

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université HAMMA Lakhdar - El Oued
Faculté des Lettres et Langues
Département des Lettres et Langue Françaises



Mémoire présenté en vue de l'obtention du master
Option : Didactique et langues appliquées

Intitulé

Vers une maîtrise de l'insertion des citations dans les
mémoires de master : le cas des mémoires de master
à l'université d'El-Oued

Présenté par :

Hocine **Ghedeir Ahmed**

Nabil **Ghezal**

Sous la direction de :

Dre. Kenza **Badi**

Membres du jury :

Prénom **NOM** (Président)

Prénom **NOM** (Rapporteur)

Prénom **NOM** (Examineur)

Année universitaire : 2024-2025

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université HAMMA Lakhdar - El Oued
Faculté des Lettres et Langues
Département des Lettres et Langue Françaises



Mémoire présenté en vue de l'obtention du master
Option : Didactique et langues appliquées

Intitulé

Vers une maîtrise de l'insertion des citations dans les
mémoires de master : le cas des mémoires de master
à l'université d'El-Oued

Présenté par :

Hocine **Ghedeir Ahmed**

Nabil **Ghezal**

Sous la direction de :

Dre. Kenza **Badi**

Année universitaire : 2024-2025

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier Dieu le tout puissant, de nous avoir donné la santé, la force, et la patience d'accomplir ce travail, et du courage pour terminer ces longues et belles années d'étude.

Je tiens particulièrement à adresser mes vifs remerciements à notre encadrante Madame Badi Kenza, qui a bien voulu nous encadrer et nous guider tout au long de ce travail avec ses conseils. De sa confiance, Pour son aide précieuse, pour sa disponibilité et ses conseils, elle était vraiment très serviable et gentille avec nous ...

Merci.

Je remercie également les membres du jury qui ont accepté d'examiner et de lire notre travail.

Je tiens également à exprimer ma gratitude aux enseignants qui m'ont fourni les outils Indispensables pour réussir pendant les cinq années de mes études universitaires

Enfin, je tiens à remercier tous ceux qui m'ont aidé de près ou de loin.

Merci à tous et toutes

Merci beaucoup

Dédicace

Je dédie ce travail à l'âme de mon père Belgacem, qui a consacré sa vie à notre bien-être, qui m'a donné force, patience et joie tout au long de ma vie. Si Dieu le veut, tu seras heureux de ce que j'ai accompli pour toi.

Je t'aime papa

A ma vie, ma confidente amie, mon adorable maman qui a toujours été près de moi dans les meilleurs moments comme dans les pires, qui tout au long de ma vie n'a jamais cessé de me soutenir par son amour, sa confiance et ses sacrifices.

Je t'aime Maman

Je le dédie à mes sœurs et frères

A mes chères amies

À tous ceux qui me connaissent et qui m'aiment.

Ghezal Nabil

Dédicace

Je dédie ce travail à l'âme de ma mère ZAZIA, qui a consacré sa vie à notre bien-être, qui m'a donné force, patience et joie tout au long de ma vie. Si Dieu le veut, tu seras heureuse de ce que j'ai accompli pour toi.

Je t'aime Maman

A ma vie, mon adorable papa qui a toujours été près de moi dans les meilleurs moments comme dans les pires, qui tout au long de ma vie n'a jamais cessé de me soutenir par son amour, sa confiance et ses sacrifices.

Je t'aime Papa

Je le dédie à mes sœurs et frères

A mes chères amies

À tous ceux qui me connaissent et qui m'aiment.

Hocine Ghedeir Ahmed

TABLE DES MATIERES

Remerciements	1
Dédicace	2
Dédicace	3
Table des matières	4
Introduction générale.....	7

Partie I: Cadre théorique de la recherche

Chapitre 1 : La rédaction académique : définition, formes et exigences

1. Définition de la rédaction académique.....	14
2. Les différentes formes de la rédaction académique.....	15
2.1. Le compte rendu	15
2.2. La fiche de lecture	15
2.3. Le rapport de stage ou d'enquête	16
2.4. Le mémoire universitaire	16
3. Les exigences de la rédaction académique (caractéristiques et techniques).....	16
3.1. Exigences formelles.....	17
3.2. Exigences linguistiques.....	18
3.3. Exigences intellectuelles.....	18

Chapitre 2 : La citation dans les écrits scientifiques

1. Définition et origines de la citation :.....	21
2. Les caractéristiques de la citation	22
2.1. L'aspect typographique	22
2.2. L'aspect textuel	22
3. Les types de citations.....	23
3.1 La citation directe (textuelle)	23
3.2 La paraphrase	23
3.3 La citation partielle.....	24
3.4 La citation indirecte	24
3.5 L'allusion.....	24
3.6 La citation brève (courte)	24
3.7 La citation longue.....	24
2.8 La citation secondaire	24
3.9 La citation en langue étrangère	24
3.10 La citation graphique	24
4. Les fonctions de la citation:.....	25
4.1. La fonction critique (citation preuve)	25
4.2. La fonction augmentative (citation autorité).....	25
4.3. La fonction illustrative (Illustrer ou clarifier un concept)	26
4.4. Fonction éthique.....	26

4.5. Fonction de légitimation	26
-------------------------------------	----

Chapitre 3 : L'insertion des citations dans un mémoire de recherche

1. L'insertion des citations	28
1.1. Définition	28
2. L'importance de l'insertion correcte des citations.....	28
2.1. La citation comme moyen d'éviter le plagiat.....	29
2.2. Montrer la maîtrise du sujet.....	29
2.3. S'inscrire dans un dialogue scientifique	29
3. Les critères d'insertion correcte des citations dans un mémoire de recherche	30
3.1. Les critères de choix d'une citation.....	30
3.1.1. La pertinence	30
3.1.2. La fiabilité de la source	30
3.1.3. L'actualité de la citation.....	30
3.1.4. La clarté et la concision	30
3.1.5. La variété des sources	31
3.2. Les critères d'intégration des citations.....	31
3.2.1. La cohérence textuelle	31
3.2.2. La cohésion	31
4. Les techniques d'insertion de la citation.....	32

Partie pratique II : Analyse des pratique de citation dans les mémoires de master

1- Présentation du corpus :.....	35
2- Méthodologie d'analyse :.....	36
2.1 -Description de méthodologie.....	36
2.2-Présentation de la grille d'analyse.....	36
3. Présentation des résultats :.....	37
3.1-Présentation la fréquence de l'utilisation des citations selon le type:.....	38
3.2-Présentation des résultats en termes de pourcentage	38
4-Présentation des erreurs fréquentes liées à l'insertion de citation :.....	39
5. Discussion et interprétation des résultats :.....	39

Partie III : Recommandations pour une meilleure maîtrise de l'insertion des citations dans les mémoires de master

1. Renforcer la formation méthodologique à l'usage des citations	43
1.1. Intégrer un enseignement explicite de la citation dans le parcours de master.....	43
1.2. Développer des supports pédagogiques clairs et contextualités.....	43
1.3. Sensibiliser aux enjeux éthiques de la citation.....	44
2. Instaurer un accompagnement continu pour l'intégration des citations.....	44
2.1. Proposer un suivi individualisé sur la gestion des sources.....	44

2.2. Encourager le recours aux outils numériques de la gestion bibliographique.....	44
2.3. Mettre en place des ateliers de relecture collaborative.....	44
3. Encourager une utilisation réflexive et critique des citations.....	45
3.1. Valoriser la citation comme outil de réflexion, non de remplissage.....	45
3.2. Développer des compétences de reformulation et de commentaire.....	45
3.3. Adapter les pratiques de citation au cadre disciplinaire.....	45
Conclusion générale:.....	47
Références Bibliographiques.....	50
Annexe	54
Résumé	75

Introduction générale

Introduction générale

Aujourd'hui, la rédaction du mémoire de master constitue une étape décisive dans la formation universitaire qui représente pour de nombreux étudiants, l'aboutissement de leur parcours universitaire et un passage obligé vers la consolidation de leurs compétences en recherche. Elle implique non seulement la capacité à structurer une réflexion argumentative, mais également la faculté à mobiliser de manière pertinente les sources scientifiques. Comme il indique Bouchard, (2012, p.18) :« *Maîtriser la rédaction académique, c'est apprendre à penser dans les cadres cognitifs, rhétoriques et discursifs de sa discipline.* »

Cette observation met en lumière le rôle central que joue l'écriture dans la formation universitaire. Loin d'être une compétence purement technique, la rédaction académique constitue un vecteur de structuration de la pensée, de construction du savoir et de communication scientifique. Elle permet à l'étudiant non seulement de démontrer sa compréhension des concepts ,mais également de s'inscrire dans une communauté disciplinaire, à travers des normes et des codes spécifiques.

Toutefois, ce processus, censé valoriser les apprentissages accumulés, est bien souvent vécu comme une contrainte, voire une source d'angoisse. Un constat s'impose aujourd'hui dans les établissements d'enseignement supérieurs en Algérie, essentiellement à l'université d'El-Oued, où une part non négligeable des étudiants manifestent une démotivation grandissante face à l'élaboration de leurs mémoires de fin d'étude, malgré la disponibilité croissante des ressources méthodologiques (guides, ateliers, accompagnement pédagogique). Cette démobilisation est d'autant plus préoccupante qu'elle ne semble pas liée à un manque de capacité intellectuelle, mais bien à un déficit de formation méthodologique, et à une absence de vision claire quant aux exigences attendues dans la production académique.

Parmi les difficultés fréquemment relevées, la maîtrise des techniques de rédaction scientifique qui apparaît comme un obstacle majeur. En particulier, la maîtrise de l'insertion correcte des citations qu'elles soient directes, indirectes ou reformulées, de manière rigoureuse. Cette compétence qui se révèle centrale aujourd'hui, tant pour garantir l'intégrité scientifique du travail que pour structurer une argumentation solide. C'est une exigence épistémologique et éthique, qui permet d'ancrer le travail dans une communauté scientifique, de respecter les droits d'auteurs, et de soutenir la crédibilité de l'argumentation, Comme le rappellent Donahue et Bordages (2012) :« *La citation, lorsqu'elle est mal maîtrisée, devient un*

Introduction générale

ornement inutile, voire un facteur de confusion pour le lecteur ». La méconnaissance des normes de citation et l'hésitation sur le choix des références, encore la crainte du plagiat peuvent freiner l'engagement dans le processus de recherche et altérer la qualité des productions finales.

Dans ce contexte, il devient essentiel de s'interroger sur la place accordée à l'enseignement des techniques de rédaction dans les cursus universitaires en Algérie, et plus précisément sur les stratégies pédagogiques permettant de développer chez les étudiants une véritable maîtrise de l'insertion des citations. Mieux formés mieux outillés et plus confiants, où les étudiants pourraient réinvestir le travail de mémoire non comme une épreuve laborieuse, mais comme une opportunité d'appropriation du savoir et d'expression de leur pensée critique.

C'est à partir de cette problématique que s'inscrit le présent travail de recherche, qui vise à analyser les pratiques actuelles d'insertion des citations dans les mémoires de master à l'université d'El-Oued, à identifier les difficultés rencontrées par les étudiants, et à proposer des pistes didactiques pour améliorer l'accompagnement méthodologique dans le cadre universitaire.

Cette problématique s'inscrit dans le cadre plus large de la didactique de la rédaction scientifique, qui vise à accompagner les étudiants dans l'acquisition des compétences nécessaires à la production de discours académique conforme aux exigences universitaires.

Dans ce travail de recherche, nous essayerons de répondre à la problématique suivante :

Pourquoi, les étudiants continuent-ils à rencontrer des difficultés dans l'intégration des citations ? S'agit-il d'un manque de formation spécifique ? D'une approche pédagogique peu adaptée ? D'un désintérêt plus global pour la rigueur scientifique ? Autant de questions qui soulignent l'urgence de repenser l'accompagnement offert aux étudiants dans la rédaction de leurs travaux de recherche.

Dès lors, notre question centrale est la suivante : Comment améliorer la maîtrise de l'insertion des citations chez les étudiants de master afin de renforcer leur engagement et leur compétence dans la rédaction du mémoire ?

Au cœur de cette réflexion se trouvent plusieurs interrogations :

Introduction générale

1-Quelles sont les obstacles qui entravent l'insertion correcte des citations ?

2-Comment les étudiants insèrent-ils les citations dans leurs mémoires ?

3-Comment peut-on améliorer ces pratiques ?

Ces questions visent à évaluer l'impact des pratiques liées à l'usage des citations sur la qualité scientifique des mémoires réalisés et à identifier les meilleures approches pédagogiques pour renforcer l'intégrité scientifique dans les travaux des étudiants.

Afin de répondre à notre question centrale, nous proposons les hypothèses suivantes :

1-Les obstacles sont liés à une maîtrise partielle des compétences linguistiques et méthodologiques requises.

2-Les étudiantes du FLE, souvent confrontés à une langue académique complexe, éprouvent des difficultés à reformuler les idées ou à insérer correctement les citations.

3- L'amélioration passe par un encadrement méthodologique renforcé et une formation ciblée sur les pratiques de citation.

La présente étude a pour objectif général d'aider les étudiants à rédiger des écrits scientifiques qui répondent aux critères imposés par les guides universitaires notamment la diversité liée à l'insertion des citations.

Et comme objectif spécifique: identifier les difficultés rencontrées par les étudiants dans l'insertion des citations et de proposer des pistes pédagogiques favorisant leur autonomie et leur motivation dans la rédaction du mémoire et les aider à maîtriser cette technique de rédaction en proposant des recommandations pour un usage éthique et efficace des citations.

Afin de vérifier nos hypothèses émises, nous optons pour la méthode analytique et descriptive.

Quant à notre corpus, il est composé de vingt citations collectées via six mémoires de master en didactique de FLE à l'université Hamma Lakhdar- El-Oued, pour détecter toutes les erreurs commises en ce qui concerne les modes d'insertion des citations au niveau de master.

Introduction générale

Le présent mémoire se propose d'analyser cette question à travers une double approche : théorique et analytique. Dans une première partie, nous dresserons tout d'abord, un cadre théorique autour la rédaction académique, (définition, formes, exigences académiques et ses caractéristiques générales), par rapport à un simple texte et son rôle dans l'enseignement universitaire. Ensuite, nous consacrons un deuxième chapitre à la citation dans les écrits scientifiques, cette étape permettra de comprendre les caractéristiques, les fonctions, et la typologie de la citation dans le discours académique et sur cette base, le dernier chapitre penchera plus spécifiquement sur les modalités d'insertion des citations dans les mémoires de master, en tenant compte son importance et ses normes correctes d'intégration. La seconde partie s'appuiera sur l'analyse d'un corpus de mémoires réels, afin d'identifier les types de citations, les pratiques dominantes, les erreurs fréquentes liées à l'insertion des citations. Enfin, dans la troisième partie, nous allons mettre à la disposition, des recommandations en proposant des stratégies d'accompagnement possibles pour améliorer la rédaction des étudiants. Avant de conclure notre travail de recherche par une conclusion générale pour confirmer ou infirmer nos hypothèses.

Ce travail s'inscrit ainsi dans une perspective à la fois descriptive, explicative et didactique, avec l'ambition de contribuer à une meilleure formation des étudiants à l'écriture universitaire.

Partie 1 : Cadre théorique de la recherche

Chapitre 1 : La rédaction académique : définition, formes et exigences

Chapitre 1: La rédaction académique : définition, formes et exigences

L'écriture académique, au niveau universitaire dépasse la simple maîtrise linguistique qui vise à citer ou reproduire des propos d'un auteur. Il constitue un mécanisme fondamental de construction du discours scientifique, engageant des compétences linguistiques, discursives et intellectuelles complexes. La rédaction académique constitue un domaine rigoureusement codifié, où la citation joue un rôle fondamental tant sur le plan méthodologique qu'éthique. Dans le cadre de la didactique des langues, où le rapport au texte et à l'intertextualité est au cœur de l'apprentissage, la maîtrise de la citation devient un enjeu essentiel.

Cette première partie vise à éclairer les fondements théoriques de la citation dans les écrits universitaires. Nous commencerons par définir ce qu'est une rédaction académique, en retraçant ses formes et ses caractéristiques dans les productions universitaires. Nous aborderons ensuite la citation avec sa typologie et ses fonctions, avant de nous intéresser aux techniques d'intégration et aux normes rédactionnelles. Enfin, nous examinerons la dimension didactique de la citation, en insistant sur son importance dans le champ académique.

Ce cadre théorique constitue une étape indispensable pour comprendre les pratiques effectives d'insertion des citations dans les mémoires, qui feront l'objet de la seconde partie.

1. Définition de la rédaction académique

La rédaction académique se définit comme un ensemble de pratiques scripturales destinées à transmettre des connaissances selon des normes établies. Elle repose sur la rigueur, l'objectivité, la clarté et le respect des normes spécifiques. Elle constitue un genre discursif à part entière, avec ses contraintes, ses objectifs, et ses codes, que les étudiants doivent apprendre à maîtriser progressivement. Parmi ses principales caractéristiques figurent l'utilisation d'un lexique spécialisé, l'argumentation logique et le respect des conventions de présentation. Comme l'indiquent Chartrand & Lord, (2013, p 27) : « *L'écriture académique est une forme de discours qui participe à la production, à la transmission et à la validation du savoir scientifique* »

Selon Reuter (2007), l'écriture académique ne se limite pas à mettre des idées sur papier. Elle implique une construction intellectuelle du savoir, une organisation rigoureuse de l'information et une inscription dans une communauté scientifique. Elle obéit donc à des règles d'écriture spécifiques qui exigent à la fois la maîtrise du contenu, de la langue, et de la

forme. Dans ce contexte du mémoire de master, la rédaction académique est un exercice de synthèse et de problématisation, dans lequel l'étudiant doit démontrer sa capacité à traiter une problématique de manière critique, méthodologique et argumentée

2. Les différentes formes de la rédaction académique

La rédaction académique regroupe un ensemble de productions écrites destinées à transmettre, analyser ou produire des savoirs dans un cadre scientifique. Elle obéit à des normes précises, qui varient selon le type de texte, le niveau d'étude et la discipline. Comme le soulignent Chartrand & Lord (2013, p.74) : « *La diversité des formes rédactionnelles reflète la variété des objectifs cognitifs poursuivis dans l'université* ». Ainsi ces écrits se distinguent par leur forme, leur visée et leur contexte d'utilisation, et parmi ces formes on distingue :

2.1. Le compte rendu

Le compte rendu est une forme introductive de l'écriture académique. Il consiste à restituer fidèlement le contenu d'un texte, d'un ouvrage, d'une conférence ou d'un événement, sans ajout personnel ni analyse critique. Son objectif est de montrer la capacité de compréhension de l'étudiant. Selon Christian Plantin (2005) : « *Le compte rendu est une activité de reformulation neutre qui oblige l'étudiant à saisir l'essentiel du contenu d'un discours et à en restituer la structure* ». Il constitue ainsi une étape préparatoire à des écrits plus complexes, car il oblige à une lecture attentive et à une synthèse structurée.

2.2. La fiche de lecture

Plus approfondie que le compte rendu, la fiche de lecture combine résumé informatif et évaluation critique. Elle vise à analyser les grandes lignes d'un ouvrage, à en identifier les arguments clés, la méthodologie adoptée, les conclusions, et parfois à proposer une appréciation personnelle. D'après Umberto Eco (2015) : « *La fiche de lecture est un outil de travail essentiel pour le chercheur en devenir, car elle permet d'extraire des idées majeures d'un texte en posant un premier regard critique sur son contenu* ». Elle favorise la mémorisation, facilite la gestion des sources bibliographiques, et alimente la réflexion personnelle de l'étudiant dans un futur travail de recherche.

2.3. Le rapport de stage ou d'enquête

Le rapport est une forme d'écriture mixte, alliant description factuelle et analyse réflexive. Il est généralement produit à la suite d'une expérience professionnelle (stage, immersion, mission) ou d'un travail de terrain (enquête sociologique, observation, entretien). Son but est double : rendre compte de l'expérience vécue et en tirer des enseignements théoriques ou pratiques. Comme l'explique Jean-Louis Dufay (2000) : « *Le rapport oblige l'étudiant à articuler un vécu personnel à des savoirs disciplinaires, ce qui en fait une forme d'écriture particulièrement formatrice.* » Le rapport suit généralement une structure stricte : introduction, contexte, description, analyse, conclusion et parfois recommandations. Il initie les étudiants à la logique de recherche appliquée.

2.4. Le mémoire universitaire

Le mémoire est sans doute la forme la plus complète et la plus exigeante de la rédaction académique au niveau master. Il s'agit d'un travail long, structuré et problématisé, dans lequel l'étudiant doit mobiliser des lectures théoriques, appliquer une méthodologie rigoureuse, et formuler une réponse personnelle à une problématique précise. Pour Pierre Bourdieu (1984) : « *L'université attend des mémoires qu'ils soient des œuvres de recherche débutante, où l'étudiant commence à se constituer comme chercheur à travers la maîtrise des outils intellectuels et méthodologiques de sa discipline.* » Le mémoire repose donc sur un double enjeu : scientifique (produire un savoir légitime) et pédagogique (montrer les compétences acquises). Il exige également une maîtrise rigoureuse de la citation : l'étudiant doit non seulement utiliser des sources pertinentes, mais aussi les intégrer de manière critique à son raisonnement, en évitant le plagia et l'accumulation stérile de référence. La citation devient alors une compétence centrale, à la fois linguistique, méthodologique et éthique, ce que nous analyserons dans le chapitre suivant.

3. Les exigences de la rédaction académique (caractéristiques et techniques)

La rédaction académique constitue une activité fondamentale pour les chercheurs, elle permet non seulement de clarifier et structurer nos découvertes mais aussi de les publier efficacement soit pour informer la même communauté scientifique des avancées obtenues ou diffuser un savoir pour un large public tout en garantissant une communication rigoureuse. Cependant

Chapitre 1: La rédaction académique : définition, formes et exigences

pour arriver à concrétiser ce dernier objectif, il est nécessaire d'avoir une appropriation préalable des normes et méthodes scientifiques à la rédaction spécifique qui respectent les exigences universitaires en cours (en application).

Dans les universités algériennes, la rédaction des mémoires suit des normes strictes, ces normes permettent de produire un rapport de recherche qui comporte obligatoirement : une structuration claire (Introduction, développement, conclusion), (Méthodologie, résultats, discussion) un appareil critique fourni (notes de bas de page, bibliographie) et un respect scrupuleux des styles de citation (APA, MLA, Chicago,etc.). Ces normes visent à garantir la qualité et la crédibilité des productions universitaires. La rédaction académique est encadrée aussi par des exigences précises qui garantissent la qualité scientifique du travail, ces exigences sont de trois ordres : formelle, linguistique et intellectuelles.

3.1. Exigences formelles

Les exigences formelles concernent tout ce qui relève de la présentation, de la structure, et du respect des normes dans un travail académique. Ce sont les premières choses qu'un lecteur (ou un jury) remarque dans un mémoire. D'après Chartrand & Lord (2013, p.59) : « *Le respect de la structure attendue permet de guider le lecteur et de montrer que l'auteur du mémoire maîtrise les codes du genre universitaire* » Le mémoire de Master doit respecter un certain nombre de conventions de présentation :

-La structure du document : sommaire, introduction, conclusion, bibliographie

-La normalisation des citations et des références : citations correctement placées et intégrées à une bibliographie selon un style (APA, ...etc.)

-La mise en page : la police lisible, interligne, des marges justifiées, une numérotation,

-Ces normes ne sont pas accessoires : elles assurent la lisibilité et la validité du travail.

Selon Paret, (2004, p52) : « *Respecter les normes de rédaction, c'est inscrire son discours dans une communauté scientifique et reconnaître ses règles* ».

3.2. Exigences linguistiques

Le style académique exige un discours, neutre et objectif, à distance de la langue parlée ou familière, sans jugements de valeur non justifiés ni expressions affectives. Comme le souligne Deslauriers, (2006, p.12) :« *L'écriture scientifique requiert une distanciation du sujet pour laisser place à l'objectivité du discours* ». L'usage correct de la langue (syntaxe, vocabulaire, ponctuation) est aussi fondamental pour la crédibilité du discours. Aussi Lévesque,(2010, p.18), insiste sur ce point en affirmant que : « *La rigueur linguistique est indissociable de la rigueur intellectuelle dans un texte universitaire* » et que « *Une langue claire est le reflet d'une pensée structurée* » Ainsi, l'étudiant doit veiller à produire un écrit cohérent, fluide et argumenté, dans lequel chaque mot est choisi avec précision pour servir la progression de l'analyse. Une maîtrise insuffisante de la langue peut non seulement nuire à la compréhension, mais aussi affecter la crédibilité scientifique du mémoire.

3. 3. Exigences intellectuelles

Sur le plan intellectuel, la rédaction universitaire ne se limite pas à rapporter des connaissances, elle repose aussi sur une capacité à problématiser, à argumenter et à mobiliser les sources avec pertinence. Selon Reuter (2007) :«*Ecrire à l'université, c'est apprendre à construire une position en s'appuyant sur des savoirs reconnus* ». Ainsi, la citation ne doit pas être utilisée mécaniquement, mais intégrée de manière critique pour soutenir une démonstration. Paret (2004) rappelle d'ailleurs que : « *Citer, ce n'est pas aligner des autorités, c'est dialoguer avec elle dans le cadre d'un raisonnement* ». Le mémoire donc n'est pas un simple exposé ou résumé : c'est une démarche argumentative qui vise à apporter une réponse originale à une question de recherche.

Pour conclure, ce chapitre a permis de poser les fondements nécessaires et la nature qui constitue la rédaction académique comme une forme d'écriture propre à l'université, cette compétence qui ne se limite pas à transmettre des informations, mais elle se caractérise par une réflexion critique et une capacité à organiser le discours scientifique selon des normes qui respectent à la fois la méthodologie et le contenu conditionnent la qualité et la validité scientifique du mémoire.

Chapitre 1: La rédaction académique : définition, formes et exigences

Ainsi, ce premier chapitre ouvre la voie à une réflexion plus opérationnelle sur les techniques concrètes de la rédaction, comme la citation et son intégration dans les mémoires de recherche, objet des chapitres suivants.

Chapitre 2 : La citation dans les écrits scientifiques

Après avoir établi, dans le premier chapitre, les bases de la rédaction académique, ce deuxième chapitre s'intéresse à un élément central de cette écriture universitaire : la citation en tant qu'une pratique incontournable dans tout travail de recherche. Elle permet de montrer que l'auteur s'appuie sur des sources existantes et authentiques pour développer sa réflexion, et qu'il inscrit son travail dans une continuité de savoirs, dans ce sens la citation n'est pas seulement un outil de validation, mais aussi un moyen d'enrichir le contenu.

Ce chapitre vise à mieux comprendre ce qu'est la citation dans le cadre de la rédaction académique, il s'agira d'en proposer une définition, de présenter ses types et d'expliquer les différentes fonctions qu'elle peut remplir dans un mémoire de recherche.

1. Définition et origines de la citation

La citation est un procédé linguistique et discursif consistant à rapporter fidèlement ou de manière reformulée les propos d'un auteur pour les intégrer dans un texte personnel. Elle constitue un pilier fondamental de la production scientifique et académique. Selon Chartrand (2014) : « *La citation permet de s'inscrire dans une filiation intellectuelle et de participer à une communauté de savoirs* ». Elle établit un dialogue entre le scripteur et les textes de référence.

Historiquement, l'usage des citations s'est imposé avec le développement de l'imprimerie et des premières formes de publications scientifiques, contribuant à asseoir la notion d'auteur, de propriété intellectuelle et de validation des sources (Foucault, 1969). Dans le contexte universitaire, elle devient un outil de légitimation du discours et de démonstration de la rigueur méthodologique.

2. Les caractéristiques de la citation

2.1. L'aspect typographique

La citation est un fragment de texte placé entre guillemets ou crochets, elle est écrite souvent en italique et qui respecte un ensemble des critères typographiques, cette pratique langagière consiste à rapporter les paroles ou les idées d'un auteur, en les signalant clairement selon des paramètres précis qui visent à identifier le texte positionné selon des critères spécifiques, et qui sert aussi à distinguer le texte cité par rapport au texte citant. La construction d'un texte est signalée par son mise en forme qui n'a pas une fonction seulement de préciser les limites du texte mais aussi elle contribue à la construction des sens pour élaborer la relation entre la forme et le sens.

2.2. L'aspect textuel

Au-delà des considérations typographiques, la citation obéit à des exigences textuelles qui relèvent de la cohérence discursive et de la fluidité syntaxique. Une citation bien insérée ne doit pas apparaître comme un élément isolé, juxtaposé mécaniquement au texte, mais comme une partie intégrée au raisonnement de l'auteur du mémoire. Cela suppose de l'introduire par une phrase de transition ou un verbe déclaratif adapté (comme « selon », « affirme », « souligne », etc.), de l'insérer dans une construction syntaxique correcte, et d'enchaîner avec un commentaire explicite qui en montre l'intérêt ou la portée. Comme le rappelle Dominique Maingueneau (2014, p.76) : « *Insérer une citation, ce n'est pas seulement introduire les mots d'un autre, c'est organiser un rapport de discours, une articulation entre des voix* ». Autrement dit, citer implique une mise en relation entre le discours de la source et celui de l'étudiant, dans une logique de dialogue critique. Sur le plan textuel, cela requiert également la capacité à paraphraser, à résumer ou à contextualiser la citation, pour éviter les ruptures de ton ou les effets de collage. Une citation bien gérée sur le plan textuel renforce non seulement la crédibilité de l'argumentation mais aussi la maturité rédactionnelle de l'étudiant.

3. Les types de citation

L'insertion de citation varie selon le type de citation, donc chaque citation possède des techniques propres à elle et on distingue généralement plusieurs types de citations selon leurs formes et leurs natures :

3.1. La citation directe (textuelle)

Elle consiste à reproduire fidèlement les propos ou les écrits d'un auteur en les insérant tel quel dans un texte entre guillemets, et en indiquant la source précise (auteur, année, page), selon Quivy et Van Campenhautd (2006) : « *La citation directe reproduit exactement les propos d'un auteur, sans les modifier, et doit toujours être mise entre guillemets.* ». Aussi, Grevisse et Gosse (2016), soulignent que : « *Tout citation doit respecter fidèlement le texte original ; elle ne peut être modifiée sans indication claire.* »

3.2. La citation indirecte

Elle consiste à reformuler l'idée d'un auteur par une autre façon en utilisant ses propres mots c'est emprunter les idées d'un auteur sans reprendre le texte original mot à mot, elle est souvent introduite par des verbes comme *affirmer, souligner, indiquer*. Comme l'expliquent, Quivy et Van Campenhautd (2006) : « *La citation indirecte consiste à exprimer avec ses propres mot les idées d'un auteur, tout en respectant leur sens et en indiquant clairement la source.* ». Elle ne nécessite pas de guillemets, mais la source doit obligatoirement indiquée. De son côté, Umberto Eco affirme : « *Il ne suffit pas de paraphraser un texte pour s'en approprier l'idée ; il faut toujours en citer la source.* ».

3.3. La citation partielle

Elle combine les deux premières formes en intégrant un fragment de texte cité dans une phrase personnelle.

3.4. La paraphrase

Proche de la citation indirecte, elle permet de reformuler un extrait plus long tout en gardant l'idée d'origine.

Chapitre 2 : La citation dans les écrits scientifiques

3.5. L'allusion : plus implicite, elle fait référence à une idée connue sans en donner les détails exacts, mais peut aussi nécessiter un référencement si elle est clairement identifiable.

3.6. La citation brève (courte)

Peut se composer d'une expression ou d'une proposition, généralement insérée dans le corps du texte, une citation qui sur le plan typographique ne dépasse pas trois lignes.

3.7. La citation longue

Il s'agit d'un paragraphe qui dépasse trois lignes et dans le texte prenant des paramètres pour l'insérer comme la forme suivante : « Elle sera détachée par un interligne double, elle sera inscrite à interligne simple sans guillemets, accompagnée d'un renforcement de quelques espaces par rapport à la marge de gauche »

3.8. La citation secondaire

Les citations de source secondaire faisant référence à des travaux de synthèse fondés sur des sources primaires comme : ouvrage critique, commentaire de source primaire d'un auteur rapportée par un autre.

3.9. La citation en langue étrangère

Pour arriver à son but, le chercheur consulte des travaux en langues étrangères pour donner plus d'appui à son travail de recherche, dans le cas où la langue étrangère du texte source est connu par le lecteur, il met le passage en italique entre guillemets, sauf si le lecteur ne maîtrise pas la langue source, dans ce cas le rédacteur est obligé de donner une traduction publiée de cet extrait.

3.10. La citation graphique

La citation peut prendre aussi d'autres formes pour donner une force au texte expliqué, ce type de citation implique l'intégration d'un tableau, d'une image, d'une figure ou d'un schéma provenant d'une source externe (Bazin, 2020)

4. Les fonctions de la citation

La citation dans un travail de recherche et précisément les textes du mémoire ou thèse de fin d'étude a des visées communicatives au-delà de son rôle informatif, les citations remplissent plusieurs fonctions rhétorique et argumentative dans un mémoire universitaire. Elles ne sont pas de simple ornement textuel, mais elles participent activement à la construction du discours scientifique et à l'élaboration de l'argumentation.

La citation remplit plusieurs fonctions essentielles dans le discours académique :

4.1. La fonction critique (citation preuve) (Prendre position ou marquer une distance critique)

La citation permet de rendre compte de l'opinion d'autrui. Citer une opinion au lieu de la reformuler ou d'en donner une interprétation, évite le risque d'une infidélité, d'une erreur de compréhension. Nous pouvons aussi ne la citer qu'après avoir interprété : la citation apporte la preuve que notre interprétation était fondée, et donner plus de poids à votre interprétation.

4.2. La fonction augmentative (citation autorité)

(Appuyer une thèse ou renforcer un argument)

La citation sert dans une argumentation, à justifier ce que nous disons par le recours à l'autorité d'un esprit reconnu. Si nous choisissons un spécialiste, une personne compétente dans le domaine du débat, la citation ajoute de la crédibilité à ce que nous affirmons. Chartrand & Lord (p.74) soulignent que : «*La citation est un moyen de faire dialoguer son discours avec celui des autres dans une perspective de construction du savoir* ». Le rôle argumentatif de la citation tient aussi à son caractère lapidaire : si nous choisissons une formule courte et frappante, elle est plus convaincante qu'une longue phrase complexe qui résumerait péniblement la pensée d'un auteur.

4.3. La fonction illustrative (Illustrer ou clarifier un concept)

Certaines citations utilisées à titre illustratif. L'objectif ici est de rendre plus accessible un concept abstrait ou théorique à travers les mots d'un spécialiste du domaine. Cette pratique est particulièrement pertinente en didactique des langues, ou les notions théorique (inter langue, compétence communicative, input, etc.) Nécessite parfois des éclaircissements pour donner une valeur à l'aide d'exemples présentés sous formes divers : des cartes, des images, des tableaux, des dessins et des schémas.

4.4. La fonction didactique

Dans le mémoire du master, la citation a aussi une valeur formative, car elle initie les étudiants à la culture du débat académique et de la rigueur scientifique.

4.5. La fonction de légitimation

Elle inscrit l'auteur dans un champ disciplinaire précis qui répond à une tradition scientifique et atteste de sa connaissance des travaux existants liés à son sujet. En cela, elle reflète le niveau de maturité intellectuelle du rédacteur, qui n'écrit pas isolément, mais dans le prolongement d'une pensée collective. Comme le rappelle Paret (2004, p52) : « *Citer, c'est témoigné de sa place dans la communauté de pensée, tout en affirmant sa propre voix* ».

A la fin, ce chapitre a permis de mieux cerner la notion d'une citation et son rôle fondamental dans la rédaction académique, pour comprendre qu'il ne s'agit pas simplement d'ajouter des extraits dans un texte, mais de construire un discours solide et crédible. La citation dans ce contexte permet à l'étudiant de montrer qu'il connaît les travaux existants, et qu'il sait les utiliser à bon escient, avec une intégration intelligente des citations qui prend en considération le type et la fonction de citation insérée, et qu'il peut aussi développer une réflexion personnelle en s'appuyant sur des sources fiables, qui renforce ainsi la qualité scientifique du mémoire.

Chapitre 3 : L'insertion des citations dans un mémoire de recherche

L'usage des citations dans les écrits universitaires obéit à un ensemble de règles précises, appelées normes de citation, qui visent à garantir la transparence des sources, à éviter le plagiat et à assurer l'uniformité de la présentation des références. Ces normes varient selon les disciplines et les institutions, mais elles sont toutes pour un objectif commun de valoriser le travail intellectuel des auteurs cités et guider le lecteur dans la consultation des sources utilisées. En Algérie le respect de ces normes est exigé dans la rédaction des mémoires, sous peine de voir la qualité du travail remise en question. Le respect de ces normes passe tout d'abord par une insertion correcte des citations, une maîtrise fine de cette technique permet aux étudiants de conférer à leurs travaux un caractère professionnel et crédible. Par contre, le non-respect pour ces normes expose à des accusations de plagiat, sanctionnées sévèrement dans le milieu universitaire.

1. l'insertion des citations

1.1. Définition

Dans le cadre scientifique ou académique, l'insertion des citations est une démarche essentielle qui contribue à la rigueur, la crédibilité et la richesse de l'analyse. Le terme "insertion" désigne, selon le dictionnaire Le Robert (2022) : « *L'action d'introduire quelque chose dans un ensemble structuré.* ». Appliquée au domaine de la recherche, l'insertion consiste à intégrer des propos d'auteurs ou des extraits de textes dans une réflexion personnelle, de manière cohérente et pertinente.

2. L'importance de l'insertion des citations dans le discours scientifique

La citation permet à l'étudiant de s'appuyer sur des travaux antérieurs et de montrer sa connaissance du champ scientifique. Elles renforcent ainsi la solidité argumentative et l'originalité de la recherche. Comme l'explique aussi, Quivy et Van Campenhautd (2006) : « *La citation, insérée dans le texte, est un outil qui permet de faire dialoguer sa propre pensée avec celle des autres.* ». Elle ne se limite pas à un simple ornement textuel : elle joue un rôle argumentatif, méthodologique et éthique. En effet, elle permet de s'appuyer sur des travaux reconnus, d'illustrer une idée, de confronter des opinions, ou encore situer sa recherche dans un cadre théorique existant.

2.1. La citation comme moyen d'éviter le plagiat

Le plagiat est défini comme l'appropriation des idées d'autrui sans mention de la source. La citation constitue un rempart contre cette pratique, en signalant explicitement l'origine des idées empruntées. De ce fait, citer des sources dans un mémoire de recherche est une exigence éthique et légale. Or, ne pas le faire revient à s'approprier indûment le travail d'autrui. Comme le montrent Barzun et Graff (2000) : « *Ne pas citer, c'est voler une idée* ». Donc, les citations assurent la transparence du processus de recherche et respectent le droit d'auteur.

2.2. Montrer la maîtrise du sujet

Un mémoire bien référencé est considéré comme rigoureux et sérieux. À l'inverse, l'absence des citations peuvent entraîner des doutes et nuire à la crédibilité du travail de l'étudiant. Ainsi l'usage de citations pertinentes révèle une connaissance approfondie du sujet traité et de ses auteurs clés. Dans ce sens, Eco, Umberto (2010) dit que : « *Une bonne citation est celle qui révèle que l'on a lu, compris et intégré la pensée d'autrui dans la sienne* ». Aussi, le lecteur est assuré que vous vous êtes nourri de travaux antérieurs, et que votre mémoire est le fruit d'une recherche sérieuse.

2.3. S'inscrire dans un dialogue scientifique

Un mémoire de recherche n'est jamais une création loin d'autres savoirs, il prend place dans un dialogue avec d'autres chercheurs. Elle est essentielle pour articuler une pensée personnelle avec les savoirs existants, comme l'indique Bourdieu, (2001) : « *Toute recherche scientifique s'inscrit dans un champ de savoirs déjà constitués* ». ».

Les citations permettent de situer le travail, de montrer que l'on reprend, critique ou prolonge.

3. Les critères d'insertion des citations dans un mémoire de recherche

3.1. Les critères de choix d'une citation

L'insertion d'une citation dans un travail de recherche ne doit jamais être arbitraire. Elle repose sur un ensemble de critères précis qui garantissent la pertinence, la rigueur et la scientificité du discours académique. En effet, choisir une citation revient à intégrer la voix d'un auteur expert dans une démonstration personnelle, ce qui suppose un choix judicieux et méthodologique. Le premier critère fondamental est :

3.1.1. La pertinence

La citation doit entretenir un lien direct avec la problématique ou l'idée défendue. Elle doit venir étayer un argument, illustrer un concept ou renforcer une position critique. Citer pour citer, sans lien logique avec le propos développé, affaiblit la cohérence du texte.

3.1.2. La fiabilité de la source

Constitue un critère déterminant. Il convient de privilégier les auteurs reconnus dans leur champ disciplinaire, issus de publications scientifiques validées, telles que des ouvrages de référence, des articles de revues spécialisées ou des actes de colloques. Ce choix permet de s'appuyer sur un savoir légitimé, ce qui confère au mémoire une crédibilité accrue.

3.1.3. L'actualité de la citation

Bien que certaines théories classiques gardent toute leur validité, il est essentiel d'intégrer des sources récentes pour refléter l'évolution des savoirs dans un domaine donné. Une citation trop ancienne, sans justification, peut donner une impression de décalage avec les débats contemporains.

3.1.4. La clarté et la concision

Les propos cités doivent guider le choix. Une citation obscure, trop technique ou excessivement longue peut nuire à la lisibilité du texte. Il est donc recommandé de choisir des passages synthétiques et significatifs, tout en veillant à en expliciter le sens à travers un commentaire personnel.

3.1.5. La variété des sources

Constitue un indicateur de richesse documentaire. Varier les auteurs, les courants de pensée et les types de supports permet de démontrer l'étendue de la recherche documentaire et d'éviter le recours systématique aux mêmes références.

3.2. Les critères d'intégration correcte des citations

L'insertion des citations dans un mémoire de recherche ne se limite pas à une juxtaposition de références savantes. Elle participe pleinement à la construction de la cohérence et de la cohésion du texte scientifique, deux qualités essentielles à toute production académique.

3.2.1. La cohérence textuelle

Qui renvoie à l'enchaînement logique des idées dans le discours. Chaque citation doit être intégrée de manière à s'articuler clairement avec l'argumentation en cours. Une citation insérée sans lien explicite avec le propos, ou sans transition logique, crée une rupture dans la progression du raisonnement. Ainsi, pour garantir la cohérence, il convient d'introduire la citation par une phrase qui en justifie l'usage, et de la commenter immédiatement après, afin d'en montrer la pertinence.

3.2.2. La cohésion

Qui concerne les mécanismes linguistiques qui assurent la continuité du texte, tels que les connecteurs logiques, les reprises anaphoriques ou les substitutions lexicales. Une citation bien intégrée ne doit pas apparaître comme un corps étranger dans le paragraphe, mais s'insérer harmonieusement à l'aide d'outils linguistiques appropriés. Par ailleurs, l'absence de commentaire ou d'analyse affaiblit la cohésion, en laissant la citation en suspens, sans fonction explicite. Comme le souligne Chaudeaux(2002) :« *Tout énoncé inséré dans un discours doit être justifié par son rôle dans l'argumentation* ». En d'autres termes, la citation ne doit pas interrompre le fil du discours, mais l'enrichir tout en conservant une unité de ton, de style et de contenu.

Chapitre 3 : L'insertion des citations dans un mémoire de recherche

Enfin, un usage déséquilibré ou excessif des citations nuit à la fluidité du texte. Il est donc recommandé d'en faire un usage mesuré et réfléchi, afin que l'alternance entre discours personnel et discours cité reste équilibrée et lisible.

En conclusion, la cohérence et la cohésion dans l'insertion des citations sont les garantes d'un discours académique structuré, convaincant et fidèle aux exigences de la recherche scientifique

4. Les techniques d'insertion de la citation

Dans un mémoire de recherche, et plus particulièrement en didactique des langues, il ne suffit pas de citer des auteurs : il faut savoir intégrer aussi leurs propos de manière fluide, pertinente et méthodique. Une citation bien insérée soutient l'argumentation, valorise les sources mobilisées et reflète la maîtrise du discours scientifique.

L'insertion d'une citation dans un mémoire de recherche dépend de sa forme et sa longueur, donc chaque citation possède des techniques qui sont propres à elle.

A l'écrit, s'il s'agit d'une citation de moins de trois lignes ce sont les guillemets qui délimitent le passage cité. Mais s'il s'agit d'une citation de plus de trois lignes, nous devons la détacher et isoler du texte par un interligne et une indentation. Elle est souvent présentée sans guillemets avec une mise en page distincte (police réduite, marge à gauche augmentée).

Concernant une longue citation en langue étrangère : elle est généralement extraite du texte comme une citation longue. Nous pouvons la conserver en langue originale, encadrée par des guillemets simples, et accompagner celle-ci d'une traduction, placée soit en note de bas de page, soit immédiatement après, mais si nous voulons traduire la citation, dans les citations courtes, nous mettons la traduction entre parenthèses suite à la citation originale par contre les citations longues : nous mettons la traduction en note,

A l'oral, dites « je cite », présentez la source à laquelle vous puisez : à l'écrit donnez les références entre parenthèses.

Si vous voulez mettre en évidence quelques termes des propos cités, soulignez le passage jugé important, et précisez ensuite qu'il s'agit d'une mise en relief personnelle, par la formule (nous soulignons) mise entre parenthèses.

Chapitre 3 : L'insertion des citations dans un mémoire de recherche

Ne présentez pas des vers comme de la prose : conservez la mise en page d'un extrait de poème ou indiquez par une barre les limites des vers : « La haute cheminée, /Béant, illuminée, /Dévore un chêne entier ! » (Victor Hugo). Et n'oubliez pas de nommer l'auteur des propos cités.

En cas particuliers lorsque la citation est particulièrement longue ou nécessite une mise en forme spéciale, elle peut faire l'objet d'un traitement typographique spécifique, parfois accompagné d'un commentaire explicatif ou d'un encadrement.

Pour conclure et à l'issue de ce parcours théorique, il apparaît clairement que la citation est bien plus qu'un dispositif formel : elle participe pleinement à l'élaboration d'une pensée critique et à l'inscription de l'auteur dans un champ scientifique donné. En articulant les apports d'auteurs référents à une problématique personnelle, l'étudiant se forme à une écriture dialogique, rigoureuse et éthique.

Toutefois, cette compétence ne va pas de soi. Elle nécessite un apprentissage progressif, un encadrement explicite et une sensibilisation constante aux enjeux de la citation. C'est pourquoi il est essentiel de se pencher sur les usages réels observés dans les mémoires de master. La seconde partie de ce mémoire s'attachera à étudier ces usages à travers l'analyse d'un corpus, en vue d'identifier les bonnes pratiques et les obstacles rencontrés.

Partie pratique II: Analyse des pratiques de citation dans les mémoires de master

Après avoir dressé un cadre théorique autour de la rédaction académique et la citation dans les écrits universitaires, il est désormais pertinent d'observer comment ces principes sont mis en œuvre concrètement dans des productions réelles d'étudiants. Cette seconde partie du mémoire vise ainsi à analyser la manière dont les citations sont insérées, justifiées et exploitées dans un corpus de mémoires de master en didactique des langues.

L'objectif est double : d'une part, comprendre les usages actuels en matière de citation, de l'autre part, identifier les réussites et les lacunes qui peuvent orienter une formation plus efficace à l'écriture universitaire.

Comme le rappellent Donahue et Bordages (2012) :« *C'est dans la confrontation avec des textes réels que l'on peut évaluer la pertinence des diapositifs pédagogiques mise en place auteur de la citation* ».

L'étude s'appuie sur une méthodologie qualitative et comparative fondée sur l'analyse d'un corpus sélectionné selon des critères précis, présentés ci-dessous.

1-Présentation du corpus

Notre travail de recherche se base essentiellement sur l'insertion des citations pour cela, le corpus retenu pour cette étude est constitué de vingt citations collectées à partir de six mémoires de master, soutenus entre (2021 et 2024) aux seines de l'université (Hamma Lakhdar, El-Oued). Faculté des lettres et science humaines dans le département de français précisément l'option : didactique des langues.

Ces mémoires et les citations insérées ont été choisis pour leur accessibilité, leur représentativité thématique et leur conformité aux exigences universitaires. Les citations dans ces mémoires ont été examinées selon une grille d'analyse portant sur les types de citations, leur fréquence, leur pertinence, leur localisation, ainsi que la conformité aux normes bibliographiques.

2- Méthodologie d'analyse

2.1 -Description de méthodologie

Afin d'examiner de manière systématique les pratiques d'insertion des citations dans les mémoires de master, nous avons élaboré une grille d'analyse qualitative fondée sur des travaux antérieurs dans le champ de la didactique universitaire et de l'écriture scientifique notamment Donahue et Bourdages, (2012) ; Chartrand, (2014) ; Lahire, (2001)

Pour atteindre les objectifs que nous avons annoncés au début, nous allons analyser et décrire les citations selon cinq (05) axes :

Cette grille permet de relever, comparer et interpréter les usages de la citation dans le corpus étudié selon plusieurs dimensions complémentaires, qui recouvrent à la fois les aspects formels et discursifs

2.2-Présentation de la grille d'analyse

Axe d'analyse	Description
Type de citation	Directe, indirecte, partielle, paraphrase
Fréquence d'apparition	Le nombre total de citations / par page
Respect des normes typographique	La mise en forme, conformité avec le style (APA, etc.)
Cohérence et la pertinence	Uniformité avec le thème du mémoire
Erreurs fréquentes	Oubli de source, citation mal formulée, absence de guillemets, absence de commentaire

L'échantillon comprend

-Mémoire n°1

-Intitulé : "les difficultés de la compréhension de l'écrit en classe de FLE. Causes, conséquences et solutions Cas de 3AS"

- Mémoire n°2

-Intitulé : "Les TICE au service de la différenciation pédagogique en compréhension de l'oral en classe de FLE. Cas des apprenants de la 1^{ère} année moyenne"

- Mémoire n°3

-Intitulé : "L'impact de la langue maternelle sur l'apprentissage de la production écrite en FLE. Cas des élèves de 3^{ème} année moyenne"

- Mémoire n°4

-Intitulé : "Les jeux de rôles et l'acquisition de la fluidité verbale. Cas de 1^{ère} année secondaire"

- Mémoire n°5

-Intitulé : "Vers une remédiation apportée aux différentes difficultés de la compréhension orale en FLE. Cas des élèves en 3^{ème} année secondaire"

- Mémoire n°6

-Intitulé : "Le document vidéo pour une meilleure compréhension orale en classe de FLE. Cas des élèves de 5^{ème} année primaire "

L'objectif est de comparer les pratiques de citation en fonction de la qualité globale du mémoire, pour en dégager des tendances, des erreurs fréquentes, mais aussi des stratégies efficaces.

3. Présentation des résultats

3.1. Présentation la fréquence de l'utilisation liée au choix selon le type des citations

L'analyse révèle une forte préférence pour la citation directe dans ces mémoires, représentant environ 80% des citations recensées. Les citations indirectes (paraphrase) représentent 10%, tandis que les citations partielles représentent 8% et la citation graphique reste marginale avec 2% pourcent

3.2. Présentation des résultats en termes de pourcentage

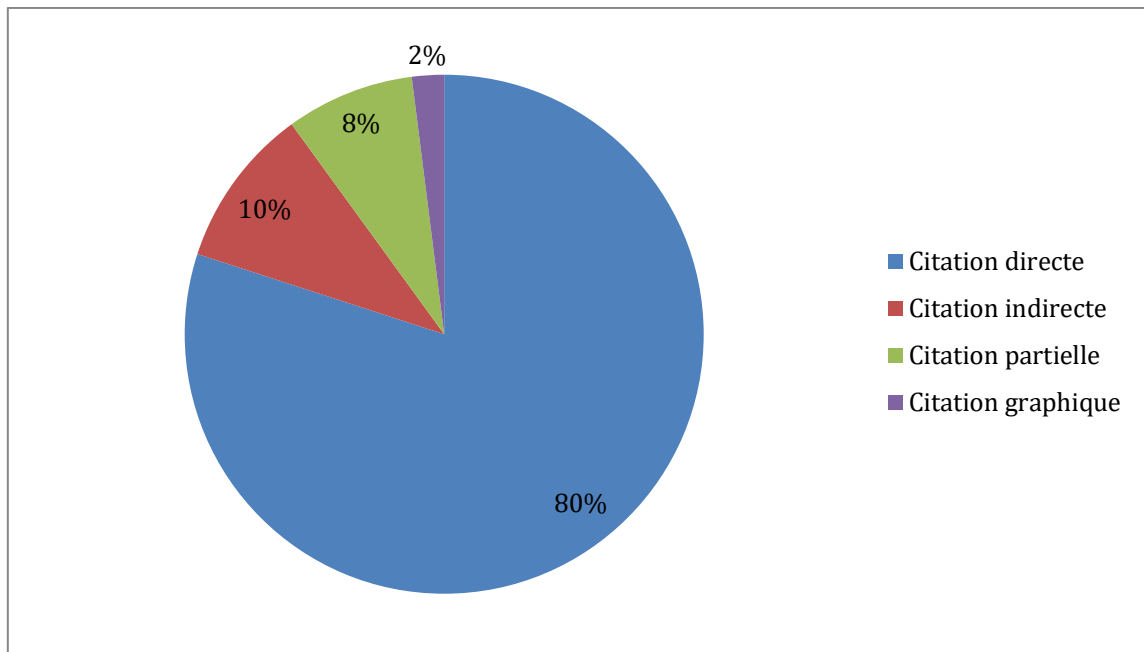


Figure 1: La fréquence de l'utilisation des citations selon le type

4-Présentation des erreurs fréquentes liées à l'insertion des citations

Plusieurs erreurs récurrentes ont été observées dans les travaux des étudiants, notamment au niveau du choix des citations, de leur intégration linguistique et leur fonction discursive.

La première erreur observée au niveau formel, les erreurs liées au non-respect des normes de présentation qui sont aussi fréquente et se manifeste en 10 citations. Certains étudiants oublient complètement les guillemets et le texte en italique ou omettent les guillemets sans mentionner la source complète ce qui démontre le non-respect du style bibliographique exigé (par exemple APA ou Chicago ou autre) cela peut relever d'un manque de rigueur méthodologique ou d'une méconnaissance des exigences académiques.

Deuxième erreur réside dans le manque de pertinence des citations choisies qui se manifeste en 2 citations, certains étudiants insèrent des citations qui n'apportent aucune valeur ajoutée à leur propos, cette mauvaise sélection peut être due à une compréhension partielle du texte

source ou à une absence de contextualisation de la citation qui peut créer une rupture dans le fil du discours.

Enfin, de nombreuses citations qui sont insérées sans commentaire ou analyse critique et qui apparaissent dans 8 citations ce qui empêche le lecteur de comprendre le lien entre la référence citée et le développement personnel de l'auteur du mémoire

4.1. Présentation des résultats en termes de pourcentage

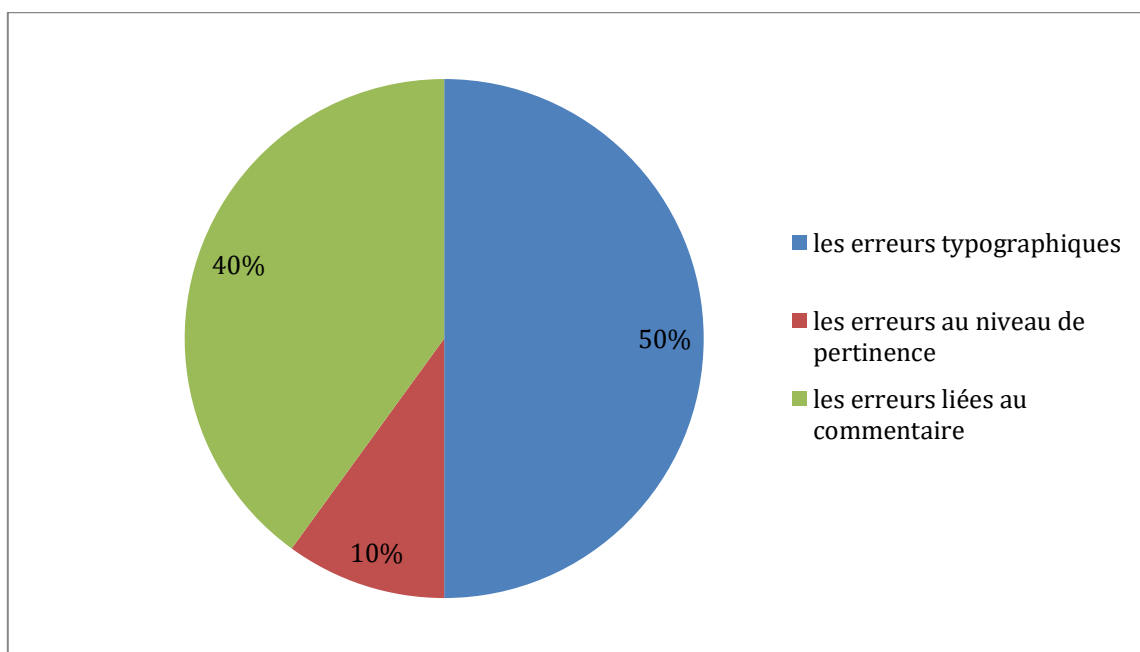


Figure 2 : Les erreurs fréquentes liées à l'insertion des citations

5. Discussion et interprétation des résultats :

Les résultats obtenus à partir de l'analyse des mémoires permettent de dégager plusieurs points clés concernant les pratiques citationnelles des étudiants en master 2 en didactique des langues.

L'observation des citations insérées révèle une forte tendance à l'utilisation de citations directes et précisément longues, Cette tendance reflète un effort des étudiants pour intégrer les idées d'autrui dans leur propre discours, mais montre parfois une absence de distanciation

critique, les citations souvent insérées sans reformulation ni contextualisation. Ce phénomène témoigne d'un recours excessif aux propos d'auteurs, parfois au détriment de la construction d'un discours personnel, lorsqu'aucun commentaire personnel ne suit la citation.

L'absence fréquente de commentaire explicatif ou critique après la citation empêche l'étudiant de démontrer sa capacité à interpréter ou mobiliser une source de manière pertinente. Cela confirme un déficit dans les compétences méthodologiques, en particulier dans la capacité à intégrer des références au service d'une argumentation.

Sur le plan formel, les erreurs sont nombreuses : oubli de guillemets, citations non référencées, confusion entre différents styles bibliographiques, mauvaise indentation des citations longues, etc. Ces erreurs formelles traduisent non seulement une méconnaissance des normes académiques, mais aussi une maîtrise insuffisante des règles linguistiques, notamment dans la ponctuation et la cohérence textuelle.

Ces éléments viennent appuyer l'hypothèse selon laquelle les étudiants rencontrent des obstacles méthodologiques et linguistiques. Le recours à la citation semble parfois être une stratégie de contournement, utilisée pour compenser une difficulté à reformuler ou à rédiger avec ses propres mots. Autrement dit, au lieu de témoigner d'une maîtrise du discours académique, ces pratiques révèlent un rapport encore fragile à l'écriture scientifique.

Ces constats mettent en évidence la nécessité d'une formation ciblée sur les pratiques de citation, allant au-delà des simples règles formelles pour inclure des exercices de réécriture, de synthèse, et d'intégration critique des sources. Un travail spécifique sur l'exploitation efficace des citations et la distinction entre paraphrase et commentaire semble indispensable pour améliorer la qualité des productions.

Pour conclure, dans cette partie pratique nous avons mobilisé à la fois une approche descriptive et analytique afin d'examiner la manière dont les citations sont insérées dans les mémoires de master. Cette double méthode nous a permis, d'une part, de recenser les différents types de citation employés qu'il s'agisse de citations directes, indirectes, ou encore intégrées différemment, d'une autre part, d'analyser en profondeur leur usage dans le contexte universitaire.

Notre analyse a mis en évidence plusieurs dysfonctionnements récurrents, aussi bien sur le plan méthodologique(non-respect des normes de citation, absence de références précises, usage excessif ou insuffisant de citation) que sur le plan textuel et discursif(rupture de la cohérence, mauvaise intégration dans le fil du discours, citations déconnectées de l'argumentation) ces erreurs, souvent liées à une maîtrise incomplète des exigences académiques, nuisent à la qualité scientifique et à la crédibilité du travail de recherche

En somme, cette analyse a démontré que l'insertion pertinente des citations suppose une compréhension fine des normes académiques, une capacité à articuler les références à un discours personnel structuré, et une vigilance constante quant à leur pertinence et leur fonction au sein du texte scientifique.

**Partie III : Recommandations pour une
meilleure maîtrise de l'insertion des citations
dans les mémoires de master**

L'analyse des mémoires d'étudiants en didactique du FLE a révélé un ensemble de lacunes récurrentes quant à l'usage des citations : confusion entre citation directe et indirecte, intégration maladroite dans le discours académique, absence de références complètes, ou encore méconnaissance des normes de citation, ces difficultés qui relèvent à la fois de la compétence rédactionnelle et de la littérature universitaire, nuisent à la qualité des productions et peuvent, dans certains cas, entraîner des suspicions de plagiat. Afin d'y remédier, cette troisième partie formule un ensemble de recommandations pédagogiques et méthodologiques, destinées tant aux étudiants qu'aux encadrants dans une perspective de formation à l'écriture académique et de professionnalisation.

1. Renforcer la formation méthodologique à l'usage des citations

1.1. Intégrer un enseignement explicite de la citation dans le parcours de master

L'insertion des citations ne relève pas d'un savoir intuitif. Elle nécessite un apprentissage progressif et structuré, que les formations en didactique du FLE ne prennent pas toujours en charge de manière systématique. Il convient, dès le début du master, de proposer un module spécifique dédié à l'écriture académique, comprenant un volet approfondi sur les pratiques de citation : identification des types de citations, règles formelles, choix de style bibliographique (APA, par exemple), et fonctions discursives des citations (illustration, appui, réfutation, etc)

1.2. Développer des supports pédagogiques clairs et contextualisés

La mise à disposition de ressources pédagogiques, telles que des guides institutionnels, des fiches pratiques ou des tutoriels interactifs, permettrait aux étudiants de mieux comprendre les attendus académiques. Ces supports gagneraient à être illustrés d'exemples tirés de mémoires rédigés en didactique du FLE, afin de montrer concrètement comment les citations peuvent s'articuler à une problématique de recherche soutenir une argumentation ou nourrir une réflexion critique.

1.3. Sensibiliser aux enjeux éthiques de la citation

Au-delà de l'aspect technique la maîtrise de la citation implique une compréhension fine de son rôle éthique dans la production scientifique. Les étudiants doivent être sensibilisés aux risques liés au plagiat, y compris involontaire, et à la nécessité de reconnaître les sources comme partie intégrante du processus de recherche. Une telle sensibilisation contribue à construire une posture de chercheur responsable, conscient des règles de l'honnêteté intellectuelle.

2. Instaurer un accompagnement continu pour l'intégration des citations

2.1. Proposer un suivi individualisé sur la gestion des sources

L'accompagnement méthodologique ne saurait se limiter à des cours ponctuels. Il est essentiel que les encadrants accordent une attention particulière à la manière dont les citations sont mobilisées au fil du mémoire. Des retours ciblés lors des différentes étapes de rédaction (projet, plan, introduction, chapitre théorique) permettraient de corriger les erreurs à la source, tout en favorisant une meilleure appropriation des sources par l'étudiant.

2.2. Encourager le recours aux outils numériques de la gestion bibliographique

La maîtrise des logiciels de gestion de références (tels que Zotero ou Mendeley) constitue aujourd'hui une compétence incontournable. Ces outils facilitent non seulement l'organisation des lectures et la création automatique de bibliographies selon les normes, mais permettant aussi d'éviter les oublis ou incohérence dans les références. Une initiation à ces outils gratuits, dès le début du cursus permet de gagner un temps considérable, pour cela, un logiciel de gestion devrait faire partie intégrante de la formation méthodologique.

2.3. Mettre en place des ateliers de relecture collaborative

Des séances de relecture entre pairs, animées par un enseignant ou un tuteur avec un petit groupe de travail ou discussion, permettent aux étudiants d'une part, de partager leurs doutes ou leurs réussites avec les autres par un apprentissage collaboratif, et moins stressante qui pourrait offrir aux étudiants un aspect de réflexion critique sur leurs pratiques rédactionnelles.

De l'autre part, l'échange autour de l'usage des citations favorise également une prise de conscience des écarts entre les normes attendues et les pratiques effectives tout en renforçant les compétences métalinguistiques et discursives.

3. Encourager une utilisation réflexive et critique des citations

3.1. Valoriser la citation comme outil de réflexion, non de remplissage

L'usage des citations ne doit pas être perçu comme un simple ornement textuel ou un moyen de "faire savant". Il importe d'enseigner aux étudiants à sélectionner leurs citations en fonction de leur pertinence argumentative, et à les intégrer dans une dynamique d'analyse et qu'ils savent faire le tri, et se positionner.

Une citation insérée sans commentaire ni mise en perspective reste une citation muette, incapable de contribuer à la construction du sens. Donc, ne jamais laisser une citation "flottante" commente-la pour montrer ce qu'elle prouve ou illustre.

3.2. Développer des compétences de reformulation et de commentaire

La paraphrase et le discours rapporté constituent des alternatives pertinentes à la citation directe, à condition qu'ils soient correctement maîtrisés. Ces formes permettent de s'appropriier le contenu d'un auteur tout en conservant une certaine distance critique et donnent de la souplesse aux étudiants tout en montrant qu'ils ont compris. Leur enseignement doit s'appuyer sur des exercices d'entraînements guidé, afin d'éviter les reformulations approximatives ou les contresens.

3.3. Adapter les pratiques de citation au cadre disciplinaire

La didactique du FLE, en tant que discipline pluridisciplinaire, emprunte à des domaines variés (linguistique, sociolinguistique, pédagogie, psychologie, etc.). Il est donc essentiel que les étudiants soient formés à repérer les spécificités de citation propre à chaque champ, et à adapter leur style en fonction des attentes disciplinaires. Une meilleure connaissance de ces variations favorise une écriture académique plus nuancée et rigoureuse.

Partie III : Recommandations pour une meilleure maîtrise de l'insertion des citations dans les mémoires de master.

Favorise une meilleure maîtrise de l'insertion des citations dans les mémoires de master en didactique du FLE implique une action concertée entre formation initiale, accompagnement méthodologique et réflexion sur les enjeux éthiques et intellectuels de la citation. Ces recommandations visent à aider les étudiants à développer une écriture universitaire fondée sur la rigueur, la clarté et la réflexivité, indispensable à toute démarche de recherche. C'est à cette condition que les citations cesseront d'être perçues comme des contraintes formelles pour devenir de véritable outil de construction du savoir.

Conclusion générale

Conclusion Générale

L'élaboration d'un mémoire de recherche s'inscrit dans une dynamique intellectuelle exigeante qui mobilise des compétences méthodologiques, linguistiques et scientifiques. Parmi les éléments fondamentaux qui assurent la validité et la crédibilité d'un tel travail, l'insertion des citations joue un rôle central. Elle ne se limite pas à un simple appui textuel, mais participe activement à la structuration du raisonnement, à l'illustration des idées et à la consolidation de l'argumentation. Le recours aux propos d'autrui permet non seulement de situer la recherche dans un cadre théorique existant, mais aussi de démontrer la capacité de l'étudiant à exploiter et à intégrer des références pertinentes.

Dans cette optique, notre recherche a porté sur les modalités d'insertion des citations dans les mémoires de master en F.L.E., en ciblant les difficultés rencontrées par les étudiants. Deux axes principaux ont orienté notre réflexion : les procédés d'insertion appropriés et les obstacles qui entravent une utilisation efficace des citations. Les résultats obtenus à travers l'analyse de notre corpus ont permis d'identifier des lacunes sur trois plans : typographique, textuel et méthodologique.

Les erreurs constatées relèvent d'une méconnaissance des normes typographiques (ponctuation, mise en forme, présentation), d'une difficulté à intégrer les citations dans un discours cohérent et fluide, ainsi que d'une absence de formation approfondie sur les principes de citation dans un cadre scientifique. Ces insuffisances traduisent une carence dans la maîtrise des outils académiques et soulignent l'importance d'une sensibilisation méthodologique dès les premiers cycles universitaires.

Ainsi, cette étude met en lumière la nécessité de former les étudiants-chercheurs aux exigences de l'écriture scientifique et de leur offrir un encadrement rigoureux quant à l'utilisation des sources. La citation, loin d'être un simple ornement, constitue un gage de rigueur et d'authenticité. Sa bonne utilisation reflète non seulement l'intégrité intellectuelle du chercheur, mais également la qualité et la légitimité de sa production académique.

Enfin, cette recherche ouvre des perspectives pour de futures études, notamment sur la formation explicite à l'écriture scientifique, le rôle des encadrants dans l'apprentissage de la citation, ou encore les pratiques numériques associées à la gestion des sources. Dans une ère où les technologies modifient les modalités d'accès au savoir, il s'agit de faire de la citation

Conclusion Générale

non un simple exercice formel, mais une véritable compétence critique et éthique au cœur de l'activité universitaire.

Références
Bibliographiques

Ouvrages

- Barzun, J., & Graff, H. F. (2000). « The Modern Researcher » (6e éd.). Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Bazin, L. (2020). « Méthodologie de la dissertation et du mémoire ». Paris: Ellipses.
- Boaco, J.-C. (2004). « La problématisation en didactique du français ». Paris: Hachette.
- Beaud, S., & Weber, F. (2010). « Guide de l'enquête de terrain : Produire et analyser des données ethnographiques ». Paris: La Découverte.
- Bouchard, J., Dufour, M., & Lapointe, J. (2016). « Les pratiques de citation dans les universités francophones ». *Revue de l'enseignement supérieur*, 42(2), 145-162.
- Bourdieu, P. (2010). « Science de la science et réflexivité ». Paris: Raison d'agir.
- Chartrand, S. (2014). « Écrire à l'université : Une activité cognitive et discursive ». Québec: Presses de l'Université Laval.
- Deslauriers, J.-P. (2006). « Méthodes de recherche qualitative ». Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Donahue, C., & Bourdages, L. (2012). « La citation dans les écrits universitaires : entre emprunt et appropriation ». *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 15(2), 124-145.
- Eco, Umberto. (2010). « Comment écrire sa thèse » (trad. Fr.M. Rueff). Paris: Flammarion.
- Foucault, M. (1969). « L'archéologie du savoir ». Paris: Gallimard.
- Gagnon, M. (2012). « La citation comme outil d'appropriation des savoirs ». *Revue des sciences de l'éducation*, 38(2), 87-102.

Références Bibliographiques

- Gremmo, M.-J. (2009). « Apprendre à apprendre : une compétence transversale ». Dans J.-P. Cuq (dir.), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (pp. 35-37). Paris: CLE International.
- Jorro, A. (2016). « L'éthique dans la formation ». Paris : Presses universitaires de France (PUF).
- Lévesque, S. (2010). « Écrire à l'université : comprendre, structurer et argumenter ». Montréal:Chenelière.
- Maingueneau, D. (2014). « Le discours rapporté ». Paris: Armand Colin.
- Paret, P. (2004). « L'écriture universitaire : citation, référence et positionnement ». Paris: Armand Colin.
- Pécheur, J. (2005). « La dissertation universitaire : méthodes et pratiques ». Bruxelles: De Boeck.
- Pecorari, D. (2008). « Academic Writing and Plagiarism: A Linguistic Analysis ». Londres: Continuum.
- Puren, C. (2006). « L'interculturalité en didactique des langues : réalités et perspectives ». Les Cahiers de l'Acedle, 21-35.
- Quivy, R., & Van Campenhaut, L. (2006). « Manuel de recherche en sciences sociales » (4e éd.). Paris:Dunod.
- Reuter, Y. (2007). « Didactique de l'écrit ». Bruxelles: De Boeck.

Références Bibliographiques

Dictionaries

- Le Robert.(2022).« Insertion ». Dans *Dictionnaire Le Robert en ligne*.
<https://dictionnaire.lerobert.com>

Annexes

2. 4.3. Les difficultés d'ordre cognitif:

Quand on parle sur les difficultés de la lecture qui ont un aspect cognitif c'est-à-dire ils ont un trouble dans l'acquisition des bagages linguistiques, la grammaire, le vocabulaire... etc. Les limites de ces connaissances sont contre la lecture parfaite.

2. 4.4. Dyslexies:

On trouve par exemple dans le milieu scolaire des apprenants qui savent pas distinguer les sons des lettres comme [b], [d] aussi [t], [v]. Cette difficulté s'appelle dyslexies, elle est liée aux troubles mentaux de l'élève.

2. 5. Les objectifs de la compréhension de l'écrit :

L'objectif de la compréhension de l'écrit n'est pas seulement d'arriver à la compréhension directe au sens du document, mais l'objectif c'est développer la compétence de la lecture chez les apprenants de 3 AS.

De point de vue linguistique:

Selon G.BERTONI DEL GUERCIO ? E. BERTOLUCCI et A. MTHIERRY ? «L'objectif de l'enseignement de la compréhension écrite est de fournir aux apprenants de réelles compétences de lecture tout en leur permettant une certaine autonomie face aux textes ».¹⁶

Pour JEAN-JACQUES RICHER :

*« L'enseignement de la compréhension écrite comprend plusieurs objectifs, dont le premier est de développer la capacité de lecture chez les apprenants, systématiser les points de syntaxe qui leur pose des problèmes, aborder des techniques de travail utiles à leur pose des problèmes, aborder des techniques de travail utile à leurs études, pour enfin améliorer et diversifier leur production écrite ».*¹⁷

Aussi il existe trois objectifs essentiels sont des objectifs linguistiques, des objectifs formatifs et des objectifs culturels.

2. 5.1. Les objectifs linguistiques:

« Les objectifs linguistiques sont les plus évidents, ce sont ceux qui tombent sous le sens, ceux auxquels on pense immédiatement dès qu'il s'agit de texte, car, dans notre système éducatif, l'étude des textes est avant tout axée sur l'acquisition de la langue. il s'agit de

¹⁶ DJARI Fariel, *rôle de la lecture compréhension dans l'enseignement de la compétence rédactionnelle en 3AS*, Mémoire de master, option didactique, université Abderrahmane MIRA, 2015, p. 19

¹⁷ Ibid.

Chapitre II : Les difficultés de la compréhension de l'écrit (causes, conséquences et solutions).

difficile, ce qui pèse lourdement sur les processus de haut niveau qui permettent au lecteur de collecter les mots jusqu'à ce qu'ils atteignent la cohérence textuelle. « Il est inutile d'aller chercher plus loin l'origine des difficultés de compréhension parce que ce facteur va peser très fort ». ²²

1.1.2. La compréhension du langage :

Le lecteur peut avoir des difficultés de comprendre le message adressé par l'auteur ce qu'on s'appelle lire sans comprendre, mais le problème ne se réside pas seulement dans cette phase, mais cela peut arriver aussi si on n'a pas compris un message oral, ce qu'on appelle écouter sans comprendre.

Donc la question posée c'est : Est ce que les apprenants vont comprendre un texte si on a lit le texte à haute voix ? Selon Goigoux Roland :

« Si les apprenants ont la capacité de comprendre le texte qui leur a été lu, c'est-à-dire qu'ils ont pu le reformuler et le résumer et répondre aux questions qui s'y rapportent, alors cela signifie que l'origine des difficultés principales va être plutôt de côté de l'identification des mots. En cas d'ils n'ont pas compris, l'enseignant doit reformuler le texte dans son propre style et le présenter oralement, nous avons ici un nouveau lexique, une nouvelle syntaxe et une autre présentation qui n'est pas facile de les comprendre, c'est là que réside le problème "la deuxième étape" sinon, il peut s'agir d'une déficience intellectuelle ou mentale ». ²³

1.1.3. Le traitement de l'écrit :

Selon Goigoux Roland, le traitement de l'écrit se fait par les étapes suivantes :

- Le Lexique : peut gêner la compréhension du texte et qui est différent du décodage, car on peut décoder les mots sans être capable de saisir le sens.
- La syntaxe propre à l'écrit : il s'agit par exemple des relatives et des subordonnées, par fois les apprenants ne sont pas en mesure d'accrocher la deuxième proposition de la première, ce qui conduit un mauvais traitement de la question posée.
- L'organisation textuelle : elle est étroitement liée à la compréhension du texte, mais elle est différente du décodage des mots : le lecteur peut décoder les mots sans comprendre le sens.

²² Ibid.

l'exploitation des textes dans la perspective de l'acquisition de connaissance académique, afin d'enrichir le bagage linguistique de l'élève ».¹⁸

Dans le programme de 3AS, la séance de la compréhension de l'écrit le professeur utilise le texte comme un support pédagogique pour acquies la langue, développer les connaissances des apprenants et enrichir leur bagage linguistiques. On peut dire que la compréhension écrite se focalise en premier lieu sur la compétence linguistique.

2. 5.2. Les objectifs culturels:

« Il s'agit là de la conséquence d'un choix fait par l'institution, qui a privilégié l'aspect utilitaire de la langue, partant du principe que l'urgence consistait à doter l'élève d'une compétence linguistique ne suffit pas pour communiquer valablement si elle n'est pas accompagnée d'autre compétence, telle la compétence socioculturelle qui permet d'ajuster le message à produire à la situation de communication vécue d'une part, Et d'interpréter convenablement le message reçu d'autre part, qui, par exemple, ne doit toujours être pris dans son sens littéral ».¹⁹

La séance de la compréhension de l'écrit ne vise pas seulement sur le développement des capacités langagières de l'apprenant, mais elle a un but de développer les compétences culturelles de l'apprenant, parce que les textes ou bien les documents donnent une vision culturelle.

2. 5.3. Les objectifs formatifs:

« Il s'agit ici de l'acquisition de connaissance procédurale, qui vont permettent à l'élève de développer des savoirs, et de l'acquisition de comportement, c'est-à-dire de savoir être ».²⁰

Les apprenants acquies connaissances nombreuses, ce qui permettent aux apprenants de développer leur savoir-faire, de développer et utiliser ces connaissances dans le réel, c'est à-dire la capacité à mettre en œuvre ces connaissances et leur expérience dans une activité, e même temps développer leur savoir être qui signifie la capacité de produire des action adaptées à l'environnement humain.

jeu de rôle en particulier, où nous allons étudier l'exploitation de cette activité comme outil pédagogique au cours du processus d'enseignement sous plusieurs aspects et son impact sur l'interaction des élèves et leurs capacités orales.

1. Qu'est-ce qu'un jeu

J-P.CUQ (2003:106) a défini le jeu comme suit : « *Le jeu en didactique des langues, est un événement de communication interactif à deux ou plusieurs participants, pour développer une compétence* »

J.HENRIOT(1989) a signalé que : « *Le jeu est une chose dont chacun parle, que tous considèrent comme évidente et que personne ne parvient à définir* »

Alors que H.SILVA(2008) qui considère le jeu comme activité complexe que toutes les paroles sont des œuvres qui doivent être conçues et interprétées.

Nous avons constaté d'après ces définitions que le jeu est une activité interactive qui réunit deux ou plusieurs participants afin de les rendre plus actifs et qui leur permet de développer certaines compétences pédagogiques.

2. Les types de jeu

N.DE GRANDMONT(2013), a classifié les jeux en fonction de leur utilisation en classe comme suit : (cité par Y-J.KIM 2018 :10)

Le jeu ludique

Selon lui, le jeu ludique c'est le premier niveau de jeu en classe qui se caractérise par l'absence de règles et de créativité car ce type de jeu se déroule sans aucune contrainte, cela donne aux élèves le plaisir de jouer.

Le jeu éducatif

D'après cet auteur, l'enseignant sert à exploiter le jeu en classe dans le but d'induire des apprentissages et développer de nouvelles compétences, ce qui lui permet d'évaluer les élèves en classe. Lorsque le

Nous pouvons alors dire que la compréhension orale est une suite continue d'opérations et/ou d'actions ayant pour un but de construire un sens, cette notion unit deux aspects fondamentaux de l'apprentissage ; il s'agit à la fois de la compréhension et de l'oral : comprendre vis à l'oral ou bien comprendre tout en écoutant. C'est une opération mentale qui rend l'auditeur capable de concevoir et d'appréhender par l'entendement le sens (la signification) d'un message écouté. Bien plus la compréhension orale favorise le raisonnement.

« le domaine qui désoriente le plus les élèves (hors du champ de leur pratique quotidienne), le plus paradoxal des domaines d'activité langagière, il est souvent le plus difficile alors même que l'expression orale est perçue a priori comme telle (...) une terra incognita ».³⁷

Dans ce fait, la compréhension orale comme une compétence d'apprentissage dans une classe du F.L.E, réclame non seulement la mise en œuvre auditivement les connaissances (linguistiques, sémantiques et culturelles) mais aussi de dominer techniquement le système phonologique et de la prosodie, en effet pour comprendre un message l'élève-auditeur doit sans doute capable à repérer des sons, des mots, suite des mots, des rythmes, des intonations. Tel que l'explique J. Courtillon (2003, citée par Robert, 2008 : 42)

« Entrer dans un texte oral est une opération délicate, car elle suppose une capacité de discrimination orale. Le flux sonore, cimenté par l'intonation, ne permet pas de délimiter les mots. Les phonèmes de la LC (langue cible) peuvent être un obstacle à la reconnaissance des mots qui seraient éventuellement transparents au pal graphique »³⁸

Du point de vue des pédagogues qui sont tous formels sur la difficulté de la présentation orale en classe du FLE : inciter les élèves à prendre la parole et être interactifs aux différentes situations présentées à travers des supports, ça demande une forte intelligence pédagogique de la part de l'enseignant qui a pris en charge le pilotage de cette séance, en effet, il doit être au courant de toutes les recommandations pédagogiques et maîtriser tous les outils mis en faveur de déroulement de la séance de compréhension de l'oral.

La compréhension de l'orale comme une compétence permet à l'élève d'apprendre une langue étrangère dans son contexte initiale par une interprétation spontanée apportée à des supports audiovisuels ou écrits. En effet, il se trouve contrairement à l'écrit libre de tous les engagements langagiers. L'apprentissage du FLE doit être impérativement commencé par la pratique orale, tout en donnant lieu au développement de l'écoute et de la prononciation : pouvoir installer des compétences langagières dans un cadre verbal permettra par conséquent d'avoir des compétences langagières dans un cadre écrit ; c'est-à-dire c'est par l'oral que s'apprend l'écrit :

« certaines places se conquièrent à la force de l'écrit, d'autres grâce aux habilités oratoires. Toutefois, la représentation que nous nous faisons de l'écrit bénéficie d'un avantage dû à un ethnocentrisme dont nous n'avons pas conscience : les sociétés ou les groupes sociaux qui recourent à l'écrit s'estiment supérieurs à ceux qui n'en connaissent pas l'usage. Pourtant, écrit et oral présentent bien des points communs et il n'y a pas lieu de les opposer : ce sont l'un et l'autre des modes de production verbale qui exigent des efforts cognitifs ... »³⁹

Le plus important, c'est de savoir que la compréhension orale est une activité qui possède une autorité supérieure dans chaque communication, elle est prépondérante pour la réussite à une interaction. Dans une situation d'apprentissage en une classe de F.L.E., la compréhension orale se présente comme une compétence dont sa réalisation et son application sont concrétisées par la technique de l'écoute, si bien que l'objectif est de comprendre une information dans son cadre massive, détaillé, explicite et implicite.

Contrairement à certaines d'autres actions considérées comme éventuelles dans un apprentissage, l'écoute y est permanente, l'auditeur s'adapte à des différents moments d'écoute, ça dépend du genre de discours, de sa valeur morale et sociale que son écoute suscite chez lui un état de respect. A titre d'exemple, l'écoute de l'Hymne national provoque la fierté de notre pays. Histoire, les sacrifices de nos Martyrs.

Il s'agit donc des exercices d'écoutes d'un dialogue puis répétition et enfin mémorisation, l'enseignant doit insister sur la capacité de l'élève à s'exprimer en faisant plusieurs exercices communicatives tout en répétant des textes et des phrases suggérées en classes.

La MAO s'est développée pour que les élèves puissent acquérir des compétences communicatives en donnant la priorité à la phase de l'oral, Jean-Pierre ROBERT pense que : *«cette méthode donne la primauté à l'apprentissage de l'oral et relègue celui de l'écrit loin dans l'apprentissage »*¹⁹

5.3 - La méthodologie SGAV :

Après les changements radical fait par la deuxième guerre mondiale, la France trouve la nécessité de renforcer son statut mondial en favorisant l'enseignement-apprentissage de sa langue en face de la langue anglaise qui est devenu une langue universelle.

Le SGAV vise à éveiller chez les élèves les quatre habiletés (comprendre, parler, lire, écrire.) en accordant la priorité à l'orale que à l'écrit, cette méthodologie a basée sur le triangle (situation de communication-échange-image).

*« Dans le cadre d'apprentissage elle est organisée autour d'un support sonore est constitué (des enregistrements) et le support visuel par des vues fixes (dessin, images, etc.), elle aurait le mérite de tenir compte du contexte social d'utilisation d'une langue et permettrait d'apprendre assez vite à communiquer oralement avec des natifs de langues étrangères »*²⁰.

Le SGAV se base sur le structuro global c'est-à-dire pour permettre l'apprentissage en classe il faut structurer globalement l'élève en lui apportant des éléments linguistiques et extralinguistiques. L'audio-visuel est fondé par des enregistrements magnétiques et des images fixes. Cette méthode est constituée en associant deux références théoriques, le structuralisme et le behaviourisme, elle met l'accent sur la stimulation et la répétition des paroles et des dialogues pour mémoriser et acquérir des compétences langagières orales.

d'améliorer les contenus des cours selon les niveaux des élèves et d'introduire des nouvelles démarches pédagogiques en classe, donc l'enseignement par les TIC permet d'une progression des activités classiques en classe de langue en faisant appel à un enseignement plus moderne basé sur des nouvelles situations d'apprentissage.

1.2-Les TICE et l'enseignement-apprentissage de l'oral en FLE :

L'intégration des moyens des TICE (les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) tant qu'un dispositif sonore, visuel ou encore audiovisuel dans l'enseignement-apprentissage de l'oral ont permis le développement des méthodes utilisées en classe en passant d'un enseignement passif à un enseignement actif où des nouvelles relations sont instaurées entre l'enseignant et l'élève, et entre l'élève et le savoir, à ce propos LHOTE affirme que : « Apprendre à percevoir dans une langue étrangère, serait savoir repérer, capter, identifier, interpréter des éléments des indices sonores et visuels qui trouveraient leur sens dans le contexte situationnel et indiqueraient qui serait qui, ferait quoi, dirait quoi, pourquoi, etc. »⁵

Le dictionnaire de Robert explique que les TICE permettent :

« En séance de[...] CO, à l'enseignant de faire travailler ces élèves sur des textes sonores (radiophoniques, par exemple) qu'il peut manipuler à l'aide de logiciels (comme Audacity, qui permet d'accélérer le débit ou de rajouter des bruits de fonds). Quant à l'élève [...]il étudie des documents authentiques, voir d'actualité; il compare et partage avec ses camarades les informations des documents sonores... »⁶

Dans ce fait, ces dispositifs ont enrichi les pratiques pédagogiques des enseignants et favorisé la compréhension et l'interprétation du contenu oral présenté dans les activités d'apprentissage en permettant à l'élève d'être en contact avec des situations réelles d'écoute des énoncés de communication dans la classe du FLE.

⁵ Elisabeth LHOTE, *Enseigner l'oral en interaction, percevoir, écouter, comprendre*, Collection F. aut
P. H. L. 17

acceptation générale le mot rattrapage, un échec qu'il faut corriger : on y répond par le cours de rattrapage, l'examen de rattrapage, les points à rattraper... etc. Le mot rattrapage contient l'idée d'une correction après coup, a-posteriori. D'autre part, il ne considère qu'un seul facteur de la situation : l'apprenant.

3.3. Soutien

A l'inverse, le soutien pédagogique accompagne l'apprentissage pour justement éviter les actions après coup et surtout les actions qui arrivent trop tard, lorsque beaucoup de retards se sont accumulés : Il a un caractère préventif dès lors qu'il n'attend pas l'échec pour intervenir. Il s'adresse à des apprenants qui n'ont pas compris, par exemple, une notion du programme mais qui ne sont pas encore considérés en difficulté scolaire : il constitue, ainsi, une réponse adaptée à un problème ponctuel et momentané.

Remédiation	Rattrapage	Soutien
Aplanir la ou les difficultés rencontrées passagères • Un nombre d'apprenants assez réduit • Réguler en permanence le travail de l'apprenant. • Lacunes, difficultés, rectifier, séance, activité, besoin, rétablir, consolider, travailler, pédagogie différenciée, problème, apprentissage, insuffisance, réalisation. • On fait refaire une activité en modifiant les supports et exercices ou bien on reprend l'activité mais avec une autre stratégie de la classe. • Remède dans le domaine de la	• Viser les difficultés ou lacunes qu'on peut qualifier de durables : retard d'apprentissage accumulé sur une période plus ou moins longue • Installer un processus qui permet de mettre les apprenants concernés au même niveau de progression que les autres. • Rattraper des cours (absence). • Retard, compenser, lacunes, remise à niveau, déficit, combler, rattraper, consolidation, séance. • Rattraper une notion non assimilée. • Traiter et combler le	• Le soutien a pour objectif de renforcer et de consolider les acquisitions des apprenants. Cette séance vise la performance, c'est-à-dire l'amélioration du niveau des apprenants, même quand ils sont bons. • Soutenir, redresser, consolider, améliorer, renforcer, rectifier, remédier, travail, séance, dispositif. • Soutenir des apprenants en difficulté. • Préparer à une éventuelle évaluation sommative après la formative. • Ajouter un plus à

Tableau : Remédiation / Rattrapage / Soutien⁸

⁸ Ce tableau est tiré du guide de la remédiation pédagogique : Abassi. B, et al, guide de remédiation pédagogique du F.L.E. Craponno, Editions CEPEC, 2013, p.14

Si la compréhension est une compétence, l'oral peut être considéré comme un outil qui est par l'utilisation de l'appareil vocal contribue à l'acquisition d'une langue, en effet l'entraînement à la prononciation des signes vocaux (phonèmes) permet en fait et à mesure la reproduction des énoncés oraux en une langue étrangère, c'est donc l'installation d'une nouvelle capacité langagière, relevant de plusieurs disciplines, telles que : la phonologie, la phonétique, la linguistique et la sémantique... etc.

Ajoutant à ceci qu'aujourd'hui tous les didacticiens favorisent par excellence l'oral dans une situation d'enseignement / apprentissage dans une classe de F.L.E du point de vue ou l'apprentissage d'une langue se retient essentiellement de l'enseignement de la spécificité de la langue orale par la proposition des processus pédagogiquement bien soignés (activités d'écoute) à des produits sonores.

« en didactique des langues, l'oral désigne: le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores, si possible authentiques. »²⁵

L'oral est considéré comme un outil de communication et d'échange de parole. C'est le moment réel où l'élève dans une classe de F.L.E se permet de prendre la parole à travers un support didactique, de manifester sa compétence, de manipuler ses propres connaissances et de dégager ses erreurs, ceux sont des processus qui se réunissent grâce à l'oral, assurant l'apprentissage d'une langue.

Selon didactique contemporaine où les langues étrangères sont des moyens de communication et/ou un outil de transmission des idées, l'élève est donc invité à parler (exprimer et s'exprimer) après avoir écouté. Il émet du son, il formule des paroles. «Se définit comme l'un des deux canaux dont se réalise l'enseignement de tout savoir ».²⁶

²⁵ D'après Jean-Pierre ROBERT, Ophrys, p.121.

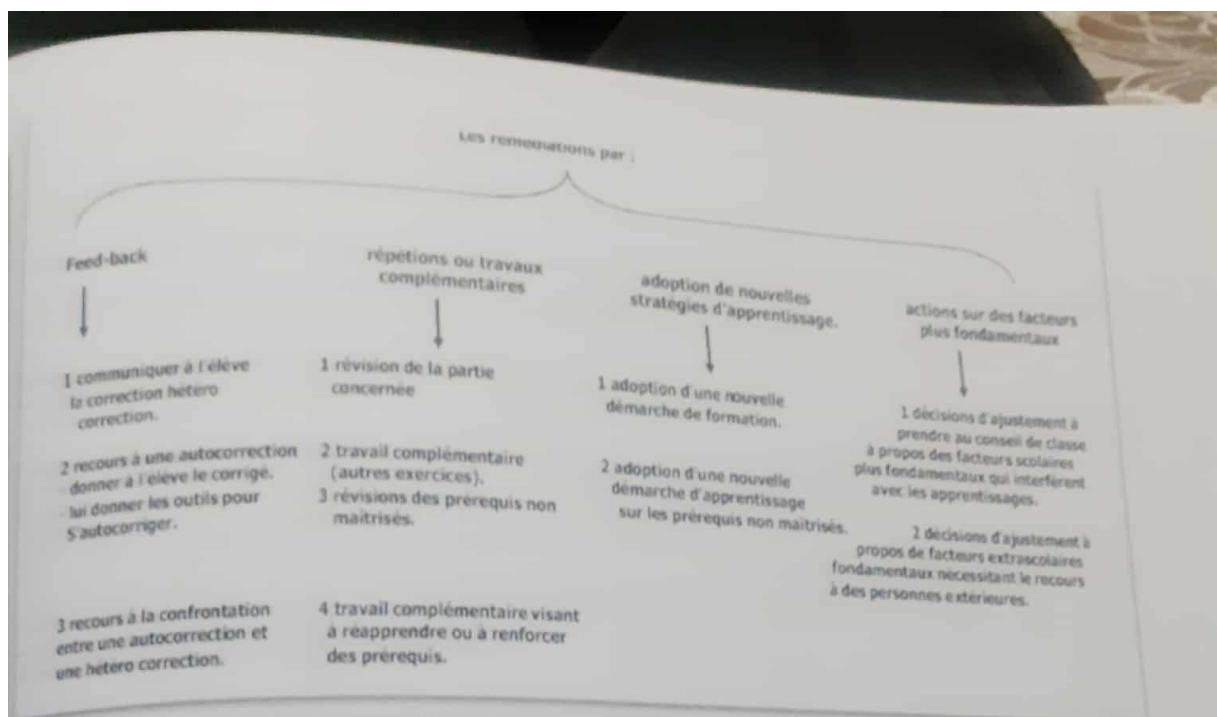


Schéma : Les différentes stratégies de remédiation

Pour avoir un apprentissage pertinent et effectif. Nous pouvons adopter une de ces trois techniques:¹¹

Le travail par groupe de niveau Les élèves se mettent ensemble sous forme de sous-groupes construits de 3 à 4 élèves présentant les mêmes difficultés. Au sein de chaque sous-groupe, l'élève va d'abord travailler individuellement puis il confronte ses résultats avec les autres membres du groupe.

Le travail par tutorat Une autre stratégie de remédiation qui se base essentiellement sur un tuteur (élève plus fort c'est-à-dire l'élève moteur qui joue le rôle d'un guide). Dans ce cas, les élèves réunissent ensemble le premier, le tuteur aide le second, l'élève en difficulté à condition que les deux membres se choisissent mutuellement. Ainsi le tuteur peut donner des explications pour mener son camarade à trouver la solution de son problème sans lui donner directement la réponse.

Le travail par contrat Le dictionnaire Larousse définit le mot contrat comme : « Convention, accord de volontés ayant pour but d'engendrer une obligation d'une ou de plusieurs personnes envers une ou plusieurs autres. »

Comment se fait une séance de remédiation en compréhension de l'oral ?
 Dans l'enseignement secondaire, les séances de remédiation pédagogique se font

Selon J-P.CUQ (cité par L.GHERRABI, 2019 :14) : *« Le jeu peut également modifier la vision de la matière enseignée, parfois perçue comme astreignante, instaurer des relations plus authentiques dans les interactions, dynamiser les échanges verbaux entre les participants, déployer des relations maître-élève »*

D'après P.LEGENDRE (2005, p. 814) : *« Le jeu de rôle est une [...] activité pédagogique qui consiste en des simulations particulières ; technique visant à représenter des situations, le plus souvent semblables à celles de la vie réelle, grâce à une scène improvisée entre deux ou plusieurs acteurs (apprenants) »*

Selon ces auteurs le jeu de rôle est une activité qui offre à l'apprenant l'ambition d'apprendre, de communiquer, de négocier, et d'acquérir ses compétences, d'améliorer aussi la relation entre (apprenant-enseignant) et (apprenant-apprenant). Par ailleurs, les jeux de rôle améliorent des réflexes et d'aptitude à résoudre les problèmes dans la vie quotidienne.

A.MUCCHIELLI (1983) a défini le jeu de rôle comme : *« la mise en scène d'une situation problématique impliquant des personnages ayant un rôle donné, sous le contrôle d'un animateur »*

Le jeu de rôle met les apprenants en scène pour réaliser une situation problématique sous la supervision et le contrôle d'un animateur.

5 Jeux de rôle comme facteur de motivation :

D'après B.BRANC (2018:95), nous avons distingué deux types de motivation des apprenants, elle se différencie selon des différents facteurs. Une motivation extrinsèque qui conduit les apprenants selon la situation extérieure et la motivation qui s'appelle intrinsèque, lorsque les apprenants jouent par leur intérêt, leur curiosité, par ailleurs M-R.LEPPER et T-W.MALONE. (1987 : 223-224) ont créés une liste composée de sept facteurs qui peuvent améliorer la motivation intrinsèque, dont quatre sont individuels : le délit, la fantaisie, la curiosité et le contrôle, et trois qui sont interpersonnels : la coopération, la compétition et la reconnaissance des pairs.

Selon WASTIAU& al (2009:155) : *« Un jeu de rôle peut comprendre tous les aspects d'engagement, d'immersion et de motivation inhérents dans un environnement de jeu. »* (Cité par M.ALGAYRES, 2018:23)

D'après ses études, qu'ils ont mis l'accent sur la notion de la motivation, son rôle et son efficacité sur l'intégration du jeu de rôle dans l'apprentissage du FLE, ce type des jeux mit les

2.5. La méthode audio-orale

Se manifestait pendant les années 1940-1970. Elle se basait sur deux domaines : la linguistique avec le structuralisme, l'autre, la psychologie avec le behaviorisme. a cette méthode l'orale joue un rôle primordial, cependant, l'écrit est considéré en tant que son auxiliaire bien que les auteurs affirment que «la langue écrite n'est pas négligée». En effet, cette méthodologie a fait émerger la notion de l'interdisciplinarité

J.P.CUQ dans le passage qui suit :

«Elle a néanmoins joué un rôle important et elle a été la première à mettre en œuvre l'interdisciplinarité dans l'approche de l'acquisition des langues et à placer les moyens audio-visuels au centre du renouvellement méthodologique».

2.6. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV)

Se définit la période entre 1960-1980, là où , la communication est un dogme qui donne une représentation significatif à la langue. Entre autre, la place de l'écrit reste toujours en deuxième lieu après l'aspect de l'oral, puisque selon les auteurs l'écrit est dérivé de l'oral, mais on ne peut pas relâcher les deux aspects puisqu'ils sont complémentaires et ils représentent les deux facettes d'une même monnaie qui est la langue. Cependant la tâche sur l'écrit reste restreint aux exercices de l'orthographe et la rédaction des cours texte (Sans frontières 2, 1982). Jean Pierre Cuq explique cette méthode comme suit :

«(...) la langue est avant tout un moyen d'expression et communication orale et (...) la structure est donc intimement liée à une situation qui la fait maitre (...) c'est pourquoi le moyen dur de toute leçon audio-visuelle consiste en un dialogue qui véhicule la langue de tous les jours et qui se développe dans une situation de communication de la vie quotidienne»¹

2.7. L'approche communicative

Aux années 1980, la didactique de FLE vise à savoir la fonctionnalité et la communication ce qui marque le début de l'approche communicative (Ch. Puren 1988). Elle inclut les recherches pour aboutir à cerner les besoins des apprenants et les faire acquérir une compétence de communication. L'écrit dans cette méthodologie a pris une place de choix à travers la pratique de différentes activités de classe comme la production écrite.

Ce phénomène caractérise du parler bilingue. Il s'omniprésente lorsque certaines conditions doivent être rejointes : présence d'interlocuteurs bilingues en relation de familiarité, échange personnel plutôt que transactionnel, et situation informelle.

Alors, on peut considérer l'alternance (français /arabe /berbère) en Algérie comme une stratégie de communication, ou un style spécifique de parler, qui permet d'exprimer des idées spontanément.

7.2. Différence entre LM/LE

Corollairement, la distinction classique entre langue maternelle et langue étrangère est à l'origine d'un certain nombre de tensions. Tout se passe comme si l'existence de l'une excluait la continuité de l'autre. Dr. Abderrezak Amara souligne en disant :

« A vrai dire, la confusion apparaît clairement dans cet amalgame entre le statut politique d'une langue et sa réalité sociale et pédagogique. A priori, en tant que didacticien, en dehors d'enjeux politiques et idéologiques, il nous semble qu'il serait judicieux de retenir l'hypothèse selon laquelle une langue maternelle, idéologiquement nommée pourrait coexister avec une langue étrangère. Car, quand bien même le statut officiel actuel attribué à la langue française, serait celui d'une langue étrangère, cela ne l'empêcherait pas d'occuper une place importante dans la vie sociale »

La LM et la LE n'ont pas le même statut chez l'individu ni avec le même enjeu. Pour la langue maternelle, l'enjeu de son acquisition est fondamental pour l'enfant qui grandit, se construit psychiquement et élevé une identité parallèlement dans le milieu familiale et sociale où il vit. La langue dite étrangère est qualifiée naturellement secondaire, sur un plan temporel d'abord, et surtout parce qu'elle apparaît comme pauvre de sens pour l'enfant, car non réunie dans son environnement de vie à un endroit communicatif et affectif.

La LM est à la fois langue de communication (qui permet les échanges entre les élèves et avec les enseignants, dans la classe et à l'extérieur), langue d'enseignement (vecteur oral et écrit de transmission des connaissances pour toutes les matières) et langue cible ou objet d'enseignement dans le cas de l'apprentissage de la langue en tant que norme qui inclut principalement l'enseignement de ses aspects grammaticaux et lexicaux, à l'écrit et à l'oral.

3. Dans le cas du bilinguisme « consécutif », l'enfant acquiert d'abord une langue puis une autre. Il s'agit ici d'un enfant issu de l'immigration ou des personnes qui déménagent dans un autre pays.

4. Les interférences linguistiques

Selon le dictionnaire de linguistique:

« On dit qu'il y a interférence quand un sujet bilingue utilise dans une langue cible A, un trait phonétique, morphologique, lexicale ou syntaxique caractéristique d'une langue B ».

Autrement dit, l'interférence, c'est l'utilisation des caractéristiques d'une langue de la pratique d'une autre langue. Cela veut dire que les interlocuteurs emploient les deux codes linguistiques simultanément et cessent parfois d'une langue à l'autre ce qui produit une interférence linguistique. Ces interférences apparaissent au cas où le contact avec la langue étrangère au milieu familiale ou scolaire est très restreint.

L'interférence est un phénomène linguistique issu du fait du contact de langues. Selon MACKEY:

« L'interférence est l'utilisation d'élément appartenant à une langue tandis que l'on en parle ou que l'on en écrit une autre ».

Alors les chercheurs qui ont travaillé sur les discours bilingues ont remarqué d'une manière ou d'une autre le transfert d'élément d'une langue à une autre.

D'après, Uriel Weinreich,

« Le mot interférence désigne un remaniement de structures qui résulte de l'introduction d'élément étrangère dans les domaines les plus fortement structurés de la langue, comme l'ensemble de système phonologique, une grande partie de la morphologie et de la syntaxe et certains domaines de vocabulaire (parenté, couleur, temps, etc) ».

Cela veut dire que, l'interférence est l'influence d'une langue sur une autre, par exemple, l'influence de la langue maternelle sur la langue étrangère.

De la définition donnée par Uriel Weinreich, nous pouvons distinguer trois types d'interférences :

4.1. L'interférence phonétique

Selon, Blanc-Michel :

Chapitre 3

L'impact De La Langue Maternelle Sur L'apprentissage De L'écrit En FLE

Introduction

Plusieurs marques langagières sont souvent inconsciemment dans les discours des apprenants lors de l'apprentissage. Ces apparitions langagières montrent la non-maitrise de la langue cible.

*«L'analyse des erreurs commises par les apprenants jordaniens et bahreïniens montre que les difficultés dues à la langue maternelle sont presque les mêmes et s'il y a lieu de différence, ceci provient des différences individuelles. A l'opposé, les erreurs produites dues à la première langue étrangère, l'anglais, sont plus manifestes et plus récurrentes chez les apprenants bahreïniens. L'usage de l'anglais au quotidien au Bahreïn en est la cause ».*¹

Le bilinguisme, l'interférence linguistique et l'influence de la langue maternelle représentent des phénomènes essentiels qui débordent lors d'un contact des langues.

Le concept de contact des langues renvoie au fonctionnement psycholinguistique de l'individu qui maîtrise plus d'une langue ; ce qui fait de lui un individu bilingue.

Il suffit d'observer les discours des locuteurs algériens pour constater que l'acquisition informelle du français à travers le parler quotidien est un signe qui ne trompe pas et montre à quel point la coexistence de ces langues n'est pas et ne doit pas être dans une situation de rivalité mais plutôt de complémentarité.

1. Le français en Algérie (définition et historique)

Selon Kateb Yacine : « la langue française est un butin de guerre ».

Ainsi ; la langue française était la langue officielle et unique durant la période coloniale (1830-1962). Avec l'indépendance et la politique d'arabisation, le français a connu un recul régressif à sa diffusion et à sa maitrise.

Pourtant, le français est parlé plus ou moins par la majorité d'Algériens. Elle est en Algérie une langue apprise à l'école et son terrain d'usage récupère sa place, ces dernières années, avec la propagation des écoles privées. Ace propos Manaa, G (2002) constate que

«Malgré la concucurrence effrénée de l'arabe qui jouit de tous les privilèges et du choix de l'anglais depuis peu avec le phénomène de la mondialisation et du développement de l'internet, de l'informatique ; le français continue à occuper certains espaces et à conserver son rang de première langue étrangère». (155-165)

4.1. Manque de ressources financières ou techniques :

Les problèmes techniques que nous pouvons rencontrer en matière des TIC sont l'insuffisance de matériels en quantité et en qualité, le manque de compétences techniques dans l'établissement, un débit d'internet faible... etc. En ajoutant le nombre réduit des enseignants qui utilisent le PC pour la gestion pédagogique et la préparation des examens ainsi qu'un accès au matériel de l'école uniquement durant les heures d'ouverture de l'établissement.

4.2. Manque de formation des enseignants :

Nous pouvons garantir l'efficacité d'utilisation des TICE en classe par la formation de l'enseignant qui a un rôle primordial dans le système éducatif.

L'enseignant occupe une place centrale dans le système éducatif. Il y joue un rôle majeur, irremplaçable. La qualité de l'enseignement dispensé et le niveau de la formation dépendent avant tout de la compétence des enseignants, du sens de leurs responsabilités ainsi que de leurs qualités humaines et pédagogiques. (Revue MEN, 2009, p.16).

La formation initiale des professeurs ne met pas l'accent sur l'emploi et l'incorporation pédagogique des TIC. Perrenoud a identifié dix nouvelles compétences pour enseigner, parmi lesquelles se servir des technologies nouvelles «TIC». Lebrun de son côté, affirme que :

L'importance de l'information, du support technique et du soutien pédagogique aux enseignants est une priorité pour que les technologies catalysent réellement un renouveau pédagogique. Sans cela, les nouvelles technologies permettront au mieux de reproduire les anciennes pédagogies. En d'autres mots, cela convient à dire que si les enseignants ne sont pas formés à ces technologies, dans bien des cas, ils risquent tout simplement de perpétuer les méthodes traditionnelles d'enseignement utilisant un nouveau médium. (Lebrun, 2004, p.11-12)

Malgré la forte demande de la formation continue en matière de TICE, la plupart des enseignants refusent de travailler avec les TIC, ils pensent que cela alourdit la tâche et y voient une menace au pouvoir de l'enseignant dans sa classe.

5. Comment réussir l'intégration des TICE dans l'enseignement des langues en Algérie ?

Il faudrait soulever ces obstacles ; à fournir de matériel et de réseautage dans les écoles, insister sur la formation des enseignants et il faut sensibiliser ces derniers sur le besoin à la formation dans les différentes étapes du processus éducatif, encore de contrôler la pratique de TIC en milieu scolaire par les avis et les instances concernés. Il est difficile d'appliquer les TIC par des méthodes traditionnelles donc on va à la rénovation des méthodes d'enseignement où on met

obligation de l'enseignant à s'adapter aux besoins spécifiques de ses élèves pour favoriser les apprentissages de chacun.

L'idée de pédagogie différenciée est une vieille idée, mais le nom est apparu en 1971 avec Legerand en désignant « *un effort de diversification méthodologique susceptible de répondre à la diversité des élèves* » (1971, p.179).

D'après Perzesmycki (2004), la pédagogie différenciée est une pédagogie des processus, elle met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves puissent travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation tout en restant dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir-faire communs exigés.

Pour Weber et de Peretti (1983) :

La pédagogie différenciée caractérise : Un ensemble d'attitudes, d'ouverture aux jeunes personnalités des élèves, de démarches pédagogiques, de méthodologies de la formation, de techniques et d'instruments didactiques. Qui prennent en compte la diversité, l'hétérogénéité des apprenants. Qui visent à faire atteindre à tous des objectifs cognitifs de valeur égale ou équivalente. (p.279)

Henry Raymond (1987) définit la pédagogie différenciée comme une démarche visant à diversifier les moyens, de procédures d'enseignement et d'apprentissage, pour que chaque élève puisse atteindre des objectifs communs selon ses propres itinéraires.

La différenciation pédagogique est donc une méthode qui permet à l'enseignant d'adapter des divers outils, approches, stratégies, méthodes...etc. afin d'atteindre des objectifs fixés.

2. Les formes de la différenciation pédagogique :

Jean Michel Zakharchouk (2001), distingue deux formes très contrastées de pédagogie différenciée :

2.1 La différenciation successive :

Appelée plutôt pédagogie diversifiée ou variée, elle se fait sans perturber le déroulement normal de la classe et elle est introduite majoritairement lors des leçons de classe collective. Les critères de réussite sont les mêmes pour l'ensemble des élèves mais les manières de travailler, d'arriver à la validation de cette compétence sont très variées.

2.2. La différenciation simultanée :

...plus révolutionnaire, sans doute, car ell

Il passe par la suite à la vérification des hypothèses à l'aide des indices afin d'en confirmer ou infirmer, enfin, si ces hypothèses sont confirmées, idée hypothétique se construit et s'ajoute à la communication en cours, et en cas d'infirmité, d'autres hypothèses seront reformulées.

(Les recherches en psycholinguistique portant sur la construction de sens opérée par le participant-auditeur d'un discours « CF. l'ouvrage de CLARKE ET CLARKE, 1977, et son abondante bibliographie » nous permettent de décrire le processus de compréhension orale selon deux modèles différents. Dans l'un la construction du sens d'un message est envisagée comme une démarche sémasiologique (de la forme au sens), dans l'autre, elle est envisagée comme une démarche onomasiologique (du sens à la forme)).²²

Nous constatons ainsi que la compréhension est l'opération mentale non seulement pour construire le sens d'un message oral ou écrit suite à une écoute, mais bien plus pour produire, la tentative d'un auditeur à comprendre en cas de réussite, lui permettrait de s'en engager par la production (acte communicatif) dans la phase interactive

1-2 Définition de l'orale

L'oral, cette expression qui veut dire ou bien qui s'explique par l'acte d'exprimer ou s'exprimer verbalement, c'est-à-dire de se servir de l'appareil dite phonatoire par l'action de : parler, dire et avouer. C'est alors, prendre la parole dans une communication.

(Du latin os, oris, « bouche », le terme d'oral désigne : « ce qui est exprimé d vive voix, ce qui est transmis par la voix (par opposition à écrit) : Déposition orale Examen oral. Promesse orale » et indique une relation avec la bouche : « Prendre un médicament par voie orale ».²³ -

(S'exprimer par l'oral exige un appareil appelé vocal ou phonatoire qui permet d'articuler les sons du langage. L'ensemble est constitué du Larynx (et de la glotte), l'appareil respiratoire et des cavités de résonance (cavité buccale, nasale, labiale).²⁴

2- L'évolution de la compréhension orale, d'hier à aujourd'hui

La compréhension orale est aujourd'hui au cœur de chaque situation d'apprentissage d'une langue étrangère. En effet une telle importance est due à un long parcours, parlons donc de l'Histoire de la didactique de l'oral :

- « Les années 1960-1970 : l'élocution et la récitation les années 1960 et 1970 ont amené avec elles l'idée que communiquer n'était pas apprendre à parler, mais plutôt apprendre les formes correctes du langage exprimant une pensée claire. La forme d'oral privilégiée en tant que production quotidienne était d'avantage liée à la trilogie question-réponse-évaluation. Par le fait même, les activités préconisées se résumaient à l'élocution de la mémoire, l'écrit oralisé, la récitation de poèmes.
- Les années 1970-1980 : l'approche communicative ces discours oraux se résumaient à une seule activité, soit l'exposé oral sous diverses formes et à tous les niveaux d'enseignement secondaire : « faire un exposé oral à caractère informatif visant à expliquer un sujet d'actualité en tenant compte du fonctionnement de la langue et des discours » (MEQ, 1981, quatrième secondaire, p.41) . Il est également possible d'affirmer que dans ce programme, l'oral était d'avantage considéré comme un médium d'enseignement, car il était surtout utilisé pour sanctionner les études. »⁴²

Dès le début du XIX^e siècle, la recherche dans la didactique des langues étrangères a connu une rénovation concrète due d'abord aux changements vécus par le monde. Ces changements ont touché sans exception tous les domaines : social, politique, économique et culturel...etc. Les didacticiens ont constaté que la méthode classique (traditionnelle) n'est plus valable dans un moment où l'enseignement des langues étrangères doit toucher sans condition un public plus large qu'avant et c'est pour de multiples raisons. D'abord, l'ouverture du monde et son engagement dans une communication illimitée à cause de l'apparition de nouveaux moyens. Ensuite, la restitution des frontières due aux guerres mondiales a causé de la précipitation de certaines langues dans le monde d'une région à l'autre.

Résumé

Notre recherche intitulée « vers une maîtrise de l'insertion des citations dans les mémoires du master de fin d'études en FLE ». Elle s'intéresse à l'usage des citations dans les mémoires du master, entre respect des normes académiques et les compétences rédactionnelles des étudiants pour savoir les difficultés ainsi les que leurs raisons à partir d'une analyse de vingt citations tirées de six mémoires présentés pour l'obtention du diplôme de master inscrits à l'université d'El-Oued, ce travail met en lumière les pratiques rédactionnelles en général et en particulier l'insertion des citations dans les mémoires des étudiants et les fonctions rhétoriques que remplissent les citations dans leurs écrits. Nos résultats montrent des écarts significatifs entre les normes prescrites et les usages effectifs, mettant en évidence le besoin d'une formation plus systématique. Des recommandations pédagogiques sont proposées en vue d'améliorer la formation des étudiants à l'usage des citations.

Mots-clés : Didactique de l'écrit scientifique, mémoires de master, citation, normes méthodologiques, pratiques rédactionnelles.

ملخص

يعنون بحثنا بإدراج الاقتباسات في مذكرات الماستر لنهاية الدراسة تخصص الفرنسية لغة اجنبية ويهتم هذا البحث باستخدام الاقتباسات في مذكرات الماستر من حيث احترام المعايير الأكاديمية والكفاءات الكتابية للطلبة من اجل تحديد الصعوبات واسبابها انطلاقا من تحليل عشرون اقتباس مأخوذة من ست مذكرات قدمت لنيل شهادة الماستر لطلبة مسجلين بجامعة الوادي ويسلط هذا العمل الضوء على الممارسات الكتابية بصفة عامة و بصفة خاصة ادراج الاقتباسات في مذكرات الطلبة والوظائف البلاغية التي تؤديها الاقتباسات لكتاباتهم والتي تظهر نتائجنا وجود فروقات معتبرة بين المعايير المفروضة والاستخدامات الفعلية مما يبرز الحاجة الى تكوين اكثر منهجية وقد تم اقتراح توصيات بيداغوجية بهدف تحسين تكوين الطلبة في استعمال الاقتباسات.

الكلمات المفتاحية : تعليمية الكتابة العلمية - مذكرات الماستر - الاقتباس - المعايير المنهجية - الممارسات الكتابية .