans une optique d'enseignement-apprentissage du FLE. Cette première partie serait, quant à elle, divisée en deux chapitres ; le premier, que nous nommons Théories d'apprentissage et les pratiques différenciées, essaiera de faire ressortir le rapport de ces théories avec l'Introduction générale 7 pédagogie différenciée en question, tandis que le second chapitre : Méthodes pour enseignement-apprentissage, il vérifiera l'apport des différentes méthodes pour le processus en question. La deuxième partie intitulée : La différenciation pédagogique et l'hétérogénéité des apprenants de 4ème année moyenne sera également scindée en deux chapitres ; dans le premier : L'hétérogénéité : un défi à relever, nous verrons en quoi consisteront les interventions des théoriciens et spécialistes en matière de cette notion. Le deuxième chapitre intitulé : Les premières tentatives et les modèles de la différenciation pédagogiques, mettra l'accent sur une mise en place efficiente de ces modèles où il serait, principalement, question de rapporter les conceptions de Philippe Meirieu et de Halina Przesmycki. Enfin, la troisième partie intitulée : Pédagogie différenciée et apprenants de 4ème année moyenne serait, de même, répartie en deux chapitres dont nous évoquerons le cadre descriptif général dans lequel se déroulaient les expérimentations dans le premier chapitre : Cadre général et déroulement de l'expérimentation. Et dans le second : Analyse et interprétation des données, nous mettrons à l'épreuve l'ensemble des résultats obtenus dans le premier chapitre, afin de les lire, de les comprendre, de les expliquer et surtout de les interpréter par rapport à notre démarche de travail.

<b>Les constituants de l'avant-projet</b>	<b>Composantes existantes</b>	<b>Composantes non existantes</b>
Introduction		
Problématique		
Hypothèse (s)		
Objectif(s)		
Motivation		
Méthodologie		
Plan		
Bibliographie		

### **Application (3)**

Rédigez un avant-projet en suivant les étapes suivantes :

1. L'annonce du thème (sujet général et sujet spécifique)
2. La problématique
3. Motivations personnelles et intellectuels liées au choix du sujet
4. Les hypothèses de recherche
5. Les objectifs
6. La méthodologie
7. Le plan
8. Bibliographie sélective
9. Table des matières (provisoire)

## II.2. Mémoire de recherche

### Objectifs spécifiques

Au terme de ce cours, les étudiants devraient être en mesure de :

- ✓ Connaître un mémoire de recherche ;
- ✓ A qui s'adresse le mémoire ?

*« Tous les auteurs sont unanimes pour accorder au choix du sujet une importance primordiale. En revanche, le secret de la réussite réside fréquemment dans la sélection d'une bonne question, d'un bon sujet de recherche. »*

**ANDRÉ QUELLET**

## II.2.1. Qu'est-ce qu'un mémoire ?

Toute recherche scientifique humaine est basée sur des connaissances importantes sur l'homme, lui permettant de comprendre son environnement et l'univers. Faire de la recherche en sciences humaines, c'est vouloir approfondir des sujets choisis selon des conditions et des conditions limites définies, d'abord selon ses intérêts propres puis selon la possibilité de mener des recherches.

➤ Un mémoire de recherche est un résultat individuel préparé et effectué sous la responsabilité du directeur de recherche. Il débouche sur un produit écrit qui sera évalué et noté lors de la soutenance publique. Cela se fait en présence du directeur de recherche, de l'examineur et du président du jury.

➤ Selon Jean-Pierre Fragniere : « *La notion de « mémoire » renvoie à plusieurs réalités distinctes. Un mémoire peut être le document élaboré par un avocat à l'intention d'un tribunal. Il désigne également un rapport établi par une administration, sur un sujet donné, dans le cadre d'un processus de décision.*

*Nous l'emploierons ici dans un sens plus précis. C'est un document de quarante à deux cents pages (ou plus) réalisé dans le cadre d'un processus de formation par une ou plusieurs personnes, sur un sujet proche du champ d'étude choisi et dans une perspective qui s'efforce de tenir compte des règles de l'activité scientifique ».*<sup>20</sup>

➤ Anne Sophie Constant et Aldo Levy dans leur ouvrage intitulé *réussir mémoire et thèse en LMD* en parlant du mémoire, disent : « *un travail personnel de recherche et d'expression. Cette épreuve finale de la Licence comme du master consiste généralement en la rédaction et la soutenance d'un mémoire. C'est un exercice « capital » qui est le signe d'achèvement des études ».*<sup>21</sup>

➤ Le mémoire est un travail dont personne ne connaît la réponse document. Il s'agit d'un document contenant une description détaillée des travaux de recherche effectués. Il couvre l'ensemble du processus de recherche depuis la présentation et la définition du même problème étudié jusqu'aux résultats obtenus, en passant par Une description

---

<sup>20</sup> Jean-Pierre Fragnière (2016), Comment réussir un mémoire. Choisir son sujet, gérer son temps, savoir rédiger in in <https://www.cairn.info/comment-reussir-un-memoire--9782100743179.htm>

<sup>21</sup> Anne-Sophie Constant et Aldo Levy, réussir mémoire et thèse en LMD, p. 12

détaillée et une explication précise des principales étapes franchies au cours de ces travaux. C'est-à-dire les étapes les plus importantes par rapport à l'objectif et aux résultats. Ce rapport devrait vous aider à comprendre ce qu'il faut faire ensuite (de reproduire la démarche suivie.)

➤ En fin, nous pouvons faire dire que le mémoire est la trace que vous laisserez derrière vous. Il s'agit d'un produit tangible qui montre votre contribution et qui est susceptible d'être vu par d'autres. Il deviendra désormais une partie intégrante de votre identité, votre présentation de qui vous êtes.

### **II.2.2. À qui s'adresse votre mémoire ?**

Généralement un mémoire de fin d'études est généralement considéré comme un *best-seller*. Il est principalement destiné aux personnes impliquées dans la recherche et aux autres parties prenantes qui s'intéressent à votre sujet et souhaitent connaître vos travaux. Bien sûr, n'oubliez pas les membres du jury et des comités d'évaluation, et vous devez penser à eux lorsque vous écrivez.

### **II.2.3. Qui lira votre mémoire ?**

- ✓ Votre ami ;
- ✓ Votre directeur ou directrice de recherche ;
- ✓ Les membres du jury ;
- ✓ Les membres du comité d'évaluation ;
- ✓ Quelques chercheurs répartis dans le monde ;
- ✓ Des étudiants qui reprendront votre travail.

## II.3. Comment choisir un sujet de secherche ?

### Objectifs spécifiques

Au terme de ce cours, les étudiants devraient être en mesure de :

- ✓ Choisir un sujet de recherche ;
- ✓ Décrire la démarche permettant de trouver un sujet de recherche.

« Vouloir entreprendre une recherche en science humaine, c'est vouloir approfondir un sujet choisi en fonction d'abord de ses intérêts, puis en fonction des possibilités de réalisation de la recherche, suivant des conditions et des contraintes définies ».

MAURICE ANGERS

### **II.3.1. Le choix du sujet**

Le choix du sujet et l'évaluation de la faisabilité de la recherche représentent les premiers moments de la formulation de la question de recherche. Une fois qu'un sujet a été sélectionné, l'étape suivante consiste à rechercher la littérature sur ce sujet. Enfin, et c'est le troisième moment que Vous devez préciser votre sujet et le transformer en problème à résoudre pour vraiment orienter votre recherche dans la réalité.

### **II.3.2. Qu'est-ce qu'un sujet de recherche?**

Pour pouvoir rédiger un mémoire de recherche universitaire, une condition primordiale s'impose à savoir, celle du choix du sujet. Selon le dictionnaire linguistique : « *le sujet est défini comme étant le thème (ce dont on dit quelque chose), le verbe étant le prédicat ou commentai .* ». <sup>22</sup> Le sujet est la réponse première à la question : sur quoi travaillez-vous ? « *Ce qui donne lieu à la réflexion, à la discussion ; ce qui constitue le thème principal d'une œuvre intellectuelle, artistique* ». <sup>23</sup>

### **II.3.3. Comment choisir un sujet de recherche?**

Le jeune chercheur est confronté à plusieurs difficultés méthodologiques au début de son travail. La préoccupation majeure de tout étudiant, appelé à rédiger un mémoire ou une thèse de doctorat, se présente d'abord dans le choix du sujet. Le jeune chercheur estime travailler un sujet clair, pertinent, réalisable et présentant un intérêt actuel. Cependant, il est difficile, dans la majorité des cas, de faire réunir tous ces critères à la fois : l'étudiant peut choisir, par exemple, un sujet pertinent, suscitant un intérêt actuel, mais qu'il n'arrive à délimiter, ou qu'il ne peut pas réaliser dans les délais impartis, ou encore dont la documentation n'est pas disponible.

L'étudiant-candidat, au début de son travail, est confronté à plusieurs difficultés méthodologiques. La principale préoccupation de tout étudiant rédigeant un mémoire ou une thèse de doctorat est, en premier lieu, le choix du domaine d'études. L'étudiant-candidat croit travailler sur des sujets clairs, pertinents, réalisables et d'actualité. Cependant, dans la plupart des cas, il est difficile de combiner tous ces critères à la fois : Par exemple, les étudiants chercheurs peuvent choisir un sujet pertinent qui évoque leur intérêt actuel, mais peuvent ne pas être en mesure d'expliquer, de terminer à temps ou de ne pas disposer de documentation.

---

<sup>22</sup> Dubois, J. (2002). Dictionnaire linguistique, Paris, Larousse. P. 456

<sup>23</sup> Dictionnaire Hachette (2002), Alger ENAG.p.289.

En ce sens, lors de la recherche d'un sujet de recherche commence par prendre le temps nécessaire pour y réfléchir. Cette réflexion doit être intrinsèquement liée à l'intérêt que porte le candidat à tel ou tel sujet. Il est fort probable que l'étudiant chercheur investisse très peu d'énergie dans la recherche, car le sujet n'est pas marquant et n'éveille pas la curiosité. Il est même possible qu'il perde toute motivation. En conséquence, il ne peut pas terminer le projet.

## **Comment peut-on alors choisir un sujet de recherche ?**

### **➤ Sources d'inspiration**

Certains sujets courants peuvent sembler inintéressants à première vue. Mais si vous prenez le temps nécessaire pour examiner les aspects pertinents, vous pouvez découvrir des sujets intéressants qui, autrement, seraient passés inaperçus. L'intérêt pour ce sujet peut être éveillé par diverses sources d'inspiration.

#### **a- Les expériences vécues<sup>24</sup>**

Pour trouver un sujet de recherche, les expériences vécues peuvent être comme étant une source d'inspiration. Ces expériences peuvent concerner la famille, l'école, le travail, le lieu de résidence, les personnes que vous rencontrez, les événements que vous vivez, les heures que vous étudiez ou la situation des personnes et de leur habitation, etc. Maurice Angers stipule que : « *Chaque situation vécue peut faire surgir un sujet de recherche* ». <sup>25</sup> En science du langage par exemple, l'étudiant candidat constate que parmi les collègues, il y a ceux qui confondent entre les deux phénomènes /p/ et /b/ en lisant ou en écrivant en français. Cela pourrait former un sujet de recherche intéressant.

#### **b- L'échange d'idées**

Pour trouver un sujet de recherche, l'échange avec les autres ne peut être ignoré. Les collègues peuvent devenir curieux en parlant de sujets qu'ils n'ont pas remarqués au début. Au lieu de cela, nous pouvons leur poser des questions, et ils offrent des contributions précieuses qui renforcent nos croyances et soulignent les difficultés. Au sein du cours, l'enseignant prend connaissance de fond de sa formation et surtout de sa connaissance préalable du déroulement complet d'une recherche, encourage à s'orienter dans une direction particulière ou, au

---

<sup>24</sup> Maurice Angers (1969). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, Québec, p.79.

<sup>25</sup> Ibid.

contraire, l'aidant lorsqu'il se trouve dans une impasse. Ainsi, divers échanges peuvent susciter notre propre intérêt ou nous convaincre de finir par chercher autre chose. Le même auteur prétend que : « *L'échange d'idées sur des sujets de recherche permet [...] de s'ouvrir à de nouvelles perspectives, de s'orienter vers un sujet de recherche, de connaître l'accueil que ses suggestions peuvent recevoir et de s'orienter vers un sujet qu'on peut partager ensuite quand la recherche se fait en équipe* ». <sup>26</sup>.

### **c- Les recherches antérieures**

Il est également intéressant pour les jeunes chercheurs de s'informer sur les recherches qui ont déjà été effectuées dans leur domaine, car toute recherche est le prolongement d'autres recherches. La lecture des lectures des travaux antérieurs l'encourage à poser de nouvelles questions et à rechercher de nouveaux sujets. Dans ce même ordre d'idées, Chevrier, cinq sources de questionnement pouvant être susceptibles d'inspirer les jeunes chercheurs sur <sup>27</sup> :

- *un sujet sur lequel n'existe que peu ou pas de connaissance ;*
- *une méthodologie utilisée au cours d'une recherche antérieure dans laquelle des failles sont décelées ;*
- *une incertitude quant à la possibilité de généraliser certains résultats à d'autres situations ou individus ;*
- *des conclusions contradictoires sur un même sujet.* <sup>28</sup>»

### **d- L'utilité**

La source d'inspiration pour trouver un sujet de recherche peut aussi être la source du désir d'être utile. Le candidat chercheur choisit des sujets avec une attention à l'environnement. Choisir des sujets dont vous savez qu'ils seront utiles aux autres peut contribuer à susciter un intérêt continu tout au long du processus de recherche.

En guise de conclusion, nous pouvons faire dire que, quelles que soient les sources d'inspiration, Il doit y avoir un intérêt personnel, car le sujet que vous choisissez est une préoccupation quasi quotidienne depuis plusieurs semaines et que vous avez besoin d'une motivation soutenue pour mener des recherches et les poursuivre avec joie et succès.

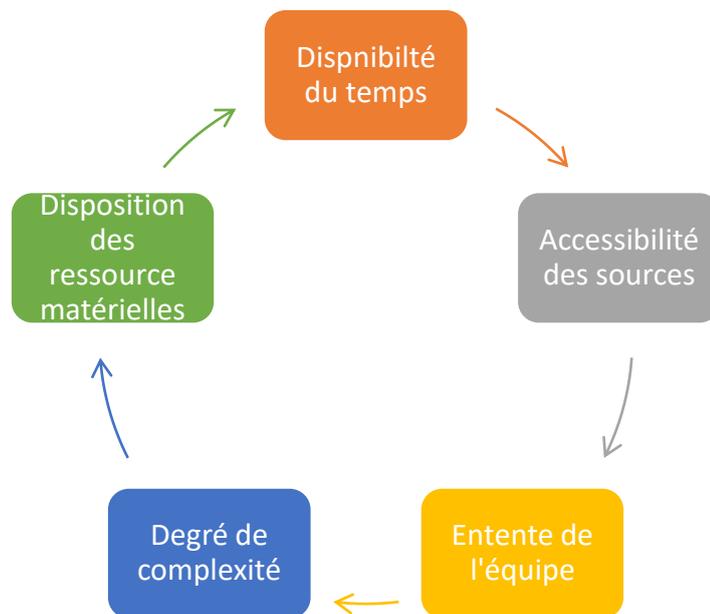
---

<sup>26</sup> Ibid. p. 80

<sup>27</sup> Ibid. p. 81

### II.3.4. Les conditions de réalisation de la recherche

Le choix d'un sujet de recherche n'est pas seulement une question d'intérêt. En fait, ce serait bien d'avoir les sujets les plus intéressants ou les plus importants. Si les conditions de réalisation de la recherche sont irréalistes, cela ne vaut rien. La sélection des sujets est faite en tenant compte de la faisabilité de la recherche. Un étudiant chercheur doit tenir compte de certains paramètres avant qu'un sujet n'attire son attention. La figure ci-dessous illustre les paramètres de faisabilité d'une recherche :



**Figure 8 :** Les paramètres de faisabilité d'une recherche.

Christain Puren note à ce sujet en disant que : « [...], les étudiants commencent toujours par un thème trop large parce qu'il dépasse leurs possibilités de recherche dans le temps limité disponible et/ou leurs possibilités de rédaction dans le nombre de pages imparti ». <sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> Christian PUREN, Cours en ligne « Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures », Chap. 3 : « Définir son projet de recherche » [file:///C:/Users/MAISON%20XP/Downloads/Chap3\\_D%C3%A9finir\\_projet\\_recherche%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/MAISON%20XP/Downloads/Chap3_D%C3%A9finir_projet_recherche%20(2).pdf). Consulté le 16/12/2022 à 18 :17 p.8

## II.4. Définir un sujet

### Objectifs spécifiques

Au terme de ce cours, les étudiants devraient être en mesure de :

- ✓ Apprendre à définir l'angle de la problématique ;
- ✓ Délimiter son sujet de recherche ;
- ✓ Formuler son sujet de recherche ;
- ✓ Apprendre à développer une problématique à partir d'un thème.

*« Une recherche, c'est une action en vue de découvrir quelque chose. Ce quelque chose qui nous pousse à agir s'appelle en science un problème. »*

MAURICE ANGERS

## II.4.1. Délimitation et formulation du sujet de recherche

Nous savons bien que le processus de délimitation du sujet commence par le choix d'un sujet général qui évoque un intérêt essentiel en vous. Cela peut être quelque chose qui pique votre intérêt, quelque chose que l'on aimerait mieux comprendre, ou encore une idée, une hypothèse sur un phénomène particulier ou pour changer les pratiques de groupes d'experts.

À cet effet, vu que l'étudiant n'est pas spécialiste de tous les domaines, la délimitation et la formulation du sujet s'avèrent nécessaires. Cependant, au début de son travail de recherche, il est difficile à l'étudiant chercheur de se fixer des bornes, de limiter ses compétences et son champ d'investigation. Ceci est un véritable problème, car il risque de se pencher sur des banalités et exposer ainsi des avis superficiels. Christian Puren définit ce point en disant que : *« Définir » son thème de recherche, c'est donc le délimiter à l'intérieur du champ général de la discipline, d'un domaine et d'une thématique, et c'est en même temps, très souvent, le limiter par rapport à ses ambitions initiales. C'est l'ensemble de ce premier travail sur le thème initial qui va permettre d'en faire une « thématique » de recherche en didactique, et c'est cette thématique – et non le thème – que le titre doit afficher ».*<sup>30</sup> Enfin, il est important de délimiter votre sujet pour accroître la validité et la crédibilité de votre recherche.

## II.4.2. Choisir un directeur de recherche

Le choix d'un directeur de recherche est à la fois important et secondaire. L'expertise et le soutien que nous pouvons fournir tout au long du processus sont importants. Mais ce choix peut aussi être considéré comme secondaire. Après tout, il n'appartient pas au directeur de recherche de compléter vos compétences. En fin de compte, le succès ou l'échec de votre projet repose sur vos épaules. Les directeurs de recherche ne sont là que pour vous guider et vous soutenir, et non pour faire le travail à votre place. Chacun est responsable et fier de son travail accompli.

---

<sup>30</sup> Ibid.

Cela dit, mieux vaut tenter de choisir un directeur de recherche dont les intérêts sont compatibles avec les vôtres et avec qui vous vous entendez bien. Ainsi, Il est choisi en raison de ses compétences par rapport au sujet qu'on veut étudier ; il devra l'expert le plus qualifié dans le domaine pour aider à la conduite de la recherche à mener. Secondairement, on peut considérer sa disponibilité, sa nature... Cependant, il convient de rappeler que le directeur de recherche n'est pas l'auteur du travail. Il n'est pas toujours disponible par sa présence ou son intérêt et son rôle n'est pas de tout vérifier.

Il est préférable de choisir un directeur de recherche dont les intérêts correspondent aux vôtres et avec qui vous pouvez vous entendre. Ainsi, Il est choisi pour sa compétence sur le sujet que vous souhaitez étudier. Il doit être l'expert le plus qualifié dans le domaine pour aider à guider la recherche en cours. On peut, secondairement tenir compte de sa disponibilité, son caractère. Cependant, il faut rappeler que le directeur de recherche n'est pas toujours disponible par sa présence ou son intérêt, et son rôle n'est pas de tout vérifier.

Bref : « **vo**tre objectif est :

- *connaitre sa disponibilité ;*
- *ses attentes ;*
- *son style de supervision ;*
- *bien s'entendre*
- *faire connaitre vos objectifs*
- *on n'en change pas comme on change de crayon.*

**Son rôle :**

- *c'est un guide qui partagera son expérience et ses connaissances avec vous ;*
- *il n'écrit pas des passages à votre place ;*
- *il n'a pas l'inspiration qui vous fait défaut ;*
- *il ne corrige pas toutes vos fautes de français ;*
- *Il vous revient de faire votre travail ».*<sup>31</sup>

### **II.4.3. Phase exploratoire**

À cette étape de délimitation du sujet de recherche, on commence à chercher, à consulter des documents et des personnes qui vous permettront d'avoir un aperçu thématique général de votre sujet de recherche prévu, offrant un aperçu des tendances clés de la recherche et des

---

<sup>31</sup> Pierre Monjeau (2008), réaliser son mémoire ou sa thèse, Ed. PUQ. Québec-Canada, p. 20

concepts clés utilisés ainsi que des experts reconnus dans le domaine (chercheurs ou praticiens). Parmi les étapes à franchir pour cet aperçu global, consultation d'articles ou de problèmes et de chapitres théoriques liés à votre sujet. Le but de ces sections de ces documents est de présenter la recherche et la théorie liées au sujet. Certains de ces documents peuvent être tracés et dans certains cas même directement référencés sur le web. Ainsi, la plupart des bibliothèques universitaires offrent un service de recherche de mémoires et des thèses réalisés dans vos établissements.

#### **II.4.4. Problématiser un sujet**

L'activité de la recherche naît toujours de l'existence d'un problème à résoudre, d'un problème à élucider. Il y a un problème lorsque nous ressentons le besoin de combler l'écart conscient entre ce que nous savons et ce que nous devrions savoir, c'est à dire trouver un moyen de répondre et d'annuler cet écart, il n'y a pas d'étude sans questions. Formuler un problème permet de spécifier les questions pertinentes par rapport à l'objet d'étude et lui donner un sens. Gauthier et al nous donnent une définition à la fois claire et précise du problème de recherche : *« Un problème de recherche est considéré comme étant un écart ou un manque à combler dans le domaine de nos connaissances entre ce que nous savons et ce que nous devrions ou désirons savoir sur le réel. Le problème s'exprime par un sentiment d'ignorance et par le désir de connaître, par la volonté d'en savoir plus en ce qui concerne le réel observable, par un questionnement ! ...La situation finale désirée est une connaissance de la réalité qui soit à la fois la plus complète et la plus vraie possible. ...En définitive, un problème de recherche se reconnaît à la présence initiale d'une question concernant le monde réel observable et le désir d'y répondre de la façon la plus objective et la plus complète possible»*.<sup>32</sup>

Une fois le sujet est retenu, l'étudiant-chercheur doit se poser la question (problématiser son sujet), car toute recherche est fondée sur une problématique. Des recherches menées sans problématisation ne sont que le résultat d'affirmations péremptoires ou de plagiat. Problématiser un sujet, c'est formuler les questions centrales qui constituent la problématique de ce sujet abordé. Cette question repose sur un certain nombre d'hypothèses de recherche qui peuvent saisir les enjeux et la portée de la question dans votre domaine d'intérêt.

---

<sup>32</sup> Gauthier et al. (1986) donne la définition suivante du **problème** de recherche à la page 52 in <https://www.umoncton.ca/boursesderecherche/sites/boursesderecherche.prod.umoncton.ca/files/wf/probleme.pdf>

#### II.4.4.1. Qu'est-ce qu'une problématique ?

La problématique est considérée comme étant la pierre angulaire de toute recherche scientifique et on ne saurait concevoir un écrit sans problématique. Comme nous l'avons dit en haut, elle représente un ensemble d'hypothèses de recherche et de lignes d'analyse qui vous permettent de travailler avec le sujet que vous avez choisi. La rédaction d'un mémoire fait également partie du travail et aucun bon mémoire n'est sans problématique. Elle évolue, mûrit au fur et à mesure que vous avancez la préparation du mémoire ou de la thèse, et peut être préliminaire dans un premier temps. Elle doit être essentielle, cruciale, définitive et centrale au sujet choisi sur lequel vient se greffer l'axe de recherche.

Nous pouvons ajouter également que la problématique correspond au problème que vous avez essayé de résoudre dans votre travail de recherche. Lorsque vous avez cerné votre sujet, vous savez « où » chercher, mais vous ne savez toujours pas « quoi », « pourquoi » ou « comment ». À partir de votre sujet, vous devez trouver un problème qui doit être résolu. Vous présentez ce problème sous forme de question. C'est votre problématique.

Ne prenez pas la problématique à la légère, il convient de questionner des expériences professionnelles antérieures, ou des observations et constats de terrain, ou des intérêts personnels qui amènent l'étudiant/chercheur à tels sujets et telles problématiques. Cette étape a deux objectifs puisqu'il s'agit de sélectionner un seul problème susceptible d'être modifié avec succès. Les projets de recherche doivent être réalistes et ancrés dans des situations problématiques bien définies. On demande aux étudiants de justifier leurs choix, donc la question problématique doit être importante à justifier (souvent ils ont du mal à répondre eux-mêmes). L'expérience d'exploration et d'analyse ne sert pas seulement à choisir une question, mais il doit y avoir un lien avec le contexte, autrement dit la question elle-même n'est pas une question, elle doit provenir d'un milieu scolaire, universitaire ou autre ; elle peut provenir d'un domaine spécifique (didactique, littérature, linguistique, etc.)

Nous terminons avec la citation de Benoît Gauthier parlant ainsi de la problématique de recherche : « *Par l'expression problématique de recherche, on réfère généralement à l'ensemble des éléments formant problème, à la structure d'informations dont la mise en relation engendre chez un chercheur un écart se traduisant par un effet de surprise ou de questionnement assez stimulant pour le motiver à faire une recherche. On peut donc retrouver dans la problématique de recherche ce qui a poussé le chercheur à poser la question*

*générale, en plus de la prise en considération des faits, des observations, des connaissances théoriques, des résultats d'autres recherches et d'autres questions se rapportant à la question générale ».*<sup>33</sup>

#### **II.4.4.2. A quoi ça sert d'élaborer une problématique ?**

En identifiant le problème à résoudre, vous pouvez éviter de tomber dans le piège du "placard plein". Généralement, lorsque les étudiants commencent à faire des recherches, ils se contentent de décrire le sujet et commencent à collecter des informations sans but précis. Lorsqu'ils débutent à planifier leurs écritures, ils sont confrontés à beaucoup de données qu'ils ne savent pas comment organiser. Et la plupart du temps, ils choisissent le type descriptif, essayant de classer tout ce qu'il lit, entend, observe.

#### **II.4.4.3. Pourquoi problématiser un sujet de recherche ?**

- Elaborer une problématique vous aide à identifier "ce que vous recherchez".
- Elaborer une problématique vous aidera à vous concentrer sur le sujet et le problème à résoudre
- Elaborer une problématique vous permet de générer des hypothèses cohérentes, de développer des stratégies de recherche pertinentes et de faciliter la planification lorsque vous passez à la phase de conception.

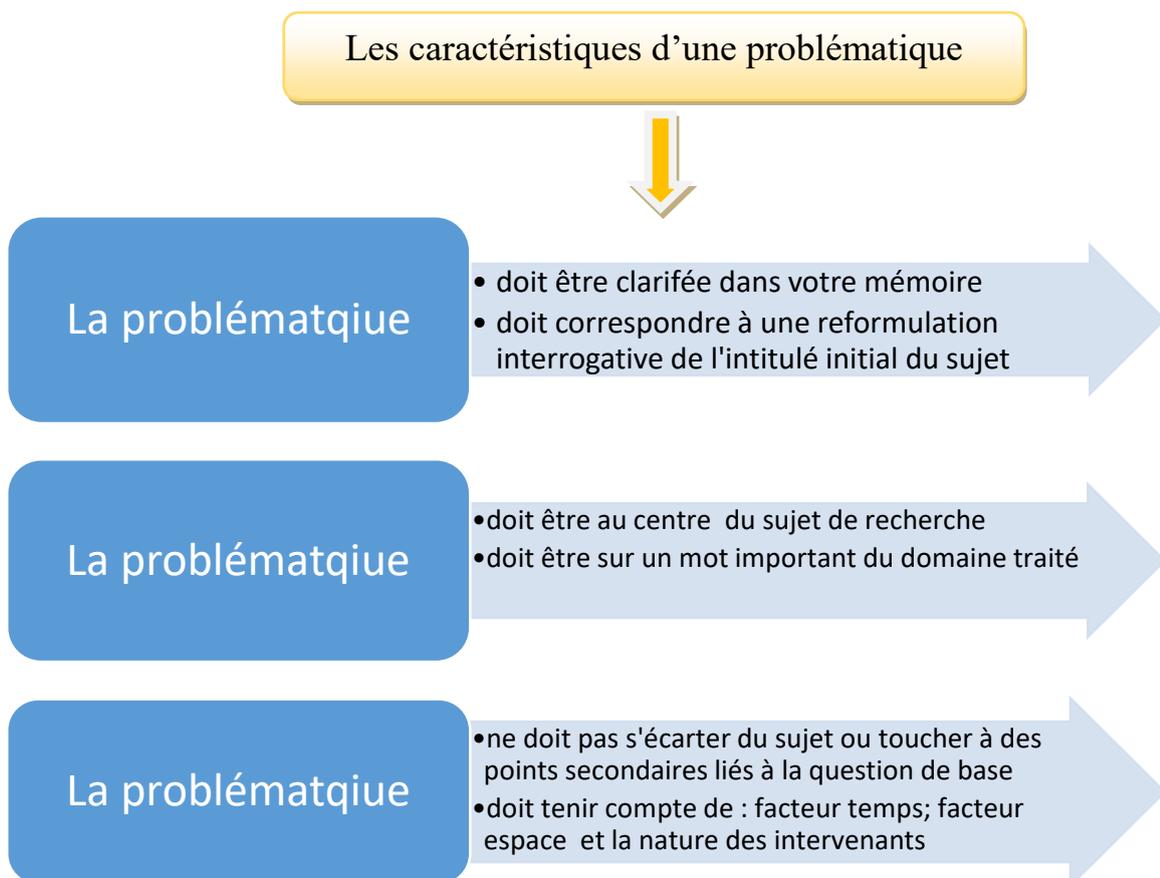
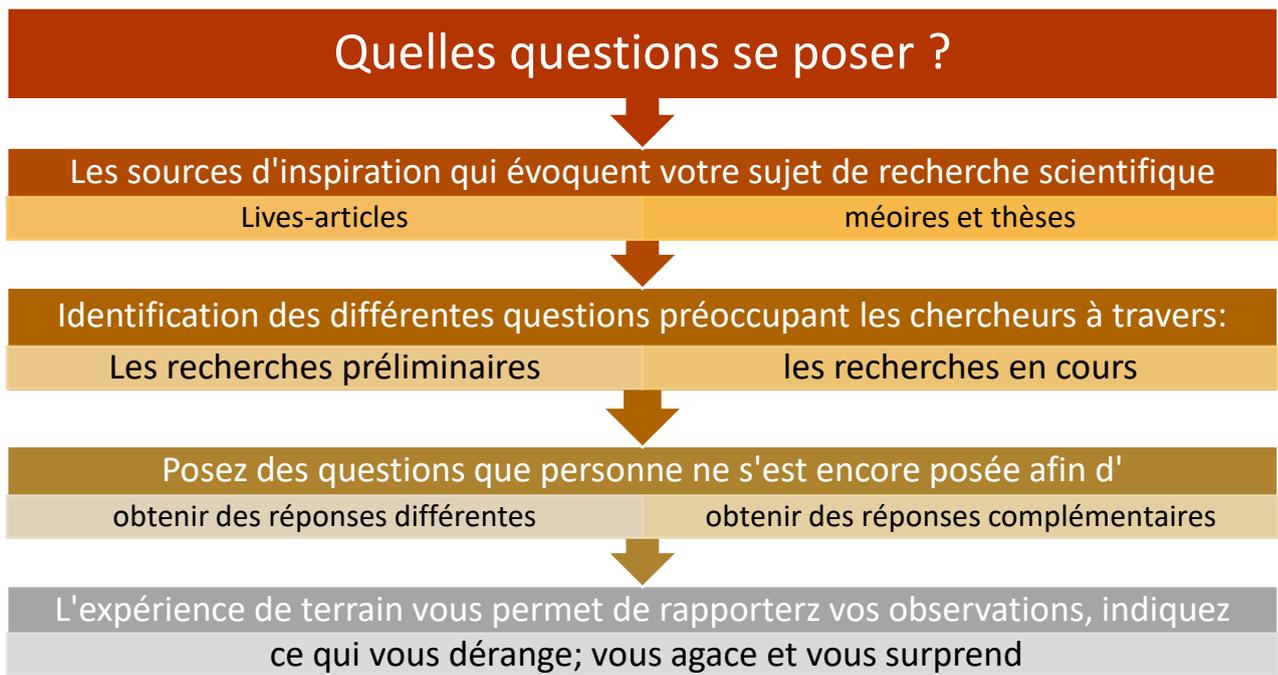
#### **II.4.5. Définir sa recherche, signifie quoi ?**

- Définir sa recherche  proposer un titre ;
- Définir sa recherche  délimiter le titre par rapport à la première proposition ;
- Définir sa recherche  contextualiser sa recherche avec un contexte particulier.

Bref, La problématique doit poser une question centrale liée au sujet choisi, présenter une idée pour guider les travaux futurs et décrire la démarche empirique à suivre tout au long de la rédaction. En revanche, Des Laurier et Chevrier considèrent cette question centrale comme « provisoire ».

---

<sup>33</sup> Benoît Gauthier, (1986), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, Ed. PUQ. Québec.



**Figure 9** Les caractéristiques d'une problématique

## II.4.6. Activité

A partir du thème « **l'échec scolaire** », rédigez une problématique.

Pour ce faire, suivez les directives suivantes :

- Extraire du thème proposé des sujets ;
- Choisir un sujet et poser des questions ;
- À partir des questions, problématiser votre sujet sous une phrase interrogative.

# CHAPITRE III

## FORMULER UNE HYPOTHESE

## III.1. L'hypothèse

### Objectifs spécifiques

Au terme de ce cours, les étudiants devraient être en mesure de :

- ✓ Formuler une hypothèse ou à définir l'hypothèse ;
- ✓ Identifier les fonctions de l'hypothèse ;
- ✓ Apprendre à émettre des hypothèses de recherche.

*« Le cadre opératoire forme un élément central [...] du travail de recherche dans la mesure où il spécifie ce que nous allons analyser précisément pour vérifier notre hypothèse. Car une vérification d'hypothèse ou une démonstration scientifique, quelle qu'elle soit, doit être réaliste le plus précisément et le plus logiquement possible. »*

GORDON MACE

### **III.1.1. Les hypothèses dans un travail de recherche**

Si nous convenons que la problématique de la recherche est au cœur de toute activité de recherche, la formulation d'hypothèses n'en est pas moins importante. En fait, les hypothèses permettent d'abord d'orienter, de contextualiser et de donner les premiers indices sur la direction que va prendre un travail de recherche. Elle est une partie importante de la recherche scientifique sur cette dernière va s'articuler.

#### **III.1.1.1. L'hypothèse**

##### **a- Définition**

Pendant l'élaboration de la problématique générale, des suggestions surgissent à partir des questionnements et aident à formuler une réponse. C'est cette réponse que la nous nommons hypothèse. Elle est une réponse présumée à la question problématique posée. Elle est nécessairement le résultat d'une réflexion approfondie sur les différents éléments du problème. Elle est une réponse prédite ou déduite à la question posée par le chercheur.

Tremblay et Perrier définissent l'hypothèse comme étant : « *Une supposition qui est faite en réponse à une question de recherche. Une recherche ne comporte normalement qu'une seule hypothèse principale, qu'elle cherche précisément à confirmer ou à infirmer.[...]Elle peut être un énoncé déclaratif précisant la relation anticipée et plausible entre des phénomènes observés ou imaginés* ». <sup>34</sup>

Dans le même angle, Angers la définit comme : « *Une réponse supposé à sa question de recherche* ». <sup>35</sup>

Donc, une hypothèse est un énoncé affirmatif positif écrit au présent de l'indicatif ou au présent conditionnel qui déclare formellement une relation prédite entre deux ou plusieurs variables. C'est la réponse attendue à la question de recherche posée. Formuler une hypothèse signifie tester une théorie ou, plus précisément, ses propositions. Les hypothèses doivent être confirmées, invalidées ou nuancées par les faits auxquels elles sont confrontées.

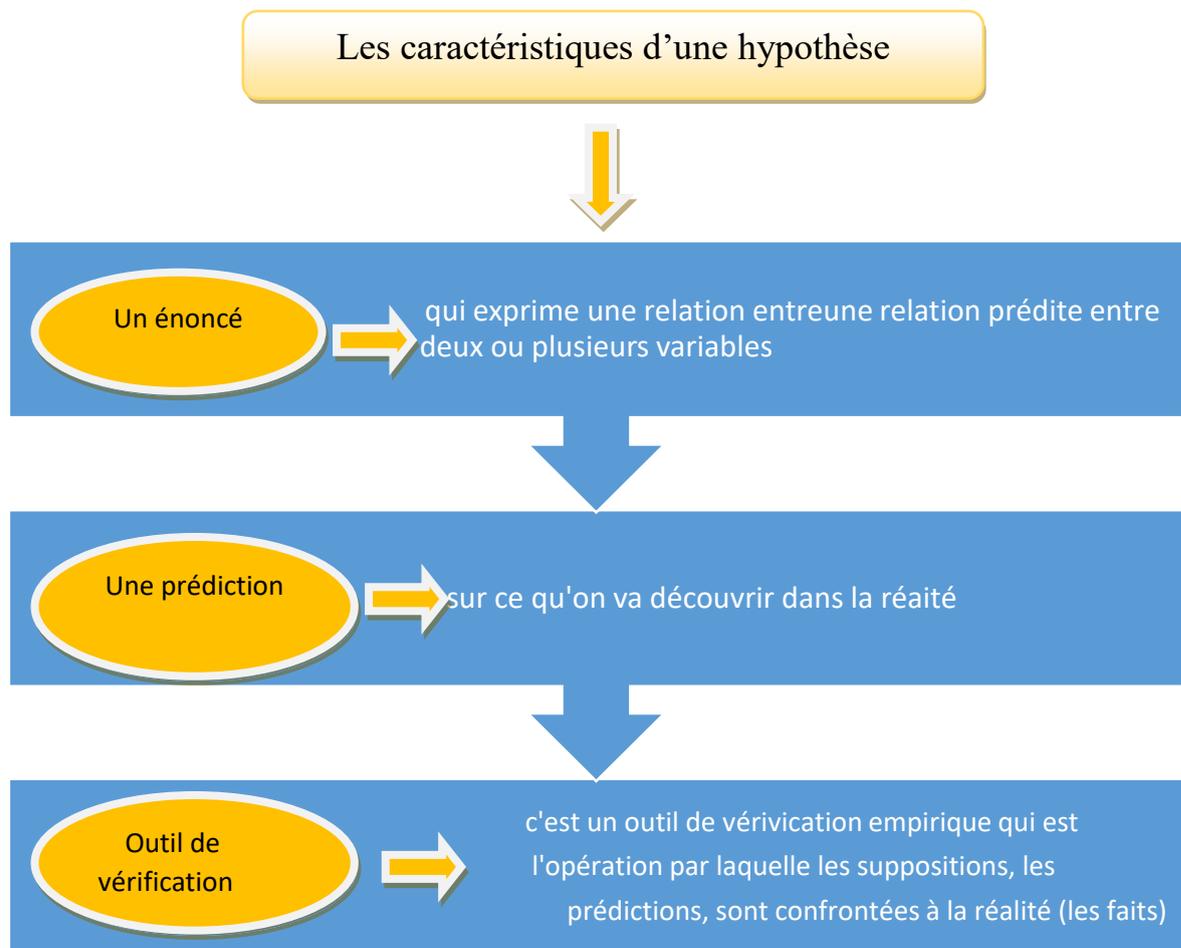
Si nous voulons simplifier davantage la conception d'une hypothèse de travail, nous dirions qu'il s'agit d'une proposition que nous voulons défendre ou discuter. Cette proposition est une réponse à une question annoncée lors de l'élaboration de la problématique. En ce sens, l'élaboration de l'hypothèse signifie le début d'une réflexion avec quelques lectures préalables.

##### **b- Les caractéristiques d'une hypothèse**

---

<sup>34</sup> Tremblay, R. R et Perrier, Y (2006), *Savoir plus : outils et méthodes de travail intellectuel*, Ed. Chenelière inc, Paris

<sup>35</sup> Maurice Angers (1969), *Op.cit.* p.102



**Figure 10** Les caractéristiques de l'hypothèse

### III.1.1.2. La forme que peut prendre l'hypothèse

Certainement, la forme que prend une hypothèse dépend du type de recherche effectuée, c'est-à-dire selon le type de recherche que nous entreprenons :

#### **a- Dans la recherche conceptuelle**

L'hypothèse, dans cette recherche conceptuelle, aura la forme d'une définition ou d'expliquer les relations spécifiques entre le concept à l'étude et d'autres concepts : Il s'agit de préciser le sens ou l'usage d'un terme particulier. De telle hypothèse conduit à des enquêtes théoriques (recherche documentaire) à la suite de laquelle les chercheurs formulent des propositions concrètes.

### **b- Dans la recherche empirique qualitative**

L'hypothèse, dans la recherche empirique qualitative, implique une relation entre deux ou plusieurs phénomènes qui, selon nous, peuvent être réellement observés. On peut supposer qu'un phénomène est la cause d'un autre, ou qu'il est l'effet d'un autre ou que certaines relations entre eux se combinent pour avoir un effet particulier. Un concept descriptif est présenté ou une forme de taxonomie (une sorte de classification) est suggérée. L'hypothèse qualitative porte toujours sur des faits qui ne peuvent être quantifiés ou qui ne peuvent être approchés que qualitativement en raison de la nature de ce qui est étudié (comme certaines réalités psychologiques ou certains faits historiques).

### **c- Dans la recherche appliquée**

L'hypothèse, en recherche appliquée, aura la forme d'une solution à des problèmes spécifiques. Ce type d'hypothèse est très difficile à tester car il faut du temps, des ressources et des outils.

### **d- Dans la recherche théorique**

L'hypothèse, en recherche théorique, est plus présomptueuse que dans la recherche conceptuelle, Elle peut être soit une démonstration de la supériorité d'une théorie sur une autre, soit le développement d'une nouvelle théorie, une nouvelle application à une théorie existante, soit une restructuration d'une théorie. Par exemple, une théorie peut être reformulée en la transformant en un modèle applicable à un domaine de recherche particulier.

### **e- Dans la recherche empirique quantitative**

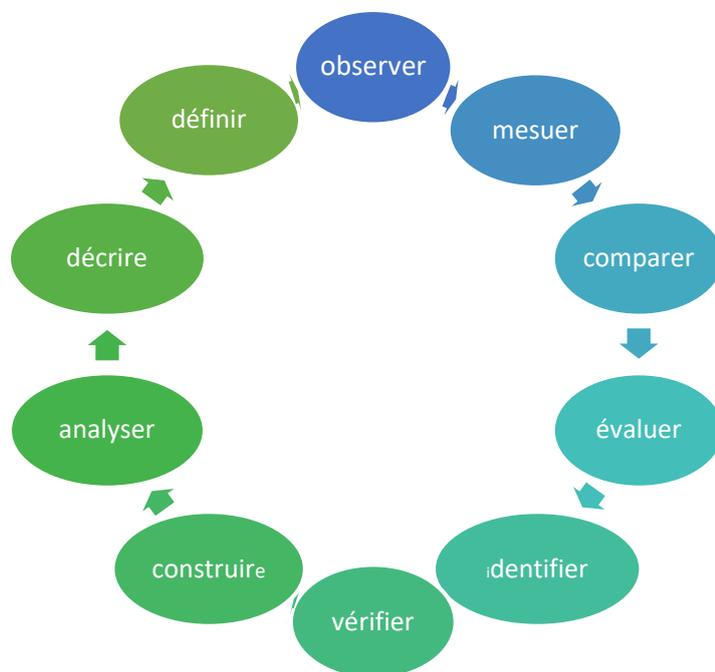
Dans la recherche empirique quantitative, le concept d'hypothèse est beaucoup plus précis que dans d'autres cas. Il se concentre sur la vérité du fait sous une forme vérifiable à travers des observations et des expériences données. En fait, il est souvent considéré comme le type d'étude le plus intéressant et le plus important dans plusieurs sciences humaines, telles que la psychologie, la psychosociologie, l'économie, les sciences de l'éducation et autres. En revanche, elle ne peut être pratiquée historiquement et est difficilement applicable à l'anthropologie, dominée par les méthodes qualitatives. Ce serait donc une erreur de réduire toute recherche en sciences humaines à la seule utilisation de méthodes expérimentales, mais, là où c'est pratique, il faut admettre qu'il s'agit là d'une approche particulièrement instructive et rigoureuse. Bref, l'hypothèse doit être concise, précise, vérifiable dans la réalité, soit par le biais d'une enquête, soit par l'expérimentation.

### III.1.2. L'objectif de recherche

Selon Maurice Angers, un objectif de recherche est défini comme un : « *Énoncé d'intention pour répondre à la question une de recherche, impliquant vérification empirique* ». <sup>36</sup>

Un objectif de recherche est une déclaration affirmative qui décrit ce que le chercheur essaie d'accomplir. Ils expriment les intentions générales ou les buts de la recherche du chercheur et précisent les opérations ou actions que le chercheur doit accomplir pour atteindre les résultats attendus.

Les objectifs spécifiques sont formulés avec des verbes d'action qui conduisent à des observations tels que :



### III.1.3. Conseils rédactionnels

- Utiliser des phrases assertives ;
- Recourir aux verbes modalisateurs ;
- Être claire ;
- Utiliser le mode conditionnel (généralement le conditionnel présent).

### III.1.4. Activités

**Application (1) :**

---

<sup>36</sup> Ibid. p. 104

➤ Répondez par **vari** ou **faux**

N°	Enoncé	Vrai	Faux
01	L'hypothèse est une réponse provisoire à la question posée		
02	Une hypothèse claire signifie que la relation entre les deux variables a été précisée		
03	Une hypothèse précise signifie que les deux variables ne sont pas clairement définies.		
04	L'hypothèse est une formulation qui spécifie qu'au moins deux variables mesurables sont liées.		
05	L'hypothèse est formulation qui ne contiennent pas de contradiction.		

**Application (2) :**

Choisissez deux mémoires de fin d'études : un mémoire de master2 (option didactique) et mémoire de master2 (option linguistique).

➤ Rédigez les problématiques et les hypothèses de chaque recherche.

## III.2. Le terrain et instruments de collecte de données

### Objectifs spécifiques

Au terme de ce cours, les étudiants devraient être en mesure de préparer :

- ✓ Un formulaire de question ;
- ✓ Connaître des modèles de questions utilisées.

*« Dans le cadre de chacun des techniques, il est nécessaire de construire pour chaque étude que l'on entreprend un instrument spécial. Celui-ci possède alors la structure et les caractéristiques qui le rende capable de capter un univers donné »»*

MARC-ADELARD  
TREMBLAY

### III.2.1. Méthode et instruments de collectes de donnés

Lorsque vos objectifs sont assez clairs et que le cadre théorique approche de sa forme définitive. Au fur et à mesure que le cadre théorique prend forme, des méthodes de recherche commencent à s'imposer à votre esprit.

À ce niveau, l'étudiant chercheur doit décrire avec précision les outils et les instruments de travail, la population ciblée, le protocole d'expérimentation, etc., car n'oubliez pas que votre objectif est de valider scientifiquement vos hypothèses. Pour cela vous devez rassembler des données. D'après Maurice Angers : « *Les sciences humaines offrent plusieurs moyens d'investigation de la réalité. Il s'agit de choisir en tenant compte des avantages et des inconvénients de chacun eu égard à sa définition du problème* ». <sup>37</sup>

➤ **Le milieu :**

Il consiste à définir l'espace et le lieu où se déroule la recherche. Le chercheur définit le périmètre spatial et la portée de l'étude et justifie son choix.

➤ **La population :**

Il s'agit d'un ensemble d'individus ou de groupes d'unités de base sur lesquels s'effectue la recherche. Ces unités ont des propriétés communes.

➤ **L'échantillonnage :**

Un échantillon est une entité significative de l'ensemble. L'échantillonnage permet aux chercheurs de tirer des conclusions sur l'ensemble en n'en examinant qu'une partie. Les chercheurs ne s'intéressent pas à l'échantillon lui-même, mais, par exemple, à ce que l'on peut apprendre de l'étude et à la manière dont cette information peut être communiquée à l'ensemble de la population. Contrairement à un recensement, qui enquête sur tous les sujets d'une population, l'échantillonnage enquête sur un sous-ensemble de sujets d'une population. Plusieurs échantillons peuvent être obtenus. L'échantillon lui-même n'est pas intéressant. Les conclusions sur la population qui peuvent être tirées de cette observation sont intéressantes : C'est l'inférence.

➤ **Protocole expérimental :**

Il consiste à détailler le processus d'une expérience afin qu'elle puisse être reproduite par d'autres. De même, un protocole de test équivaut à une recette qui doit répertorier les ingrédients, les étapes de préparation ou même des conseils d'initiés pour réussir.

---

<sup>37</sup> Ibid. p. 130

### **III.2.2. Présentation des résultats**

C'est là que commence le traitement des données ou des résultats obtenus. Ils doivent être analysés et présentés en premier, puis les discuter. Il s'agit d'ordonner, de classer et de regrouper des données afin qu'elles puissent être analysées. Les informations doivent être séparées, regroupées et catégorisées dans des tableaux, des graphiques, etc. C'est le seul moyen de rendre une mine d'informations significative, car nous ne divulguons pas toujours les liens évidents ou existants. Par conséquent, l'information doit être traitée afin de la transformer en données pouvant être analysées. Ces traitements sont généralement informatisés à l'aide de logiciels.

### **III.2.3. La construction d'un formulaire de question**

#### **III.2.3.1. Le formulaire de question**

Le formulaire de question est un outil de collecte de données conçu pour poser à un individu une série de questions. Il est un moyen pratique de recueillir rapidement des informations. C'est un puissant outil d'aide à la décision.

Ainsi, le formulaire de question est considéré comme étant une technique d'interrogation posée individuellement et standardisée consistant en une série de questions présentées dans un ordre prédéfini. L'apparente simplicité des questionnaires en a fait une technique très populaire.

L'utilisation de formulaire de question répond toujours au désir de mesurer quelque chose. Son utilisation s'inscrit dans une logique de recherche descriptive ou explicative et est de nature quantitative. Selon Maurice Angers : « *On le construit à l'aide des questions ouverts et fermés basés sur l'analyse conceptuelle et en suivant certaines règles pour éviter les erreurs dans leur formulation et dans les choix de réponses proposés. Il faut aussi tenir compte de leur disposition générale dans un formulaire, de leur agencement ainsi que de la présentation et de la validation du questionnaire* ». <sup>38</sup> Par définition, même si votre enquête contient un grand nombre de questions, la liste des questions ne doit pas être trop longue.

#### **III.2.3.2. Les différentes formes de questions :**

Le modèle de question habituel pour le formulaire est celui des questions fermées. Parfois, il n'y a que deux choix, parfois il n'y a qu'un seul choix de réponse, et parfois un choix plus

---

<sup>38</sup> Ibid. p. 108

vaste. Pour ce dernier, diverses réponses possibles, des modèles de questions ouverts sont également utilisés.

#### **a- La question fermée**

Comme son nom l'indique, ce formulaire se compose essentiellement de questions fermées que le répondant doit choisir parmi un certain nombre de réponses plausibles fournies. Il existe deux sortes de question fermée :

#### **b- La question dichotomique**

Une question à deux choix demande au répondant de choisir entre deux réponses, **vari** et **faux**, ou **oui** et **non**. Par exemple :

- Aimez-vous la lecture ?
  - Oui
  - Non

#### **c- La question à choix multiple (QCM)**

Une question qui fournit au répondant une gamme de réponses plausibles. Trois variantes principales peuvent être distinguées :

##### **✓ La question à choix multiple et à une seule réponse permise.**

Puisqu'il n'est pas possible de prédire toutes les réponses possibles, une section « Autre (préciser) » doit toujours être ajoutée pour s'assurer que chaque répondant a le choix.

Par exemple :

- Quelle est la raison principale qui vous a fait quitter l'université ?
  - Manque de motivation
  - Manque d'intérêt
  - Chercher un emploi
  - Autre (préciser) .....
  - .....

##### **✓ La question à choix multiple à plusieurs réponses permises.**

Si une question permet plusieurs réponses, cela est indiqué entre parenthèses. En effet, les enquêtes sont généralement l'exception, où les répondants ne savent pas à moins qu'ils ne le leur disent.

Par exemple :

- Pourquoi avez-vous choisi le métier d'enseignement ? (vous pouvez cocher plus d'une réponse)

Par obligation

Par besoin

Par amour

Autre (préciser).....

.....

#### d- La question à énumération d'items

Ce type de question demande aux répondants d'évaluer chacun d'une série d'éléments ou de les classer les uns par rapport aux autres. La question à énumération d'items se pose de savoir comment lister les points à évaluer. Par exemple :

- Parmi les capacités suivantes du travail policier, lesquelles vous semblent propre à l'homme, propre à la femme ou propre aux deux ?<sup>39</sup>

	A l'homme	A la femme	Aux deux
1. Capacité de rédiger un rapport	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Capacité de contrôler ses émotions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Capacité de travailler suivant des horaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Variables			
4. Capacité d'être autonome	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Capacité de ne pas porte de jugement hâtif	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Capacité de distinguer la gravité d'un acte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Capacité d'en imposer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Capacité de s'adapter à la tension	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Capacité d'arrêter un suspect	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### e- La question ouverte

Les questions ouvertes peuvent être utilisées que dans une mesure limitée par ce que les réponses des répondants sont plus difficilement quantifiable et comparable par la suite. Elle n'impose aucune contrainte à l'enquête quant à l'élaboration de sa question. Cependant, l'ampleur de la réponse de la réponse est limitée par le nombre de lignes octroyées à la réponse ou par certaines restrictions imposées par le libellé de la question. Pour le

---

<sup>39</sup> Ibid. 183

questionnaire, vous pouvez parler plus précisément de questions ouvertes à réponse courte ou à réponse élaborée. Par exemple :

- Donnez les principales qualités d'un esprit scientifique.

.....

.....

.....

- Donnez les principales qualités d'un bon enseignant.

.....

.....

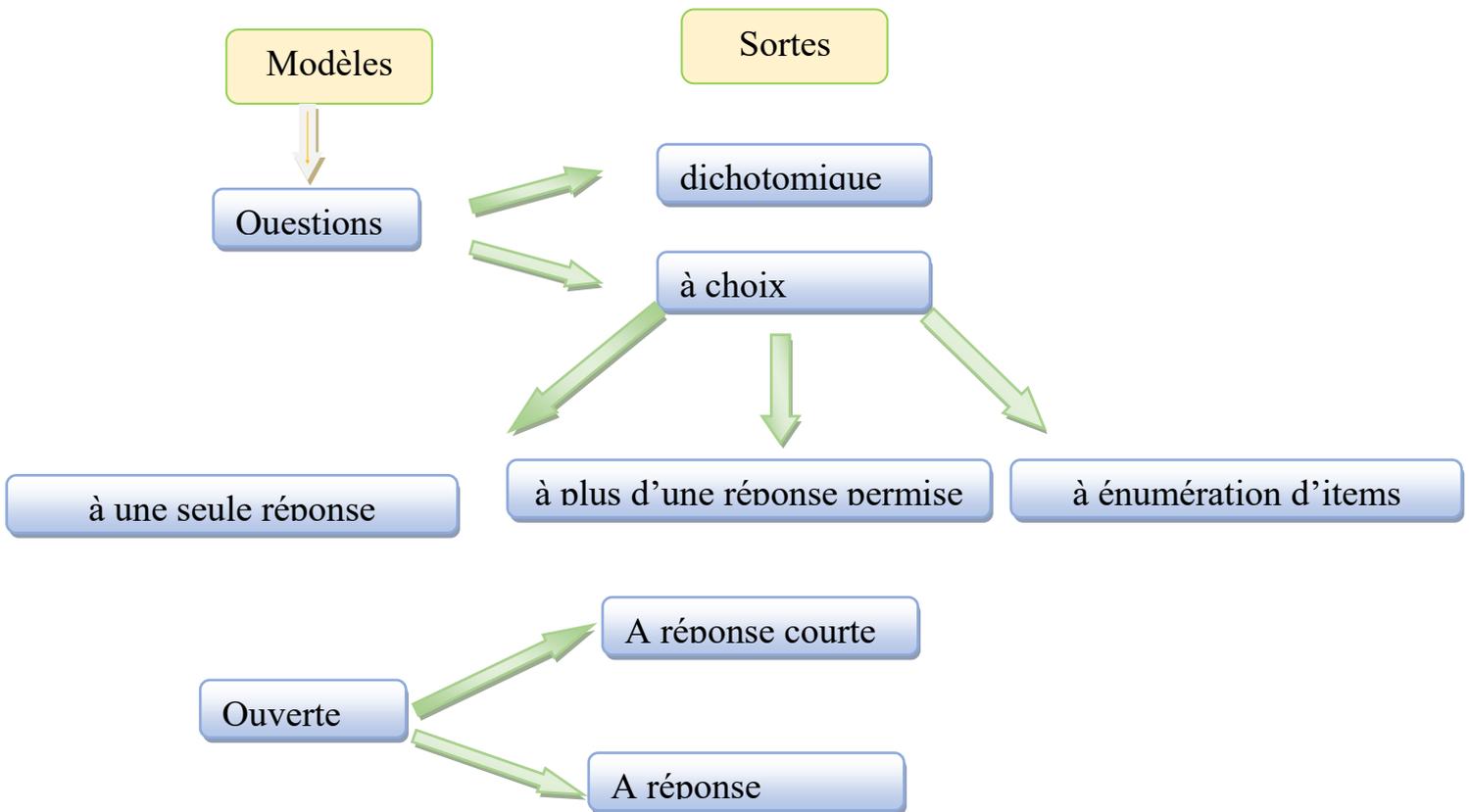
.....

Mais la question ouverte peut être à réponse courte. C'est le cas des questions où l'on demande au répondant d'identifier un fait ou de signaler une de ses particularités et n'apporte pas de réponse. Exemple :

- Quel genre de roman vous plait le plus ?

.....

**La figure 11** récapitule les différentes questions possibles dans un formulaire de question



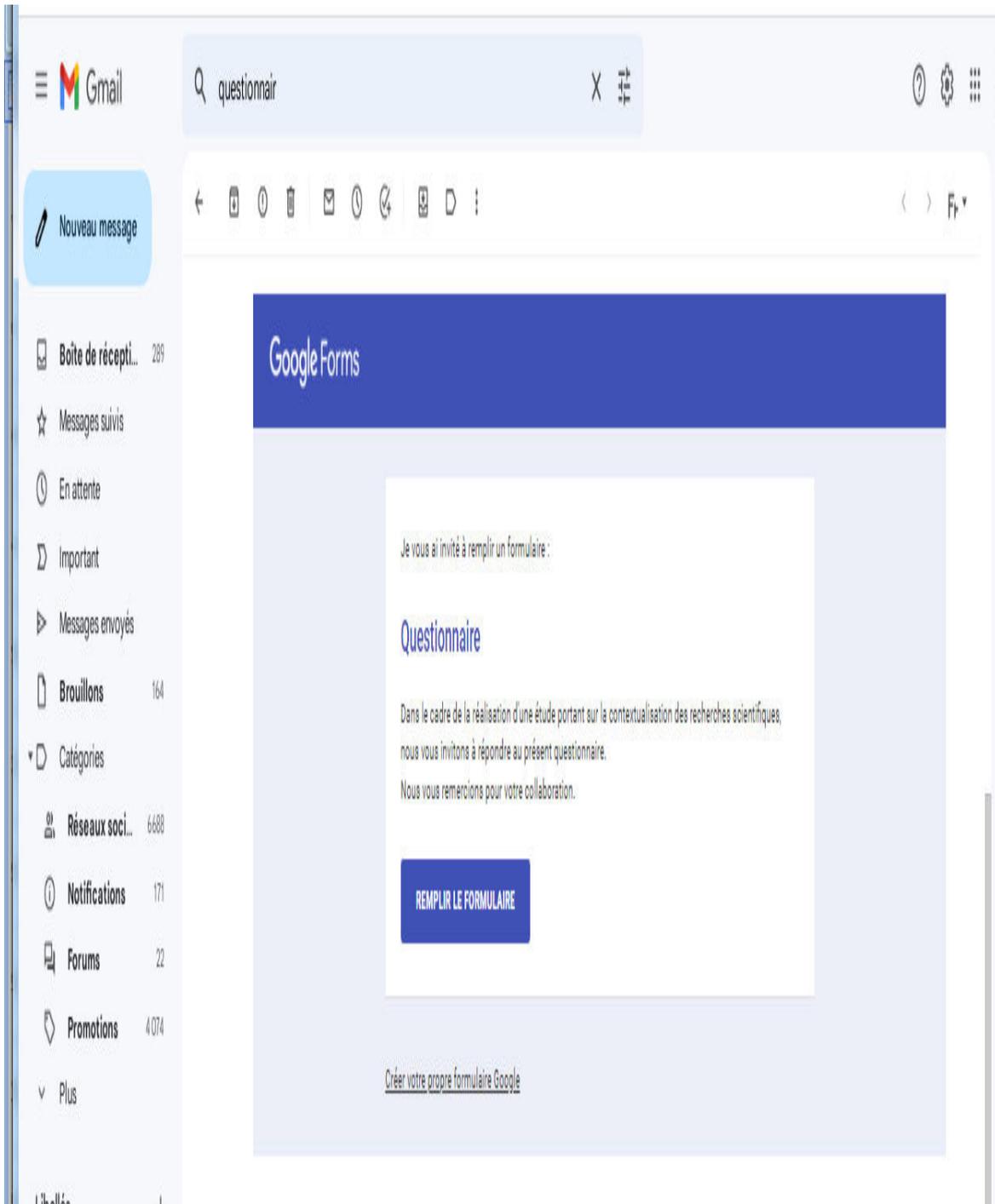
**Figure 11** : Les modèles et les sortes de question possibles dans un formulaire de question

### III.2.4. Introduction du questionnaire

Le questionnaire doit être introduit avec des courtes phrases descriptives qui doivent :

- ✓ mentionner le nom de l'organisme ;
- ✓ mentionner les objectifs de l'étude en soulignant son importance dans le domaine ;
- ✓ garantir l'anonymat et remercier l'enquêté.

#### Exemple (1)



## Exemple (2)



### Questionnaire

Mesdames, Mesdemoiselles, Messieurs,

Nous vous demandons de bien vouloir répondre à ce questionnaire qui entre dans le cadre d'une recherche sur la qualité de la formation hybride et des cours en ligne que vous dispensez au profit des élèves-professeurs de FLE au niveau de l'ENS. Le questionnaire porte sur les focales suivantes : médiatisation, médiation et accompagnement, et ce afin de pouvoir catégoriser cette formation et l'approcher par rapport à l'évolution des dispositifs de la formation hybride.

Tout en comptant sur votre collaboration, nous vous remercions et vous garantissons le strict anonymat de vos informations et coordonnées.

### III.2.5. Ossature du questionnaire

Des questions simples sont un bon point de départ pour renforcer la confiance de vos répondants. Elles doivent être intéressantes, motivantes pour donner l'envie pour continuer à remplir le questionnaire.

### **III.2.6. Aspect formel du questionnaire**

#### **➤ Mise en page**

Les polices, les marges, l'interligne, l'espacement et retraits sont des critères très importants lors de la conception d'une enquête. Tous ces éléments facilitent la transition et la réponse d'une question à l'autre, afin que vous puissiez bien assimiler le contenu.

#### **➤ La codification**

La façon dont vous organisez vos questions est tout aussi importante que le contenu lui-même. Les questions doivent présenter une image claire et aérée pour faciliter les deux processus : questions et réponses.

Les enquêteurs réalisant le questionnaire doivent respecter les directives suivantes :

- 1- Même police ;
- 2- Formuler la question en gras ;
- 3- Distance notable entre la question et la réponse ;
- 4- Laissez suffisamment d'espace pour des questions ouvertes sans exagération.

#### **➤ Le pré-test:**

C'est une phase très importante, mais souvent négligée. Évaluation du questionnaire lui-même  
La clarté et l'exactitude de la terminologie utilisée, le format et l'ordre des questions seront évalués. Ce test d'enquêtes nous permet de filtrer les questions vagues et inutiles, d'identifier les omissions, et de déterminer si une enquête est considérée comme trop longue ou non motivée.

### III.3. Le schéma expérimental

#### Objectifs spécifiques

Au terme de ce cours, les étudiants devraient être en mesure de préparer :

- ✓ Un schéma expérimental ;
- ✓ Connaître les éléments constitutifs de l'expérimentation.

*« Dans le cadre de chacun des techniques, il est nécessaire de construire pour chaque étude que l'on entreprend un instrument spécial. Celui-ci possède alors la structure et les caractéristiques qui le rende capable de capter un univers donné »*

MARC-ADELARD

TREMBLAY

### III.3.1. La construction d'un schéma expérimentale

La méthode expérimentale est une approche scientifique dans laquelle les preuves sont répétées pour vérifier la validité des hypothèses, en changeant continuellement les paramètres de la situation et en observant les effets causés par ces changements. Il s'agit d'un processus scientifique dans lequel les hypothèses sont testées à travers de multiples tests et essais pour confirmer leur validité.

Michel-Eugène Chevreul écrivait: « *Un phénomène frappe vos sens ; vous l'observez avec l'intention d'en découvrir la cause et, pour cela, vous en supposez une, dont vous cherchez la vérification en instituant une expérience. Le raisonnement suggéré par l'observation des phénomènes institue donc des expériences (...), et ce raisonnement constitue la méthode que j'appelle expérimentale, parce qu'en définitive l'expérience est le contrôle, le critérium de l'exactitude du raisonnement dans la recherche des causes ou de la vérité* »<sup>40</sup>.

La méthode expérimentale signifie se mettre dans une situation où l'on peut tester des hypothèses causales. En d'autres termes, tester l'effet de la variation d'une ou plusieurs variables indépendantes sur une ou plusieurs variables dépendantes.

### III.3.2. La notion de variable

Une variable est un paramètre dont les données peuvent changer. Trois variables principales sont reconnues. Variables dépendantes, indépendantes et neutres. La figure résume les différents types de variables. Figure 12 résume les différents types de variables.

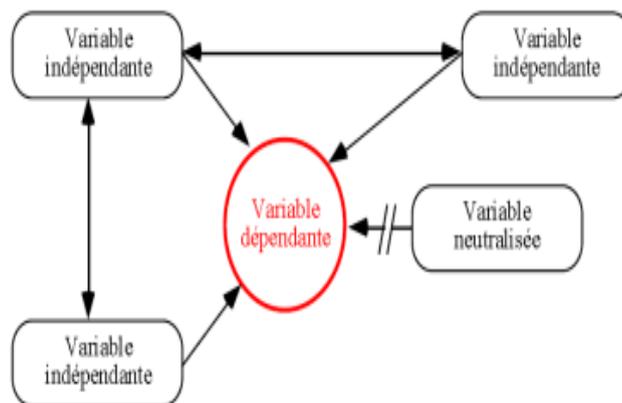


Figure 12 les différents types de variables.

<sup>40</sup> <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2012-6-page-23.htm>

### III.3.1.1. Les variables indépendantes

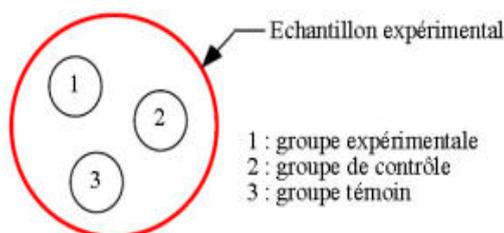
Ce sont les facteurs agissant sur la variable dépendante, différents niveaux de changement de son état. Les variables indépendantes ont la capacité d'expliquer la variable dépendante. Par conséquent, les variables indépendantes doivent être choisies avec soin. Cette sélection doit se référer à la variable dépendante. De plus, il doit exister une relation entre les différentes variables indépendantes pour éviter les effets d'interactions factorielles. Une ou deux variables indépendantes semblent être les plus importantes pour une recherche particulière. Selon Maurice Angers : « *la variable indépendante est antérieure à la variable dépendante et qu'on présume que la première a un effet sur la seconde* »<sup>41</sup>.

### III.3.1.2. Les variables dépendantes

C'est ce que l'on mesure. La variable dépendante doit être directement liée à ce qui est étudié

### III.3.3. L'échantillon expérimental

C'est le groupe d'individus que vous utilisez quand vous définissez une démarche expérimentale. Ainsi, Le groupe expérimental peut être divisé en différents groupes (expérimentale 1, expérimentale 2, groupe témoins, etc). Ne confondez donc pas un échantillon expérimental avec un groupe expérimental qui eux ont une mission bien précise. Maurice Angers note à ce sujet en disant que l'expérimentation est : « *une technique direct, généralement utilisée auprès d'individu dans le cadre d'une expérience menée de façon directive, car le contrôle des moindres détails de la situation est une caractéristique de l'expérimentation* »<sup>42</sup>. Le schéma de la figure 13 montre la position du groupe expérimentale par rapport à l'échantillon expérimental.



**Figure 12** L'échantillon expérimental est les groupes expérimentaux

<sup>41</sup> Maurice Angers (1969), Op.cit. p.152

<sup>42</sup> Ibid . p.151

### III.3.4. Le protocole expérimental

Il s'agit de définir les variables : variable indépendante ou variable dépendante. Les protocoles expérimentaux ont tendance à manipuler les variables. Cette technique apportera la preuve de la vérité ou de la fausseté de l'hypothèse. Exemple : L'hypothèse suivante :

#### *L'élaboration des fiches d'aide améliore la compréhension écrite.*

- **La variable dépendante est** : l'élaboration des fiches d'aide
- **La variable indépendante est** : la compréhension écrite

Pour vérifier et mesurer les effets de la variable indépendante sur la variable dépendante : « *On fait passer deux tests aux sujets de l'expérience . L'un appelé pré-test parce qu'on l'administre avant l'introduction de la variable indépendante. Puis on fait passer, à la suite, un post-test présumé que si la variable indépendante a eu l'effet attendu, le post-test devrait différer du pré-test, bref le résultat aurait un effet bénéfique sur les sujets*». <sup>43</sup> Ou encore, vous pouvez vous limiter à travailler avec un seul groupe, qui sera le pré-test et le post-test, mais pas le groupe de contrôle.

**III.3.4.1. Le groupe expérimental** : c'est l'ensemble des sujets que le facteur cible et le facteur dont vous voulez mesurer l'influence. Les comportements mesurés dans la population cible du sont ensuite comparés à ceux du groupe témoin.

**III.3.4.2. Le groupe témoin ou contrôle** : c'est le groupe d'individus qui n'a pas été exposé à des expériences au cours de l'étude expérimentale. Aussi appelé groupe de contrôle. Un groupe qui n'a pas été exposé à l'élément ou au facteur dont les effets sont testés au cours d'une étude, d'un test ou d'une expérience. Celle-ci sera comparée au groupe expérimental qui a subi une manipulation pour déterminer son effet et servira de valeur témoin de référence.

**III.3.4.3. Le plan d'expérience à un seul groupe** : si l'expérience ne comporte qu'un seul groupe expérimental, le pré-test le compare au post-test qui est la même mesure prise après l'introduction de la variable indépendante.

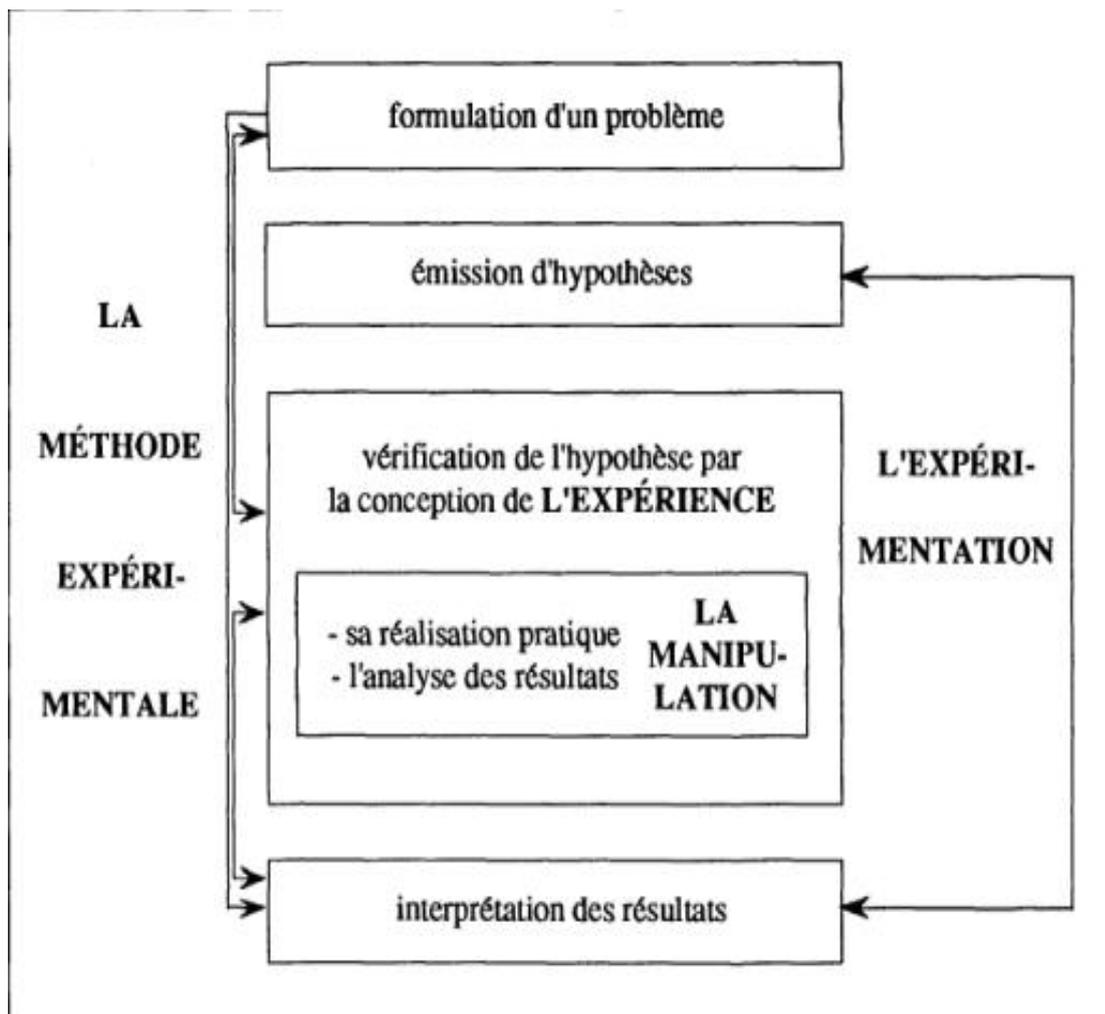
**III.3.4.4. Le plan d'expérience à deux ou plus** : si une expérience nécessite des groupes expérimentaux et témoins, leur équivalence doit d'abord être confirmée en passant un test préparé. Vous pouvez vous limiter à une seule mesure, que les groupes soient équivalents ou non. Ceci, comme toutes les autres possibilités, doit être décidé en tenant compte de la définition du problème et des limitations inévitables.

---

<sup>43</sup> Ibid. p.

### III.3.5. Les différentes étapes de la méthode expérimentale

1. **Poser le problème** : l'étudiant chercheur pose le problème qui est souvent une question.
2. **Formuler une hypothèse** : comme nous l'avons déjà dit, l'hypothèse doit être formulée par induction ou déduction ; pas comme une question, mais comme une affirmation. L'hypothèse est en fait la réponse suggérée pour le problème de la première étape.
3. **Expérimenter pour tester l'hypothèse** : l'étudiant chercheur doit effectuer une ou plusieurs expériences ou observations pour tester les hypothèses ou les conditions expérimentales doivent être précises. Un témoin est important. Les expériences doivent conduire à des résultats interprétables.
4. **Les jugements** : après avoir analysé les résultats des tests, les hypothèses sont confirmées, vérifiées, ou au contraire infirmées ou invalidées. Déduire des propositions ou des explications de lois qui généralisent des hypothèses. La figure 13 résume les étapes Principes des méthodes expérimentales.



La figure 13 les étapes Principes des méthodes expérimentales.

## Références bibliographiques

1. ABRAMI, P. C, & all. (1996). *L'apprentissage coopératif: Théories, méthodes, activités*, Montréal.
2. ANGERS, M. (1996). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Montréal : Les Éditions CEC.
3. ANNE-Sophie Constant et Aldo Levy, *réussir mémoire et thèse en LMD*.
4. Armand collin (2010), *L'enquête et ses méthodes, Le récit de vie*, 3<sup>e</sup>édition.
5. BACHELARD G. (1965), *La formation de l'esprit scientifique*, librairie scientifique Jean Vrin, Paris.
6. BACHELARD Gaston (1992), *Le nouvel esprit scientifique*, PUF "Quadrige" n° 47, (première édition 1934).
7. BEAUD Michel (1985), *L'art de la thèse : comment préparer et rédiger une thèse de Doctorat, un mémoire de DEA ou de Maîtrise ou tout autre travail universitaire*, Paris : La Découverte.
8. BEAUD Michel (1988), *L'art de la thèse - Comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, un mémoire de DEA ou de maîtrise ou tout autre travail universitaire*, La Découverte (première édition 1985).
9. BEAUD Stéphane (2003), Weber Florence, *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques*, Paris : La découverte (Guides Repères).
10. BEAUD Stéphane, WEBER Florence (1997), *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques*, Paris, La Découverte (Repères)
11. BECKER Howard (2002), *Les ficelles du métier : comment conduire sa recherche en sciences sociales*, Paris, La Découverte (Repères)
12. Becker Howard (2002), *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, Paris : La découverte (Guides Repères),
13. BENOIT, J.-P. (2015), *L'émergence des mots de la problématisation » dans les sources universitaires et les dictionnaires spécialisés et généraux : constats et analyses*. Les Sciences de l'Éducation, 38, 33–51. 2005. Fabre, M. *Eduquer pour un monde problématique : la carte et la boussole*. Paris, P.U.F, 2015.

14. BERNARD Claude (1966), *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*, Paris. Gamier Flammarion.
15. BOUDON R et Lazarsfeld P (1969), *L'analyse empirique de la causalité*, Edition Mouton
16. BOUDON R. et Lazarsfeld (1966), *Le vocabulaire des sciences sociales, concepts et indices*, Mouton.
17. BOUTILLIER Sophie et al (2009), *Méthodologie de la thèse et du mémoire*, LevalloisPerret: Studyrama.
18. BRAY Laurence, HOFMANN Yvette (2000), *Le travail de fin d'études : une approche méthodologique du mémoire*, 2e éd., Paris : Masson.
19. CAMPBELL, J. P., Daft, R. L. et Hulin, C. L. (1982). *What to study: Generating and developing research questions*. London : Sage Publications.
20. CEFAÏ Daniel (2003), *L'enquête de terrain*, Paris, La Découverte (Recherches)
21. CHAZEL F et al, (1970), *L'analyse des processus sociaux*, édition mouton
22. CIBOIS Ph (1984) *L'analyse des données en sociologie*, PUF, Collection le Sociologue
23. CLAUDE Javeau (1988), *Leçons de sociologie*. 2<sup>e</sup> éd., Paris, Méridiens Klincksieck, 1988,
24. CLAUDE Javeau (1989), *Leçons de sociologie*. 2<sup>e</sup> éd., Paris, Méridiens Klincksieck, 1988, p.113
25. COHEN, M. R. et Nagel, E. (1934). *Introduction to logic and the scientific method*. New York: Harcourt Brace and company.
26. CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble (PUG), France.
27. DANCAN Mcrae (1976), *The social function of social science*, Edition New Haven and LondonYork University Press.
28. De LAGARDE J (1983), *Initiation à l'analyse des données*, Paris, Dunod.
29. DE LANSHEERE, G. (1976). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris : Colin-Bourrelier.
30. DIXON, B. R., BOUMA, G. D. et ATKINSON, G. B. (1987). *Selecting a problem*. In G. D. BOUMA et G. B. J. ATKINSON (dir.), *A handbook of social science research* (p. 29-49). Oxford : Oxford University Press.
31. DJAFER R(2012), *Rédaction d'un mémoire de fin d'études en sciences médicales*. Faculté de Médecine de Annaba.

32. DORSELAER Jacques (2002), *Méthodologie pour réaliser un travail de fin d'études*, Bruxelles : Ed. Du C.R.I.D.
33. DURKHEIM E, (1983), *Les règles de la méthode sociologique*, quadrige, PUF, 1983.
34. FONDANECHÉ Daniel (2002), *Rédiger un mémoire professionnel, de master ou une thèse (2e édition conforme au LMD)*, Editions Vuibert, Herlich Claudine, Réussir sa thèse en sciences sociales, Paris : Nathan.
35. FORTIN, M.-F. (1996). *Le processus de la recherche: de la conception à la réalisation*. Montréal : Décarie Éditeur.
36. FRAGNIÈRE J. P. (1986), *Comment réussir un mémoire*, Paris, Dunod.
- GOFFMAN E, (1968), *Asiles, étude sur la condition sociale des malades mentaux*, Edition de Minuit, Paris.
37. FRAGNIÈRE Jean-Pierre (1991), *Comment réussir un mémoire : comment présenter une thèse, comment rédiger un rapport*, Paris : Dunod.
38. FRAGNIÈRE Jean-Pierre (2000), *Comment faire un mémoire ?*, Lausanne : Éditions Réalités sociales.
39. GASTON Bachelard (1975). *La formation de l'esprit scientifique*. 3<sup>e</sup> éd, Paris.
40. GASTON Bachelard (1997), *La formation de l'esprit scientifique*, Ed. Librairie philosophique, Paris.
41. GASTON Bouthoul (1959), *Traité de sociologie*. Paris, Payot.
42. GAUTHIER, B. (1986). *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
43. GRAWITZ, M. *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz, 1993 (9<sup>e</sup> édition).
44. GUIDERE, M. (1995), *Méthodologie de la recherche : guide du jeune chercheur en lettres, langues, sciences humaines et sociales : maîtrise, DEA, master, doctorat*. Paris, Ellipses, 2004  
Lamoureux, A. *Recherche et méthodologie en sciences humaines*, Éditions Études vivantes.
45. GUIDERE, M. *Méthodologie de la recherche : guide du jeune chercheur en lettres, langues, sciences humaines et sociales : maîtrise, DEA, master, doctorat*. Paris, Ellipses, 2004
46. HEDRICK, L. BICKMAN et D. J. ROG (dir.), *Applied research design: A practical guide*  
London: Sage Publications.
47. HEDRICK, T. E., BICKMAN, L. et Rog, D. J. (1993). *Defining the focus of the research*. In T. E.

48. HERVIEU-WANE, Fabrice (2009) : Guide du jeune enseignant. Sciences Humaines Editions, Auxerre, France.
49. HUGUIER M (2004), Apprendre la lecture critique d'un article médical. Elsevier Masson.
50. JEAN-PIERRE Cuq (2003), *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, Ed. CLE International, Paris.
51. KANE, E. (1985). The research statement: making your idea researchable. In E. Kane (dir.), *Doing your own research: Basic descriptive research in the social sciences and humanities*. London.
52. LAVILLE, C. et DIONNE, J. (1996). La construction des savoirs. Montréal, QC : Chenelière/McGraw-Hill Définir une problématique de recherche page 34 Donald Long Agent de recherche CRDE [longd@umoncton.ca](mailto:longd@umoncton.ca)
53. M. Develay. SUR LA METHODE EXPERIMENTALE. ASTER Nc8. 1989. Expérimenter, modéliser, INRP, 29, rue d'Ulm. 75230, Paris Cedex 05.
54. MACCIO Charles (2003), *Savoir écrire un livre, un rapport, un mémoire. De la pensée à l'écriture*, Lyon : Chronique sociale, 4e édition.
55. MACINTYRE, C. (2000). Formulating a research question. In C. Macintyre (dir.), *The art of action research in the classroom*, (p. 30-58). London : David Fulton.
56. MADELEINE Grawitz (1993), Méthodes en sciences sociales. 9<sup>e</sup> éd., Paris, Dalloz.
57. MARION Boyars. LAMOUREUX, A. (1995). Recherche et méthodologie en sciences humaines. Laval, QC : Éditions Études vivantes.
58. MATHIEU Guidère (2004), *Méthodologie de la recherche : guide du jeune chercheur en lettres, langue, sciences humaines et sociale*. Ed. Ellipses marketing. Paris.
59. MAURICE Angers (1997), *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, Ed. Casbah Université, Alger.
60. MEDZEGUE M'AKUÈ Joël-Jadot (2010), *La méthodologie documentaire comme base d'un travail scientifique : recherche d'informations, rédaction scientifique, présentation du travail final*, Paris : L'Harmattan.
61. MEIRIEU Philippe (1984), *Outils pour apprendre en groupe*, tome 2. Lyon. Chroniques sociales.
62. MEKACHER LR et coll (2016), *Guide de rédaction et de présentation d'un projet de fin d'études*. Faculté de médecine de Tizi Ouzou.

63. MICHEL BEAUD (2006). L'art de la thèse. Paris, La découverte, « Coll. Guides Grands Repères ».
64. N'DA Pierre (2009), *Méthodologie et guide pratique du mémoire de recherche et de la thèse de doctorat en lettres, arts, sciences humaines et sociales : informations, normes et recommandations universitaires, techniques et pratiques actuelles*, Paris : L'Harmattan.
65. NARCY-COMBES, Marie-Françoise (2005) : *Précis de didactique*. Ellipses Editions, Paris.
66. Olivier Martin (2009), *L'enquête et ses méthodes, L'analyse de données quantitatives*. 2<sup>o</sup>édition Armand collin.
67. PAILLE Pierre, MUCCHIELLI Alex (2003), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociale*, Paris, Armand Colin (U).
68. PAUL N'DA (2015), *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines*, édition L'Harmattan
69. PIAGET J, (1970), *Epistémologie des sciences de l'homme*, Edition Gallimard, Collections Idées.
70. PIERRE Bourdieu, *La sociologie est un sport de combat*, Casette vidéo de pierre CARLES, Paris.
71. PIERRE Paillé et ALEX (2009), Nucchielli *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, 3<sup>o</sup>édition Armand collin.
72. QUIVY Raymond et VAN CAMPENHOUDT Luc (1988), *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod
73. REUCHLIN, M. (1980). *Psychologie*. Paris : Presses universitaires de France.
74. ROBERT, Jean-Pierre (2002) : *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Editions OPHRYS.
75. SALMI, Louis Rachid (2012), *Lecture critique et communication médicale scientifique*. 3<sup>o</sup> édition. Elsevier Health Sciences France.
76. SELTZ, C., JAHODA, M., DEUTSCH, M. et COOK, S. W. (1965). *Selection and formulation of a research problem*. In Kidder L. H. et Seltiz, C. (dir.), *Research methods in social relations*. London : Methuen.

77. THOM René (1986), La méthode expérimentale : un mythe des épistémologues (et des savants, in *La philosophie des sciences aujourd'hui*, sous la direction de Jean Hamburger. Paris. Gauthier-Villars.
78. TREMBLAY, R. R et PERRIER, Y. (2006) *Savoir plus : outils et méthodes de travail intellectuel*. Paris, Les Éditions de la Chenelière inc., (2e édition).
79. WIERSMA, W. (1986). *Research methods in education: An introduction*. Toronto : Allyn & Bacon.
80. YVES Reuter (1969), *Enseigner et apprendre à écrire : Construire une didactique de l'écriture*, Ed. ESF, Paris.

### Sitographie

1. [file:///C:/Users/MAISON%20XP/Downloads/Chap3\\_D%C3%A9finir\\_projet\\_recherche%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/MAISON%20XP/Downloads/Chap3_D%C3%A9finir_projet_recherche%20(2).pdf).
2. <https://docplayer.fr/113348643-Pour-l-obtention-du-diplome-de-magistere-option-didactique-du-francais-l-a-n-g-u-e-e-t-r-a-n-g-e-r-e.html>
3. <https://bu.umc.edu.dz/theses/francais/BEN954.pdf>
4. <http://thesis.univ-biskra.dz/3399/1/Th%C3%A8se%20GHERBAOUI%20Amar%20%28PDF%29.pdf>
5. <https://www.cairn.info/comment-reussir-un-memoire--9782100743179.htm>
6. <https://bu.umc.edu.dz/theses/francais/BEN954.pdf>
7. [file:///C:/Users/MAISON%20XP/Downloads/Chap3\\_D%C3%A9finir\\_projet\\_recherche%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/MAISON%20XP/Downloads/Chap3_D%C3%A9finir_projet_recherche%20(2).pdf).
8. <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2012-6-page-23.htm>
9. <http://thesis.univbiskra.dz/3399/1/Th%C3%A8se%20GHERBAOUI%20Amar%20%28PDF%29.pdf>
10. <http://archives.univ-biskra.dz/bitstream/123456789/5271/1/sf223.pdf>
11. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01863322/document>
12. [https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01749085/documenthttp://library.unesco-iiicba.org/French/Sciences/Science%20pages/Articles/qu'estce\\_que\\_la\\_demarche\\_experimentale.htm](https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01749085/documenthttp://library.unesco-iiicba.org/French/Sciences/Science%20pages/Articles/qu'estce_que_la_demarche_experimentale.htm)
13. <https://explorable.com/fr/differentes-methodes-de-recherche>
14. Comment rédiger un mémoire universitaire ?" de Corep.
15. Comment formuler sa problématique de mémoire ?" de Corep.

16. Comment rédiger un mémoire universitaire ?" de Corep.
17. Comment faire la rédaction d'un mémoire ?" de Corep copie & impression.
18. Méthodologie pour vos recherches d'informations", Create piktochart, Sandra Lamandé, collègue La loge des Bois..
19. Acquérir une méthode", URFIST de Paris et Ecole Nationale des Chartes.,
20. Guide pour préparer et rédiger un mémoire de recherche", année universitaire , Sciences Po Lille.
21. Choix du sujet de mémoire : les erreurs à éviter" par létudiant.fr, Myriam Greuter,
22. Comment Fonctionne le Logiciel Anti-Plagiat Compilatio?", Expertmemoire - Aide à la rédaction de mémoire.

### **Dictionnaire**

1. Dubois, J. (2002). Dictionnaire linguistique, Paris, Larousse.
2. Dictionnaire Hachette (2002), Alger ENAG.