PP-72-81
P-ISSN : 2716-8093 E-ISSN : 2716-8212

La méthodologie de la recherche en contexte d'apprentissage : perceptions et pratiques des enseignants-formateurs du département de français de l'université d'Oran2

Research methodology in learning context: perceptions and practices of teacher-trainers in french department at the university of Oran2

Warda SIMOU
Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed / ALGERIE
simou.warda@univ-oran2.dz
Laboratoire LOAPL

Reçu: 09/02/2026 **Accepté:** 23/03/2026 **Publié:** 15/04/2026

Résumé :
La présente étude met l'accent sur la formation des étudiants de Master du département de français de l'université d'Oran 2 en méthodologie de la recherche, et ce, à travers les perceptions des enseignants qui assurent cette unité d'enseignement. L'analyse thématique du contenu des entretiens semi-directifs menés avec ces derniers a révélé que, malgré des pratiques d'enseignement articulant pratique et théorie, les étudiants éprouvent des difficultés importantes en rédaction scientifique. Les enseignants interviewés attribuent ces limites aux insuffisances linguistiques, au manque de réflexion critique et à la formation en la matière jugée intensive.
Mots- clés : méthodologie de la recherche- difficultés- critique- formation intensive- rédaction scientifique

Abstract:

This study focuses on the research methodology training of master's students in the French department at the university of Oran 2, through the perceptions of the instructors who teach this course. Thematic analysis of the content of semi-structured interviews conducted with these instructors revealed that, despite teaching practices that integrate theory and practice, the students have significant gaps in their scientific writing skills. The interviewed teachers attribute these limitations to linguistic deficiencies, a lack of critical thinking, and what they consider to be intensive training in this area.

Keywords: research methodology- difficulties- criticism- intensive training- scientific wirting

* Auteur correspondant : Warda SIMOU
Langues & Cultures / © 2026 The Authors. Published by the University of Adrar, Algeria.
This is an open access article under the CC BY license (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Introduction

En contexte universitaire, la réussite de l'étudiant est tributaire d'une bonne connaissance en termes de méthodologie de recherche. Il est question d'un savoir exigeant, lié à la maîtrise d'un ensemble de compétences telles que la bonne exploitation des concepts théoriques, la conduite d'une réflexion critique, l'usage des outils d'investigation et la rédaction spécifique au discours académique, assurant la présentation cohérente des données et des résultats (N'da, 2015). Toutefois, nos observations de terrain en tant qu'enseignante, encadrante et membre de jury de soutenances, ont révélé que les étudiants rencontrent des difficultés à mettre en œuvre ces habiletés dans la préparation de leurs mémoires de fin d'étude. Ces insuffisances pourraient être relatives, d'après l'étude réalisée par Kaïm (2024), aux contenus dispensés, d'une part, et aux pratiques pédagogiques, d'autre part. Dans la même optique, Bourkaib et Saidoun (2021) ont mis en lumière les lacunes dans l'accompagnement méthodologique des étudiants, en soulignant une insatisfaction générale liée à la qualité de l'encadrement. Le présent article se veut une nouvelle investigation complétant les précédentes, mettant en lumière la conception de l'enseignement de la méthodologie de recherche par les enseignants. Leur contribution active à cette formation est d'une grande importance pour amener les étudiants à comprendre les normes académiques et à conduire un travail de recherche rigoureux. Cette démarche vise à restreindre les raisons de l'échec susceptibles d'entraver l'aboutissement des travaux universitaires de recherche, établis sur des fondements solides et incontestables. A cet effet, nous nous interrogeons sur les besoins des étudiants en matière de formation méthodologique et la manière dont les enseignants mettent en pratique cet enseignement pour tenir compte de leurs attentes ?

En vue de tenter d'apporter des éléments de réponses à ces questionnements, une enquête par entretien semi-directif a été menée auprès des enseignants assurant des matières de méthodologie au sein du département de français à l'université d'Oran2. A partir des réponses fournies, nous allons cibler les stratégies pédagogiques à adopter pour adapter davantage l'enseignement de la méthodologie aux obstacles croisés par les étudiants.

1. Approcher la recherche, un apprentissage à multiples dimensions

1.1. Former à la recherche scientifique

Permettre aux étudiants de comprendre et de questionner les savoirs se manifeste par leur initiation, dès l'entrée en formation, aux méthodes et aux principes de la discipline (Lavarde, 2008), afin de les inciter à adopter une posture de chercheur-apprenti et à acquérir les bases de la recherche scientifique. Dans le domaine des langues étrangères, cette approche est mise en œuvre à partir des premières années universitaires, via des matières sur les *techniques du travail universitaire,* intégrant les apprenants dans le contexte académique en renforçant leurs compétences élémentaires telles que la prise de notes et le résumé. Ce savoir s'intensifie en master, selon les particularités de la spécialité, en abordant *la méthodologie de recherche* c'est-à-dire, l'« *ensemble des méthodes et des techniques qui orientent l'élaboration d'une recherche et qui guident la démarche scientifique* » (Angers, 1992, cité par Dépleteau, 6 :2000). En effet, l'implication les étudiants dans la réalisation des projets de recherche, tels que les exposés, les rapports de stage et les mémoires, constitue des situations d'intégration significatives favorisant l'apprentissage actif, entraînant la transmission et la production des connaissances, considérées comme missions premières de l'université (Raveleau, 2017). Elle leur permet également

d'approfondir leurs connaissances sur le champ disciplinaire de leur spécialité, ainsi que leurs compétences transversales.

La formation des étudiants à la démarche de recherche consiste à leur faire apprendre les trois dimensions qui structurent l'écrit académique, qui sont : la méthodologie d'investigation pour la collecte rigoureuse des données ; la méthodologie d'analyse en vue de les interpréter pertinemment et la méthodologie d'exposition pour présenter clairement les résultats (N'da, 2015). L'organisation de toutes ces actions se déroule selon un processus séquentiel ou parallèle (Lejeune, 2019). Par ailleurs, la combinaison de ces composantes dans un projet de recherche contribue à structurer la manière de penser et à façonner l'esprit scientifique et ses exigences. Cela signifie se former à agir avec autonomie et responsabilité. Cependant, le travail de recherche ne se limite pas à appliquer mécaniquement des méthodes prédéfinies. Il demande au chercheur de développer une capacité de sélection des outils et des techniques qui conviennent le mieux aux objectifs qu'il souhaite atteindre et en adéquation avec la nature de sa recherche. Meziani (2020) met en évidence plusieurs obstacles majeurs auxquels sont confrontés les étudiants dans l'apprentissage de la méthodologie de recherche. Elle souligne notamment un manque de rigueur scientifique, une tendance à considérer la méthodologie comme un domaine distinct des disciplines de spécialité. L'auteure mentionne également la difficulté à articuler la théorie à la pratique comme lacunes dominante. Ces difficultés auxquelles se heurtent les chercheurs-apprentis pourraient découler de plusieurs facteurs, tels que la formulation d'une problématique imprécise et la maitrise insuffisante des approches de recherche. C'est pourquoi la formation pertinente, combinant notions théoriques et application, s'avère indispensable afin d'acquérir les compétences répondant aux exigences de la production scientifique.

1.2. Construire sa recherche à travers la logique du choix et d'accompagnement

La recherche se conforme à un parcours où l'on produit du savoir au lieu de simplement le restituer. Elle appelle à bâtir une nouvelle information**.** Cette dernière se construit dans le cadre d'un projet de recherche selon une cheminement conditionné par des prises de décisions justifiées à chaque étape de son enchaînement (Lavarde, 2008). Le chercheur se trouve dans l'obligation d'effectuer des choix qui concernent la définition d'un sujet pertinent, la formulation de la question de recherche, la collecte puis l'analyse des données de manière rigoureuse, et la communication des résultats de façon claire et argumentée. Au cœur de ce processus, il est essentiel, selon la même auteure, de clarifier ce que l'on étudie, pourquoi on le fait, et comment on procède. Cette démarche vise à rendre le chercheur autonome, capable d'agir en pleine conscience de ses choix et de la logique qui guide sa recherche.

A cette vocation, des dispositifs mobilisés tels que les ouvrages et supports pédagogiques favorisent la formation méthodologique des étudiants. Cependant ces outils d'aide manquent de praticité, focalisant les contenus sur les aspects théoriques, sans se préoccuper de la diversité des situations (N'da, 2007). Par conséquent, les étudiants peuvent se sentir perdus face aux exigences concrètes du travail de recherche rencontrées sur le terrain, essayant d'appliquer la démarche décrite en l'adaptant à leur contexte disciplinaire et aux spécificités de leur sujet. Ce qui pourrait entraîner des erreurs méthodologiques, comme le choix inapproprié d'une méthode de collecte ou d'analyse des données, et nuire à la fiabilité des résultats obtenus et donc à la validité du travail de recherche mené. C'est pourquoi, l'intervention d'un directeur de recherche demeure indispensable. Ce dernier s'investit dans le parcours d'encadrement en tant que conseiller, évaluateur, formateur, accompagnant l'étudiant progressivement vers la voie de

l'autonomie (Raveleau, 2017). Sa mission consiste à le guider selon trois perspectives : normative, dialogique et spéculative (Leclercq et Oudart, 2011). La première attitude vise à lui transmettre, voire prescrire, explicitement les règles académiques. L'objectif étant de lui fournir les outils nécessaires pour construire un mémoire respectant les codes universitaires et valorisant la rigueur, la logique et l'honnêteté intellectuelle. La deuxième approche engage un dialogue structurant entre l'enseignant-encadrant et l'étudiant, où ce dernier est invité à révéler ses propres réflexions, à articuler clairement ses idées et à interroger le vocabulaire employé, en vue de construire du sens. Quant à la troisième orientation, elle privilégie l'accompagnement centré sur l'étudiant en tant que personne, plutôt que sur ses écrits académiques. L'encadrant cherche à saisir ce qui motive l'étudiant en s'appuyant sur ses compétences, ses attentes, ses objectifs, afin de l'encourager et renforcer sa confiance dans le processus de recherche. Ainsi, la présente contribution, nous cherchons à mettre en évidence les stratégies par lesquelles les enseignants mettent en exergue ces apprentissages et les stimuler.

2. Méthodologie

Dans le cadre de cette recherche, nous avons tenté d'explorer les besoins en formation à la méthodologie de recherche des étudiants de master de l'université d'Oran2, inscrits au département de français, en « Sciences du langage », en « Langue et Cuture » et en « Formation des formateurs », d'une part, et d'analyser la manière dont les enseignants établissent leurs pratiques pédagogiques pour répondre à leurs attentes, en tenant compte des difficultés rencontrées, d'autre part. Pour ce faire, nous avons conduit des entretiens semi-directifs auprès de quatre enseignants (désignés par K, O, F et A pour garantir l'anonymat) intervenant dans l'enseignement de la méthodologie, au sein du même département. Pour l'étude des données issues des entretiens, nous avons eu recours à l'analyse thématique. Cette méthode vise à regrouper les informations recueillies en un nombre limité de thèmes et de sous-thèmes, afin de faire émerger les idées principales (Broc et Caumeil, 2018). Cette approche adoptée nous permet de rendre compte des lacunes identifiées par les enseignants chez leurs étudiants dans le processus de recherche et de rédaction scientifique, et des pratiques d'enseignement de ces formateurs pour les amener à acquérir des savoirs et savoir-faire en méthodologie. Sur la base des données obtenus, nous évoquons les recommandations qui seraient en mesure d'améliorer le dispositif de formation, en ce qui concerne les objectifs, les contenus, les outils et les méthodes pédagogiques, en vue de l'adapter aux besoins réels des étudiants.

3. Résultats et discussion

- Pratiques pédagogiques pour enseigner la méthodologie de recherche

La formation méthodologique en recherche repose sur une articulation entre théorie et pratique. Cette combinaison soulignée par les enseignants interrogés constitue une approche pédagogique reconnue dans la littérature académique**.** Trois enseignants privilégient une approche théorique initiale, favorisant la transmission de la terminologie concernant les activités fondamentales qui structurent et conduisent une recherche scientifique. Cependant, l'enseignante F déclare consacrer le premier semestre à entrainer les étudiants à l'usage des outils méthodologiques de base, perçus comme des compétences essentielles à la recherche : «*je commence par des outils méthodologiques, comme le résumé et la fiche de lecture, en TD. Ensuite, on passe à la méthodologie de la recherche au deuxième semestre*».

La transition vers la pratique s'introduit progressivement via des activités permettant aux étudiants de mettre en œuvre les connaissances acquises. L'enseignante K procède par exercer

les étudiants à l'analyse d'introductions de mémoires déjà rédigés par des étudiants du département afin de repérer les lacunes méthodologiques et de souligner les bonnes formulations. Des exercices qui aident à comprendre la structure du travail de recherche. L'enseignant O propose la formulation de problématiques en relation avec les sujets des étudiants, qui seront échangées entre pairs, puis analysées suivant une perspective interactive. Aussi, il utilise des énoncés des problématiques avec et sans question explicite en vue de leur faire découvrir les nuances de ce savoir exacte qu'est la méthodologie, en montrant sa flexibilité, son côté élastique auquel les étudiants doivent avoir accès. A cet effet, les enseignants insistent sur l'importance de contextualiser la théorie par intermédiaire des exemples concrets tels que les mémoires et les thèses.

Compte tenu des pratiques déclarées, les enseignants interviewés retiennent la démarche classique, commençant par la théorie avant d'entamer la pratique. Une telle progression contribue à instaurer explicitement les fondements conceptuels. Cependant, elle peut limiter l'implication des étudiants éprouvant des difficultés à assimiler les concepts abstraits.

Dans, les trois spécialités, la mise en pratique du savoir méthodologique se lance au deuxième semestre de la première année master à travers la concrétisation des avant-projets. C'est une production académique qui prépare les étudiants à l'établissement des versions initiales de leurs mémoires. Cette première ébauche sert également à analyser, discuter, modifier et approuver les grands axes avant de s'engager dans le véritable travail de recherche. Cependant, les approches pédagogiques varient d'un enseignant à un autre, ce qui reflète des différences de perception et de stratégies pédagogiques. Pour l'enseignant F, l'avant-projet se concentre sur quelques éléments fondamentaux, à savoir : le choix du sujet, la rédaction de l'introduction, incluant une problématique, la précision des approches méthodologiques adoptées et la bibliographie provisoire. Pour les enseignants A et K, l'avant-projet demeure plus détaillé. Il comprend tous les éléments de base, le plan du mémoire, le cadre théorique, les outils d'investigation, l'analyse des données, la conclusion générale, les références bibliographiques et les annexes. Cependant, seul enseignant K pousse l'exercice plus loin en ajoutant une présentation orale. L'objectif étant de préparer les étudiants à la soutenance, à s'exprimer devant un public et à défendre leurs travaux.

Par ailleurs, les 4 enseignants enquêtés valorisent le travail collectif, participatif comme mode d'apprentissage. Comme le cas de l'enseignante K, elle organise la réalisation des feuilles d'esquisse en groupe. Elle y voit un moyen d'améliorer les performances des étudiants à travers la confrontation d'idées, les corrections, les discussions collectives et la stimulation de l'inspiration mutuelle. Un tel exercice aide les étudiants à identifier leurs erreurs et bénéficient des retours. Les pratiques déclarées relèvent une diversité dans les modalités d'enseignement liées à la conception du formateur.

Toutefois, l'accompagnement individualisé n'a pas été évoqué par tous les enseignants. Ces attitudes sont justifiées par la contrainte d'effectif. Deux enseignants confirment qu'ils ne peuvent pas assurer un suivi individualisé pour chaque étudiant. En classe, la correction collective se concentre souvent sur quelques travaux, qui servent ensuite de références pour les autres pour comprendre les exigences et les normes académiques à respecter. En revanche, cet accompagnement individualisé sera pris en charge un directeur de recherche pour guider les étudiants dans leur progression et favoriser leur autonomie.

4. Les difficultés des étudiants en méthodologie

Trois enseignants s'accordent sur le fait que les difficultés d'ordre méthodologique sont notamment liées au choix des sujets qui sont le plus souvent très traités, vastes ou mal formulés. Ils insistent sur l'importance de définir précisément la problématique parce qu'elle détermine les résultats (N'da, 2007). Pour ce qui est de la complexité de l'élaboration de la problématique de recherche, elle pourrait découler de l'obligation de multiplier les lectures dans le domaine ciblé, en se référant, à titre illustratif, au modèle de l'entonnoir présenté par Lamoureux (1995), mais sans démonter le processus de construction de la problématique ni le contexte et les éléments rendant nécessaire son émergence. C'est pourquoi, nous assistons souvent à la reproduction des modèles fournis par les étudiants sans une profonde appréhension de leur fonctionnement.

Afin d'encourage les étudiants à la pratique de cet exercice, et de faire des choix méthodologies adaptés, l'enseignante K impose un axe thématique général, mais laisse aux étudiants la responsabilité de définir leur propre sujet spécifique à travers une grille de questions structurées. Cette stratégie d'enseignement reflète une approche pédagogique qui vise à équilibrer l'encadrement et l'autonomie des étudiants.

Cependant l'enseignant O considère que l'élément central et fondamental des défis en méthodologie de recherche n'est pas d'emblée la problématique, l'objet ou le thème, mais l'idée de recherche. Il souligne que «*l'élément central que l'étudiant doit saisir quand il est face à un enseignement de méthodologie alors c'est l'idée. Quelle est l'idée de recherche qu'il doit avoir ? Comment trouve-t-il une idée sur laquelle il veut travailler ? c'est ce qu'on appelle les fondamentaux*». Pour lui, à partir de l'idée que tout le travail de recherche pourra se construire. En effet, la maîtrise de cette première étape essentielle implique de former les étudiants à la captation et à la production d'idées de recherche.

D'autre part, les enseignants mettent en avant la réaction de résistance observée chez les étudiants en ce qui concerne la conduite d'une démarche réflexive dans les projets de recherche. Ces derniers se penchent sur des travaux existants en adoptant un comportement peu dynamique**,** voire inactif, incapables de se détacher des études préétablis, *« Alors, au lieu de réfléchir à partir de l'axe donné, ils prennent un sujet trouvé ailleurs, même s'il n'a rien à voir. Pourtant, l'objectif, c'est justement qu'ils apprennent à dégager un thème, une problématique, à partir d'un axe* », le confirme l'enseignant F.

Effectivement, l'enseignement de la méthodologie de la recherche est en relation avec l'esprit d'analyse, la réflexion critique et le questionnement. Selon les déclarations de l'enseignant K, cette incompétence soulignée chez les étudiants est la résultante de la formation initiale, post- universitaire, remontant à leur cursus scolaire. Il réclame que *« dès le secondaire, l'enseignement devrait intégrer une dimension épistémologique. Il est donc essentiel d'agir dès les premiers niveaux scolaires. Il ne suffit pas de leur apprendre à lire, à mémoriser et à répéter, mais à critiquer ce qu'ils apprennent et à remettre en question les savoirs transmis»*

Donc la solution est censée émaner des niveaux les plus bas. Les apprenants doivent être motiver à réfléchir, à commenter et à proposer. Il serait judicieux de leur apprendre à formuler un avis, à le valoriser, car cela les motive à penser et à développer un esprit critique

Par conséquent, peut-on vraiment réduire les problèmes des étudiants à cette seule dimension méthodologique. La partie immergée des contraintes, la plus profonde, renvoie à un déficit de formation intellectuelle de base. Beaucoup d'étudiants peinent à choisir un thème de recherche parce qu'ils ne sont pas suffisamment formés, n'ont pas été exposés à la lecture académique

d'ouvrages, et d'articles scientifiques. Par conséquent, le faible engagement des étudiants dans la lecture limite leur capacité à développer une pensée critique fondamentale dans les travaux universitaires.

Ce manque d'esprit scientifique est en partie lié à des pratiques d'apprentissage passives où la restitution et l'application automatique prime sur l'analyse et l'interprétation. Ce qui aboutit à produire des étudiants assistés, manquant de compétences leur permettant d'appréhender des savoirs de manière autonome.

Cette attitude entrave leur aptitude à problématiser et à critiquer, ce qui pourrait nuire au développement de la responsabilité intellectuelle. En conséquence, l'intégration d'une culture de recherche dans toutes les activités pédagogiques s'impose (Raveleau, 2017) afin d'engendrer chez les étudiants des habitudes de pratiques réflexives. Dans cette perspective, les enseignants interviewés soulignent la nécessité de valoriser les exercices méthodologiques, stimulant la réflexion tels que la fiche de lecture, l'analyse des textes et les commentaires, en commençant par un texte, jusqu'à arriver à un corpus plus large.

Dans un processus d'investigation, la remédiation aux obstacles identifiées par l'enseignante témoigne d'un besoin de dispositifs d'enseignement axés sur le développement de compétences analytiques, telles que l'explication et la transposition des concepts théoriques, l'élaboration des liens entre les données recueillies, la sélection du type de leur traitement et la formulation d'interprétations selon les objectifs prédéfinis. L'idée de recherche peut naître de la confrontation des écarts théoriques, des faits observés, des contradictions ou limites dans les notions existantes (Miziani, 2020)

Un autre écart mentionné par tous les enseignants est lié à la connaissance approximative des instruments de recherche. Ils affirment que les étudiants se servent des outils tels que le questionnaire ou l'entretien de façon machinale, sans chercher à établir le lien avec la démarche scientifique convenable à leur étude. De telles conduites requièrent un enseignement explicite de la méthode révélant son utilité et son orientation vers des objectifs clairs.

Toutefois, le dysfonctionnement n'est pas seulement au niveau de la méthodologie. Son apprentissage est influencé négativement par les problèmes des langues figurant manifestement dans les mémoires rédigés par les étudiants. Ces difficultés linguistiques empêchent la compréhension et la mise en pratique des principes de base à appliquer dans un travail de recherche, comme le souligne l'enseignant O :

> «Il faut revenir aux fondamentaux si les étudiants ne savent pas écrire une phrase ou un paragraphe comment voulez-vous leur demander d'écrire un mémoire de master de 80 pages il y a un problème dans la communication écrite, peut-être ils peuvent parler ils peuvent échanger dans la langue mais quand ils arrivent à l'écrit ça bloque. Les étudiants n'arrivent pas à choisir le thème de cherche parce qu'ils […] n'ont pas suffisamment lu, ils n'ont été exposés à cet exercice de lecture […] En effet, la formation universitaire doit encourager une posture active, une curiosité intellectuelle qui amènent les étudiants à s'approprier le savoir ».

Les obstacles en méthodologie constituent des indices révélateurs d'un problème plus large lié à la posture des étudiants vis-à-vis du savoir, de la lecture et de la fréquentation des ressources académiques. Ces comportements traduisent une attitude passive face à l'apprentissage, illustrant un décalage entre une démarche réflexive et autonome attendue à l'université et le reflexe scolaire constaté chez beaucoup d'étudiants.

- **Recommandations des enseignants pour l'amélioration de l'enseignement de la méthodologie**

- **Enseignement progressif de la méthodologie**

L'enseignant O estime que les programmes actuels conçus pour former les étudiants de master en méthodologie sont intensifs. Leur application effective établie à un niveau avancé, en master 1 et 2, amène à un enseignement superficiel où des concepts complexes, exigeant un temps d'apprentissage étendu ne sont pas suffisamment explicités. La durée de la formation considérée limitée favoriserait une assimilation peu satisfaisante des notions de base. Le même enseignant souligne l'importance d'une approche progressive et continue, répartie sur l'ensemble du parcours universitaire. Il met en évidence la difficulté de combler en un seul semestre des lacunes accumulées pendant des années. Ainsi, la formation précoce des étudiants à la méthodologie de recherche depuis la première année de licence leur permettrait de se familiariser progressivement avec les exigences académiques.

- **La formation des enseignants en méthodologie de la recherche**

Les résultats de notre enquête mettent en évidence l'absence de formation continue des enseignants au sujet de la méthodologie. La prise en charge de ce processus d'actualisation des pratiques pédagogiques n'est pas assurée constamment à l'université. Cette carence conduit les enseignants à s'inscrire dans une démarche d'autoformation afin de développer leurs propres connaissances en méthodes. L'autonomie, bien que bénéfique, suscite des interrogations quant à la variation dans des contenus d'enseignement, l'hétérogénéité et l'efficacité des approches. Certains privilégient les travaux pratiques, d'autres insistent davantage sur la théorie. C'est pourquoi, il est attendu que l'université s'investisse davantage dans la formation des enseignants afin de favoriser les pratiques réflexives et d'assurer la qualité dans l'enseignement. « *Évidemment, les pratiques d'enseignement ne sont pas innocentes. Je ne suis pas là pour vous dire que les enseignants n'ont pas tort. C'est-à-dire, un enseignant qui ne renouvelle pas ses connaissances, qui ne vérifie pas l'état de ses propres savoirs, tombe déjà dans le piège de la certitude* », le souligne l'enseignant O.

Certes, il s'avère indispensable que les enseignants s'inscrivent dans une dynamique de recherche permanente, à la fois sur le plan épistémologique et conceptuel. L'actualisation des savoirs méthodologiques est une nécessité, car la science évolue en permanence, et avec elle, ses méthodes et son appareil conceptuel, méthodologique et empirique. La science ne progresse pas de manière isolée, mais elle avance comme un tout cohérent. Dans ce contexte, les enseignants devraient s'engager dans une démarche d'auto-critique et d'innovation, soutenant le développement de leurs stratégies d'enseignement.

- **Considération des recommandations des jurys de soutenance**

Deux enseignantes suggèrent d'imposer un processus de vérification post-soutenance. Ce procédé de rectification des mémoires selon les remarques et les corrections préconisées par les membres du jury doit être effectué sous la supervision de l'encadrant. Cependant, d'après les déclarations, certains mémoires sont parfois déposés sans que les modifications ne soient prises en compte, ce qui contribue à la circulation de travaux comportant des écarts méthodologiques. Ces productions deviennent des modèles erronés pour les futurs étudiants, étant donné que ces derniers s'appuient généralement sur des travaux antérieurs, à suivre ou à calquer pour élaborer leurs propres mémoires. De ce fait, l'enseignante K conseille d'élaborer un document structurant les réserves ou les recommandations qui faciliterait le contrôle des changements demandés.

- **Mise en place d'un guide pour la rédaction et la présentation des mémoires**

L'uniformisation la mise en forme des mémoires est vivement préconisée par les enseignants. Ils évoquent la politique de rédaction suivie par les revues scientifiques qu'il convient d'imiter, en précisant que chaque université, devrait fournir «une feuille de style», «guides méthodologiques», «un template» institutionnel standardisé, pour guider les étudiants dans la rédaction des mémoires tout en laissant une marge de liberté dans la structure des travaux. Cette démarche éviterait les discussions sur des détails de forme telles que la citation et la bibliographie, l'organisation du mémoire sous forme de chapitres ou parties, considérés comme des éléments mineurs qui ne devraient pas influencer l'évaluation du travail, comme le stipule l'enseignant K. Cette proposition rejoint celle de Bourkaib et Saidoun (2021) exposant l'idée de fournir aux étudiants de Master en didactique du français et en sciences du langage un guide méthodologique adapté à leurs besoins.

Ces supports fournis tendent à garantir la cohérence méthodologique et la rigueur académique sur des aspects de fond, tels que l'élaboration de la problématique, des hypothèses, la pertinence des résultats et leur interprétation. Par conséquent, cette « feuille de style » contribuerait à réduire les divergences entre les travaux des étudiants et à limiter les influences individuelles. «*Les divergences entre enseignants visibles lors des soutenances s'expliquent par l'absence de consensus: même entre collègues, il y a parfois désaccord*», déclare l'enseignant O. En effet, les enseignants, malgré leur formation et leur école de pensée, ne devraient pas imposer leurs préférences personnelles au détriment des normes institutionnelles.

- **Formation à l'utilisation pertinente de l'intelligence artificielle**

Deux enseignants insistent sur l'adoption de l'intelligence artificielle dans la formation des étudiants, et ce, à travers l'inclusion des modules sur ses fonctionnalités et sur son usage responsable. L'objectif étant de développer leurs compétences techniques et de les sensibiliser aux enjeux éthiques liés à son exploitation à bon escient selon les normes en vigueur, ainsi l'exprime l'enseignant F: «*Je veux introduire l'intelligence artificielle dans l'enseignement de la méthodologie, car les étudiants l'utilisent déjà pour produire des travaux tout faits, sans véritable implication, car lors de la soutenance ils ne peuvent même pas répondre aux questions.*»

Les propos de l'enseignante F renvoient à l'idée que l'IA ne doit pas être un substitut à la réflexion et à la critique qui fondent l'esprit scientifique, mais elle reste un outil. Elle peut être utilisée pour corriger l'orthographe, aider à formuler, mais elle ne fait pas l'analyse et l'interprétation des données. Le recours de l'IA dans le processus de recherche est encore mal compris et suscite des abus dans la rédaction automatique de mémoires. Toutefois, on ne peut pas interdire son usage, mais il faut apprendre aux étudiants à s'en servir intelligemment.

Conclusion

En conclusion, dans la présente étude, nous avons mis en évidence les principales difficultés méthodologiques rencontrées par les étudiants de master en FLE, en nous appuyant sur les pratiques observées sur le terrain par les enseignants. Nous avons en l'occurrence mis l'accent sur les interventions pédagogiques susceptibles de fournir des pistes de remédiation à ces écarts observés dans l'écrit scientifique, notamment les mémoires de fin d'étude. Les entretiens menés avec les formateurs ont révélé la nécessité de revaloriser l'enseignement de la méthodologie dès les premières années universitaires, en élaborant des programmes d'étude progressif visant l'accompagnement actif des étudiants via des activités réflexives favorisant l'esprit critique et l'engagement. L'enseignement de la méthodologie gagnerait à dépasser les

pratiques transmises sous leur forme classique, en les renouvelant et en les adaptant aux exigences de la recherche scientifique contemporaine.

Références bibliographiques

- BOURKAIB SACI Naoual et SAIDOUN Souad, (2021) « L'encadrement de mémoires de recherche dans le contexte universitaire algérien : retour sur expériences d'étudiants encadrés et d'encadrants », in, Studii de gramatică contrastivă (n°36), pp. 47-60, SGC-36-2021-46-59-Saci-Saidoun.pdf (consulté le 1 décembre 2024)
- BROC Guillaume et CAUMEIL Benjamin, (2018), Analyse de données, De Boeck Supérieur.
- DÉPLETEAU François, (2000), La démarche d'une recherche en sciences humaines, Presses Université Laval.
- KAÏM Nora, (2024), «L'Enseignement-Apprentissage de la Méthodologie de la Recherche Universitaire au département de français entre les Pratiques Enseignantes, la réalité sur le terrain et les Perspectives d'Avenir », in, El-Ryssala Journal for Studies and Researches in Humanities (n°3), pp. 170-180. https://asjp.cerist.dz/en/article/254292 (consulté le 25 janvier 2025).
- LAMOUREUX André, (1995), Recherche et méthodologie en sciences humaines, Editions Etudes Vivantes.
- LAVARDE Anne-Marie, (2008), Guide méthodologique de la recherche en psychologie, De Boeck Supérieur.
- LECLERCQ Gilles et OUDART Anne-Catherine, (2012), « L'accompagnement à l'écriture du mémoire professionnel : postures, convictions et savoirs des enseignants », in, revue de linguistique et de didactique de langues (n°43), pp. 149-163. http://journals.openedition.org/lidil/3120. (Consulté le 20 novembre 2024).
- MEZIANI Amina, (2020) « Former à la méthodologie de la recherche à l'université : quels défis pour le chercheur ? », in, Revue Algérienne des Lettres (n°3), pp. 94-101. former-à-la-méthodologie-de-la-recherche-à-l'université-_-quels-défis-pour-le-chercheur- .pdf (consulté le 5 janvier 2025)
- N'DA Pierre, (2007), Méthodologie et guide pratique du mémoire de recherche et de la thèse de doctorat en lettres, arts, sciences humaines et sociales: informations, normes et recommandations universitaires, techniques et pratiques actuelles, Paris, L'Harmattan.
- N'DA Pierre, (2015), Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines. Réussir sa thèse, son mémoire de master ou professionnel, et son article, Paris, L'Harmattan.
- RAVELEAU Benoît, (2017) « Former à la méthodologie de la recherche en Sciences Humaines et Sociales: le cas des masters Universitaires Français », in, Revista Diálogo Educacional (n°54), pp. 1271-1312. Méthodologie de recherche en SHS: Cas des Masters Universitaires Франция - Studocu (consulté le 20 décembre 2024)