

Cours en ligne « Écriture de la recherche ».

Chapitre 4 « L'écriture de recherche : une situation énonciative paradoxale, une textualité coopérative »

Jean-Jacques RICHER

Université de Bourgogne

L'ÉCRITURE DE LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

CHAPITRE 4

L'ÉCRITURE DE RECHERCHE :

UNE SITUATION ÉNONCIATIVE PARADOXALE, UNE TEXTUALITÉ COOPÉRATIVE

Thème 1 : écrire un mémoire de recherche, ou une situation énonciative paradoxale

| | |
|--|---|
| Introduction..... | 3 |
| 1. <i>Nous</i> d'auteur | 3 |
| Tâche 1 | 4 |
| 2. Le <i>je</i> ou la subjectivité assumée | 4 |
| 3. Un <i>on</i> proliférant | 5 |
| 4. Différentes valeurs du <i>on</i> dans les mémoires de recherche | 6 |
| Tâche 2 | 8 |
| Tâche 3 | 8 |
| Références citées | 8 |
| Rappel : Utiliser le "je", ou le "nous"? (Christian Puren) | 9 |

Thème 2 : l'écriture de recherche, ou l'établissement d'une textualité coopérative

| | |
|--|----|
| 5. Décentration - coopération textuelle..... | 10 |
| 6. La lisibilité | 11 |
| 6.1. Lisibilité matérielle..... | 11 |
| 6.2. Lisibilité scripturale..... | 12 |
| 6.2.1 Traduction des citations..... | 12 |
| 6.2.2. Les « balises du texte » | 13 |
| 6.2.3. Les annexes | 14 |
| 6.2.4. Tableaux et schémas..... | 15 |
| 6.2.5. Notes de bas de page..... | 16 |
| 6.2.6. Rythmes d'écriture..... | 18 |
| Références citées : | 19 |
| Tâche 4 | 19 |
| Tâche 5 | 20 |
| Tâche 6 | 21 |
| Corrigé des tâches..... | 22 |
| Tâche 1 | 22 |
| Tâche 2 | 22 |
| Tâche 3 | 22 |
| Tâche 4 | 22 |
| Tâche 5 | 24 |
| Tâche 6 | 24 |

Cours en ligne « Écriture de la recherche ». Chap. 4 « L'écriture de recherche :
une situation énonciative paradoxale, une textualité coopérative » (Jean-Jacques RICHER)

THÈME 1 : ECRIRE UN MÉMOIRE DE RECHERCHE, OU UNE SITUATION ÉNONCIATIVE PARADOXALE

Introduction

Le rédacteur d'un mémoire de recherche occupe une situation énonciative paradoxale : en effet, tout au long de son écrit, il doit se positionner en tant que chercheur alors que ce statut ne lui sera définitivement accordé par un jury qu'au terme de sa prestation écrite et orale ! Cette situation d'énonciation paradoxale : faire comme si on était, alors qu'on ne l'est pas encore, pour pouvoir le devenir (à laquelle s'ajoute une tension entre formation et recherche, propre à ce genre d'écrits, comme le fait remarquer Y. Reuter :

« l'écriture de recherche se caractérise par une tension interne, structurée par sa position intermédiaire entre champ de la recherche (nécessitant une position de chercheur) et champ de la formation (impliquant une position de formé, en l'occurrence l'apprenti-chercheur » (2004 : 10)

cette situation énonciative paradoxale ne peut pas être sans retentissement sur l'écriture du mémoire de recherche ou de la thèse et se traduit notamment par l'hésitation quant au choix du pronom pour assumer son texte. L'utilisation d'une formule comme « L'auteur de ces lignes a travaillé pendant plus de dix ans au Brésil [...] Au cours de ces deux dernières années, elle a exercé les fonctions de déléguée pédagogique... », étant exclue à moins de se prendre pour César écrivant *La guerre des Gaules*, reste l'alternative entre s'énoncer en recourant à un « nous » dit d'auteur (que l'institution universitaire française a longtemps imposé) ou bien s'affirmer en utilisant le « je ».

1. *Nous* d'auteur

Le *nous* dit d'auteur signifie que :

l'« énonciateur n'est pas un individu parlant en son nom propre (*je*), (*et que*) c'est derrière lui, l'ensemble d'une communauté savante unanime. Par une sorte de « contrat énonciatif » l'auteur se pose en délégué d'une collectivité investie de l'autorité d'un Savoir dont la légitimité repose sur une institution et, au-delà, la Science. » (Maingueneau, 1981 : 20).

Toutefois, dans le cas du mémoire de recherche, le recours au *nous* signale plus un repli, une mise à l'abri derrière cette communauté savante, une dilution de l'instance énonciative, que la revendication d'appartenance à cette communauté.

Le recours au *nous* peut créer un effet d'étrangeté¹, comme dans ces lignes où s'énonce à travers une modalité du récit (plus précisément : l'anecdote) une expérience très personnelle :

La présente étude nous tenait à cœur pour deux raisons essentielles : personnelles et professionnelles. Nous illustrerons nos raisons personnelles par cette petite anecdote. Alors que nous étions élève de quatrième, notre professeur de français s'était permis de faire le commentaire suivant à notre égard : « Vous, vous ne serez jamais bonne en rédaction. » Ces quelques mots sont restés gravés dans notre mémoire. Pendant longtemps, nous avons la conviction de notre manque d'aptitude à l'écrit. Et puis, au fil du temps, nous sommes devenue professeur de français langue étrangère, rédactrice de plusieurs ouvrages et articles. Récemment, nous avons repensé à ces quelques mots : Qu'est-ce qui fait un « bon scripteur » ? Est-ce seulement une question de « bon » ou de « mauvais » ? Est-ce que le savoir-écrire n'appartient qu'à quelques-uns ? N'était-ce pas l'activité de rédaction qui était mise en cause plutôt que l'activité d'écriture ? Il nous fallait faire le point sur ces questions de motivation, d'attitude et de représentations liées à l'écriture.

D'autre part, le recours au *nous* oblige le lecteur à des calculs interprétatifs : le *nous* dissimule-t-il une position personnelle ou renvoie-t-il à une position collective (communauté scientifique/ association énonciateur et lecteur), question que l'on se pose par exemple face à cet extrait et qui va constituer la tâche 1 de cet envoi :

Tâche 1

Indiquez si le *nous* est un *nous* individuel (*nous* d'auteur) ou un *nous* collectif

Nous avons vu auparavant que l'approche communicative a favorisé l'introduction d'écrits « sociaux », c'est-à-dire, socio-culturels, et donc cela oblige l'enseignant à insérer dans son programme des phases d'observation, de réflexion métadiscursive par rapport au contenu culturel du texte choisi et à aider l'apprenant à trouver des stratégies qui facilitent la réception et la réaction attendue à son discours écrit. **Nous** savons que les genres textuels ne sont pas universels et le point de vue des ethnographes de la communication tel que celui de C. KERBRAT-ORECCHIONI peut **nous** apporter des connaissances essentielles sur l'organisation du discours propre à certaines cultures. Cependant, **nous** constatons que peu de travaux en ethnographie de la communication sont consacrés aux genres écrits.

2. Le je ou la subjectivité assumée

Le choix du *je*, choix que préconise C. Puren (rappelé en fin de chapitre) et que je partage, choix que justifie depuis un certain nombre d'années le retour du sujet dans les sciences humaines, me semble d'autant plus cohérent que tout travail de recherche est avant tout implication personnelle dans une problématique, prise de position individuelle,

¹ Sans parler des problèmes d'accord qu'il provoque comme dans ce passage : « La quasi-totalité des recherches qui ont été menées jusqu'à ce jour [...] se sont longuement étendues sur les origines et objectifs du Village Français du Nigéria de sorte que la nécessité de consacrer de nombreuses lignes à cela ne s'avère plus aussi importante que nous pourrions être amenés à le croire. »

itinéraire intellectuel d'une subjectivité confrontée à un réel suscitant interrogations, élaboration, confrontation, remaniements d'hypothèses...

Le choix du *je* s'impose donc lorsque la subjectivité est en jeu et c'est à cette conclusion qu'aboutit tout naturellement un étudiant dans un passage d'un mémoire sur les séjours linguistiques à l'étranger où il examine la technique des entretiens et notamment l'entretien compréhensif :

J'ai trouvé là (*dans l'entretien compréhensif*) un écho à certaines de mes convictions : dans les sciences humaines, l'outil principal du chercheur, l'outil qui est à la fois le moyen de voir et de mesurer, c'est le chercheur lui-même. On a longtemps cherché à supprimer le « je » du discours des sciences, ce « je » et toute la subjectivité qu'on lui reprochait d'introduire avec lui. Mais le « nous » de modestie, comme on l'appelle, ne risque-t-il pas de nous faire commettre des erreurs plus lourdes encore, ne faisant que cacher derrière un voile une subjectivité dont on ne peut pas se débarrasser ? Vouloir supprimer le « je » et la subjectivité du discours, de l'analyse, de l'argumentation, de la modélisation, c'est vouloir sortir le chercheur du laboratoire, et donc finalement renoncer à toute expérimentation.

Pour donner au lecteur – puisque le discours scientifique, aboutissement de toute recherche, s'adresse in fine à des lecteurs (d'autres « je ») – la possibilité de faire la part des choses, le chercheur ne doit pas hésiter à se montrer pour que l'on puisse bien savoir ce qui vient de lui et ce qui vient d'ailleurs.

D'autre part, comme le souligne dans le second paragraphe cet étudiant, l'utilisation du *je* trouve sa justification dans la facilitation pour le lecteur du repérage des voix du texte, de ce qui relève de l'émetteur et de ce qui appartient à des énonciateurs divers.

3. Un *on* proliférant

La difficulté de positionnement énonciatif du rédacteur de mémoire de recherche, outre l'indécision entre un *nous* de mise en retrait et un *je* d'affirmation, se lit surtout dans un autre fait linguistique qui est patent dans le passage ci-dessus où pourtant l'étudiant revendique l'utilisation du *je* : je veux parler de l'inflation du *on* dans les mémoires de recherche. Rien que dans l'extrait cité ci-dessus, pas moins de 5 *on* !

Autre exemple caricatural de prolifération du *on* :

Outils méthodologiques

Pour entreprendre cette recherche **on** a opté pour les outils méthodologiques suivants :

a- un dispositif d'observation

On a travaillé avec deux classes d'apprenants de deuxième année moyenne. La première classe (C1) était le groupe expérimental dans lequel l'enseignante a essayé de développer les interactions verbales entre les apprenants à travers le travail des groupes restreints.

La deuxième classe (C2) était le groupe témoin ou le groupe de contrôle avec lequel **on** n'a eu que l'interaction enseignant/ l'ensemble groupe classe c'est-à-dire le dispositif d'enseignement collectif.

On a proposé de développer les interactions verbales entre les apprenants à travers le travail des groupes restreints dans deux activités où l'oral est un moyen d'apprentissage (la compréhension orale de texte de lecture et l'enseignement d'une notion de conjugaison) et une activité où l'oral est un objet d'apprentissage (l'expression orale), les contenus de toutes ces activités figurent dans le programme officiel de la deuxième année moyenne).

À la fin de chaque activité réalisée et la collecte des données, nous avons comparé les résultats de la C1 à ceux de la C2 en se basant sur les questions empiriques suivantes :

Le pronom *on* est un pronom caméléon : il peut se substituer à toutes les personnes : « Selon les contextes, il peut s'interpréter comme référant à l'énonciateur, au co-énonciateur, au couple énonciateur + co-énonciateur, à la non-personne, que ce soit un individu, un groupe ou un ensemble flou (= les « gens ») (D. Maingueneau, 1998 : 110/111). *On* présente la particularité de renvoyer à une subjectivité, « mais pas comme subjectivité qui participe à l'énonciation » (Idem : 111) et provoque ainsi un « brouillage » énonciatif : « Il se produit ainsi (*par l'utilisation de « on »*) une sorte d'effacement des frontières entre les positions de première, deuxième et troisième personne. » (Idem : 111). Dans un genre universitaire comme le mémoire de recherche où la position de l'énonciateur est paradoxale, il n'est alors pas surprenant de constater une prolifération du « on », moyen par lequel l'étudiant/ chercheur tente de sortir du paradoxe énonciatif dans lequel il est pris.

4. Différentes valeurs du *on* dans les mémoires de recherche

Le *on* dans les mémoires de recherche peut équivaloir à un *je*, très dilué, très atténué comme dans ce passage où une enseignante rapporte son expérience vécue :

Le style de correction adopté pourra porter atteinte à l'affectivité de l'apprenant. En tant qu'enseignante, **on** se souvient du visage horrifié de l'apprenant à la vue de tant de « bleus » (comme des coups portés) sur « son œuvre » défigurée et d'annotations incomprises. Comment remédier au traumatisme de la correction ?

ou comme dans cet autre extrait :

Définir la culture me semble une tâche difficile, ardue, c'est un mot très polysémique. Dans ce travail **on** préférera cependant ce terme à celui de civilisation qui est trop connoté en didactique des langues étrangères. **On** considèrera que la civilisation est englobante par rapport à la culture qui est englobée. **On** pourra se servir du terme de civilisation pour désigner un phénomène global.

Le *on* peut renvoyer à un *nous* collectif (une addition de *je*) comme dans ce passage où le *on* désigne *nous*, les didacticiens (ou, d'une manière plus restrictive, *nous*, les enseignants de langues) :

Il est un temps où la **linguistique** nous faisait espérer qu'une bonne maîtrise de la langue pouvait nous tirer d'affaire en toute circonstance. **On** s'est rendu compte, avec l'émergence de l'ethnographie de la communication (née d'une remise en cause d'une certaine linguistique pour en proposer une autre), que le langage n'était pas que de mots, mais aussi de gestes, de mimiques, de posture, de ton ... **On** découvrait en même temps une autre forme de culture, absente jusque-là des manuels, celle qui était restée invisible aux cours de civilisation mais pourtant présente dans toutes les formes d'interaction.

Il peut équivaleoir aussi à un *nous* (*je* + *vous*). Ainsi, dans cet extrait :

On touche ici un point assez important de l'ethnographie de la communication qui concerne les moyens de son enseignement/ apprentissage. Le fait de connaître les différences permet-il de s'en protéger ?

on associe *je* énonciateur de ce texte et *vous* lecteurs de ce même texte.

Mais, fait plus particulier, le *on* décodé en première instance comme un *ils* peut dissimuler en réalité un *je* : l'énonciateur s'inclut dans les individus qu'il décrit comme dans ce passage consacré aux étudiants américains partant en séjour linguistique en France :

Il semblerait que ce ne soit que les tout derniers jours avant de prendre l'avion qu'**on** se rende compte de la décision qu'**on** a prise, il y a plusieurs semaines déjà. **On** n'était alors sujet qu'à l'envie de partir, au désir d'aller voir ailleurs ce qui se passe.

ou dans celui-ci où il est question de retour au pays après un séjour à l'étranger :

Suivant la durée de l'absence, **on** retrouve un monde qui a plus ou moins changé. **On** fait à nouveau l'expérience de la solitude dans un monde où l'**on** ne retrouve pas immédiatement tous ses repères. Ce nouveau choc montre bien que le premier, ressenti à l'arrivée, ne peut être causé uniquement par la différence de l'environnement culturel. Ce monde dans lequel **on** revient est celui de ses origines. **On** en connaît parfaitement, intimement tous les usages. **On** s'y sent pourtant malheureux et **on** commence à regretter la France.

Dans ce passage à portée généralisante, le *on* désigne une position médiane entre le « ils » (*les étudiants*) objectivant, mettant à distance et un *nous* où s'inclut l'énonciateur (*je* + tous ceux qui ont vécu cette expérience): l'énonciateur peine à constituer son objet comme objet d'étude et se perçoit lui-même comme sujet du groupe qu'il étudie.

Le *on* par son mimétisme énonciatif représente certes la solution de facilité pour résoudre les problèmes d'énonciation du rédacteur de mémoire de recherche. Mais il contraint le destinataire à faire des calculs interprétatifs complexes afin de lever toute ambiguïté énonciative. Aussi est-il préférable de prendre le temps de clarifier la situation énonciative, de se poser les questions suivantes : *est-ce moi qui affirme cela ? est-ce que*

je me démarque de telle communauté savante ? est-ce que je me pose comme appartenant à un collectif, comme assumant une voix collective ? est-ce que je veux impliquer mon lectorat ?

Tâche 2

Pour saisir la complexité des calculs interprétatifs qu'entraîne le recours intensif au *on*, je vous propose d'identifier les référents auxquels renvoient les *on* dans cet extrait vu ci-dessus :

J'ai trouvé là (*dans l'entretien compréhensif*) un écho à certaines de mes convictions : dans les sciences humaines, l'outil principal du chercheur, l'outil qui est à la fois le moyen de voir et de mesurer, c'est le chercheur lui-même. **On** a longtemps cherché à supprimer le « je » du discours des sciences, ce « je » et toute la subjectivité qu'**on** lui reprochait d'introduire avec lui. Mais le « nous » de modestie, comme **on** l'appelle, ne risque-t-il pas de nous faire commettre des erreurs plus lourdes encore, ne faisant que cacher derrière un voile une subjectivité dont **on** ne peut pas se débarrasser ? Vouloir supprimer le « je » et la subjectivité du discours, de l'analyse, de l'argumentation, de la modélisation, c'est vouloir sortir le chercheur du laboratoire, et donc finalement renoncer à toute expérimentation.

Pour donner au lecteur – puisque le discours scientifique, aboutissement de toute recherche, s'adresse in fine à des lecteurs (d'autres « je ») – la possibilité de faire la part des choses, le chercheur ne doit pas hésiter à se montrer pour que l'**on** puisse bien savoir ce qui vient de lui et ce qui vient d'ailleurs.

Tâche 3

Lorsque l'énonciateur n'a pas besoin d'être explicité, la langue française dispose d'un certain nombre de moyens linguistiques pour éviter le *on*. A vous de les recenser en proposant des variantes au *on* dans les exemples suivants et en caractérisant grammaticalement ces variantes :

Depuis la nuit des temps, la peine et la tristesse coexistent avec la musique et la danse, c'est un élément diachronique de la culture grecque. **On** rencontre cette coexistence aussi bien dans la culture antique, dans la tragédie grecque que dans la tradition grecque orthodoxe.

Dans le dossier 1, **on** suggère à l'apprenant d'écrire une lettre et d'exprimer son opinion.

Pour le même objectif, **on** observe des irrégularités fréquentes dans les consignes

Références citées

MAINGUENEAU, D., 1981, *Approche de l'énonciation en linguistique française*, Paris, Hachette, Université.

MAINGUENEAU, D., 1998, *Analyser les textes de communication*, Paris, Dunod.

REUTER, Y., juin 2004, « Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation », *Pratiques*, n°121/122.

Rappel : Utiliser le « je », ou le « nous » ? (Christian Puren)

Pas d'hésitation: utiliser le « je », pour quatre bonnes raisons:

1. Le « nous de majesté » ne correspond pas à la modestie qui sied à un chercheur débutant. Il peut paraître « pompeux », voire « présomptueux ».
2. Le « nous » peut aussi donner l'impression qu'on n'assume pas sa subjectivité personnelle, pourtant incontournable dans notre discipline.
3. Le « je » est maintenant d'usage courant dans tous les écrits universitaires (mémoires de Master 1 ou 2, thèse).
4. Le « nous » pose de redoutables problèmes de conjugaison verbales, à certains temps et modes, et surtout d'accord du participe passé : un étudiant en effet doit faire l'accord au masculin singulier (« nous sommes arrivé à cette conclusion »), une étudiante au féminin singulier (« nous sommes arrivée à cette conclusion »); ce n'est pas intuitif, et il est rare qu'il n'y ait pas plusieurs erreurs du genre « nous sommes arrivés » dans les 300 ou 400 pages d'une thèse.

THÈME 2 : L'ÉCRITURE DE RECHERCHE OU L'ÉTABLISSEMENT D'UNE TEXTUALITÉ COOPÉRATIVE

5. Décentration - coopération textuelle

Le mémoire de recherche a un destinataire immédiat : le jury de soutenance, destinataire spécialisé dans le domaine de recherche où s'inscrit ce travail universitaire, et un destinataire plus lointain, aux connaissances moins identifiables, moins spécifiques : tous les lecteurs qui, pour diverses raisons, seront amenés à consulter pour leurs recherches personnelles, pour leurs cours, par curiosité intellectuelle, ce mémoire de recherche. Aussi la rédaction d'un mémoire de recherche doit-elle prendre en compte l'existence de ces lectorats, ce qui implique pour tout rédacteur de mémoire de **se décentrer**, c'est-à-dire se mettre à la place du/ des lecteurs en tenant compte de ses/ leurs connaissances supposées du domaine ; C'est une opération essentielle qui a pour conséquence de voir définis, reformulés des concepts qui font partie de l'univers conceptuel du rédacteur et présentent pour lui un caractère d'évidence, mais qui pour le jury ou des lecteurs moins spécialisés sont peu, mal, voire inconnus. C'est une opération qui se traduit par le rétablissement des chaînons manquants d'un raisonnement explicite pour le scripteur mais elliptique pour le lecteur, etc. C'est une opération qui impose de se relire en ne se limitant pas aux problèmes de surface que sont les corrections orthographiques et grammaticales², mais en se mettant à la place de ces destinataires. C'est une opération nécessaire, mais difficile et qui, lorsque cela est possible, doit être doublée par la lecture sans complaisance de votre mémoire par un(e) camarade qui pointera les zones d'imprécision, d'obscurité, de déficit de sens, de votre travail.

Prendre en compte dans la rédaction d'un mémoire de recherche l'existence d'un lectorat impose aussi de lui faciliter sa lecture, de mettre en application ce que H.P. Grice, selon une conception très anglo-saxonne de la conversation, appelait le *principe de coopération*³, un concept que U. Eco (1979 : 65) a repris, dans le cadre de l'interprétation

² Corrections importantes car un mémoire de recherche en F.L.E. se doit de respecter les contraintes orthographiques et grammaticales du français. Un ouvrage tel celui-ci : Le français correct Guide pratique, **Maurice Grevisse**, Collection : *Entre guillemets*, Éd. Duculot, est d'une grande utilité pour ce travail de corrections.

³ « Nous pourrions ainsi formuler en première approximation un principe général qu'on s'attendra à voir respecté par tous les participants : que votre contribution conversationnelle corresponde à ce qui est exigé de vous, au stade atteint par celle-ci, par le but ou la direction acceptés de l'échange parlé dans lequel vous êtes engagé. Ce qu'on pourrait appeler PRINCIPE DE COOPERATION (*cooperative principle*). » *Communications* n°30, 1979.

sémantique des textes, sous l'appellation de « coopération textuelle » et qu'il définit ainsi : « le texte postule la coopération du lecteur comme condition d'actualisation. Nous pouvons dire cela d'une façon plus précise : *un texte est un produit dont le sort interprétatif doit faire partie de son propre mécanisme génératif.* » (*Idem* : 65). « Construire une textualité coopérative » (Y. Reuter, 2004 : 18) ne signifie pas tant pour le producteur de mémoire de recherche imposer à son lectorat un sens à ce mémoire que faciliter au lecteur la saisie du texte par la **lisibilité** de sa production.

Nous allons aborder les constituants de la lisibilité à deux niveaux : 1- lisibilité matérielle ; 2- lisibilité scripturale.

6. La lisibilité

6.1. Lisibilité matérielle

La lisibilité matérielle concerne les choix typographiques. Je ne reviendrai pas sur ce point que C. Puren traite en détail dans le document *Règles d'écriture et de présentation d'un travail universitaire*. Je rappellerai seulement qu'ils doivent être gouvernés par ce principe sur lequel insiste C. Puren : « Il faut donc rester le plus sobre possible ».

La lisibilité matérielle est liée au découpage en parties/ chapitres, chacune de ces zones textuelles ayant un volume équilibré. Elle dépend aussi de la segmentation du texte en paragraphes.

Pour rappel, le paragraphe est une ponctuation textuelle qui se définit matériellement :

« Le paragraphe est une donnée visible, immédiatement perceptible, du texte moderne, écrit ou imprimé - quel que soit le genre d'imprimé auquel on a affaire. Il se définit comme une phrase ou une suite de phrases entre deux alinéas, c'est-à-dire comme un bloc de phrases tenant son unité d'un artifice graphique, l'alinéa. »⁴ (H. Mitterrand, 1985 : 88)

Le paragraphe se définit également par une unité de sens : « Comme elle (*la phrase*), il a le plus souvent une unité de sens. » (*Idem*, 1985 : 88). Lorsqu'il y a changement d'idée ou d'argument, s'ouvre un nouveau paragraphe.

En ce qui concerne le découpage en paragraphes, deux extrêmes sont à éviter : le texte « pavé » où aucune segmentation ne vient aérer le texte, et le texte éclaté, fragmenté en multiples paragraphes n'ayant d'autre justification que de dissimuler le faible volume du mémoire.

⁴ H. Mitterrand, 1985, « Le paragraphe est-il une unité linguistique ? », in *La notion de paragraphe*, CNRS.

La lisibilité matérielle, qui vise à faciliter pour le lecteur la prise de sens, d'informations, passe aussi par la référencement des citations. Elle doit être précise et sont à éviter les références sur le mode de celle-ci :

Un moyen peut être de leur faire prendre patience serait de leur montrer que la société française essaie de changer à ce sujet, qu'il y a des circonstances où la femme a le beau rôle³⁸

³⁸ De Salins, p. 95

qui ne peut que soulever chez le lecteur une interrogation sur l'identité de l'ouvrage ou de l'article de D. de Salins.

ou de celle-ci, toujours dans le même mémoire :

Le débat fait rage entre les « applicationnistes »⁹ et les didacticiens.

⁹ Dans un article récent, G.D. de Salins appelle les « acquisitionnistes » ceux qui voient dans la linguistique la discipline la plus utile à la didactique.

Mais l'article n'est, malheureusement, pas référencé ! Ce n'est pas au lecteur de se lancer dans des recherches sur les derniers articles publiés par de Salins ! Les références « cul-de-sac » doivent donc être systématiquement éliminées.

62. .Lisibilité scripturale

6.2.1 Traduction des citations

Toujours en rapport avec la citation, mais cette fois-ci sur le plan de la lisibilité scripturale, se pose la question de la traduction des citations en langue(s) étrangère(s) : ne pas traduire une citation (notamment de l'anglais) certes donne du scripteur une image de chercheur moderne, ouvert sur la recherche internationale, construit et impose un lectorat dont les compétences langagières ne se limitent pas à la langue française, mais tous les lecteurs ne sont pas anglicistes ou n'ont pas forcément une maîtrise parfaite de cette langue. Aussi une citation comme celle ci-dessous à propos des étudiants américains et de leur relation avec les langues étrangères :

Mais la suprématie de l'anglais, comme langue commerciale, comme langue scientifique, mais aussi comme langue des spectacles (cinéma, musique, télévision ...) ne fait pas de l'apprentissage de langues étrangères une priorité absolue. « The geographic isolation of the United States and the growing importance of English in the world have contributed to giving Americans a false sense of security vis a vis their need for foreign language competence. »²⁷

²⁷ Else Hamayan, « How language competent are the americans ? » in *The Educational Resources Information Center (ERIC)*.

tombe-t-elle dans le piège de l'anglocentrisme, que par ailleurs elle reproche aux Américains !

6.2.2. Les « balises du texte »

Deux zones du mémoire constituent des endroits stratégiques quant à la coopération textuelle :

- *l'introduction*, parce qu'elle fournit au lecteur entre autres le plan de la thèse, c'est-à-dire ses grandes masses sémantiques et leurs articulations ;
- *la conclusion*, parce qu'elle résume pour le lecteur les grands axes, les différents moments de la démonstration avant d'ouvrir, dans son dernier mouvement, la problématique.

Mais le balisage du texte qui facilite la lecture du mémoire de recherche ne se limite pas à ces deux zones textuelles : il intervient aussi à chaque chapitre, dans son ouverture pour en annoncer le contenu, dans sa clôture pour en résumer les apports. Le balisage peut apparaître éventuellement en cours de chapitre afin de récapituler les acquis, de faire une pause sémantique et d'annoncer une transition thématique.

Ces « balises » textuelles, signaux posés au long de son texte par le scripteur afin de faciliter l'appréhension du sens par le lecteur, sont à l'œuvre d'une manière exemplaire dans l'ouvrage de Bakhtine - Volochinov, *Le marxisme et la philosophie du langage* dont le chapitre 5 intitulé « langue, langage, parole » s'ouvre sur un double mouvement, et de rappel de ce qui précède et d'annonce de ce qui va suivre :

Dans le chapitre précédent, nous nous sommes efforcés de représenter de façon complètement objective les deux orientations de la pensée philosophico-linguistique. Nous devons maintenant les soumettre à une analyse critique en profondeur. Cela fait, nous serons en mesure de répondre à la question posée à la fin du chapitre 4. Commençons par la critique de la seconde orientation, celle de l'objectivisme abstrait.

Ce même chapitre 5 se termine par un mouvement de synthèse et d'ouverture sur l'à-venir textuel :

Nous désirons maintenant attirer l'attention sur ce qui suit : l'objectivisme abstrait, considérant que seul le système linguistique peut rendre compte des faits de langue, a repoussé l'énonciation, l'acte de parole, comme étant individuel. C'est là, nous l'avons dit, que se trouve le *proton pseudos*, le « premier mensonge », de l'objectivisme abstrait. Le subjectivisme individualiste, au contraire, ne prend en compte que la parole. Mais lui aussi considère l'acte de parole comme individuel et c'est pour cela qu'il s'efforce de l'expliquer par les conditions de la vie psychique individuelle du sujet parlant. C'est là son *proton pseudos* à lui.

En réalité, l'acte de parole, ou, plus exactement, son produit, l'énonciation, ne peut nullement être considéré comme individuel au sens étroit de ce terme ; il ne peut être expliqué par référence aux conditions psychophysiologiques du sujet parlant. *L'énonciation est de nature sociale*. Cette thèse, il nous appartient de l'étayer dans le prochain chapitre.

Ce même chapitre 5 présente également, à mi-parcours, la transition suivante : nous résumerons ainsi ce qui précède et le compléterons par une série de points substantiels :

Ces aides à la lecture se retrouvent dans l'extrait suivant d'un mémoire de DEA portant sur le traitement de l'écrit dans les manuels de FLE et dont le chapitre 3 commence ainsi :

Alors que nous avons constaté un éclectisme sans référence théorique explicite de la part des auteurs des manuels étudiés, l'enseignant est cependant tenu de relier théories et matériels didactiques et de rechercher les raisons qui justifient et expliquent certaines techniques et stratégies. Dans ce chapitre, nous allons rappeler quelques points théoriques essentiels pour envisager les activités d'expression écrite sous l'angle des processus liés à l'écriture et repenser leur conception ; une réflexion d'ordre didactique et parfois didactologique nous ramènera au méthodologique dans le chapitre 4, consacré à un projet de remédiation ;

et se clôt par ces phrases :

En conclusion de ce chapitre, les théories sur les processus rédactionnels, les discours et l'énonciation, l'interaction en classe ont évolué très vite mais sont partiellement prises en compte ou peu citées dans les matériels que nous avons analysés dans la première partie. Nous pensons que le dialogue entre théoriciens et praticiens devrait être encore plus encouragé dans les stages de formation. Nous sommes consciente de la diversité des considérations théoriques qui ont fait l'objet de ce chapitre mais elles constituent les sédiments essentiels qui nous permettront d'établir un matériel complémentaire adapté aux besoins réels des apprenants scripteurs et de remédier aux lacunes ou aux imprécisions rencontrées dans les manuels.

6.2.3. Les annexes

Dans un mémoire de recherche, se pose la question pour un certain nombre de données : *entretiens/ textes institutionnels (programmes officiels d'enseignement...)/ unités didactiques d'ouvrages, etc...*, de leur intégration dans le mémoire de recherche ou de leur renvoi dans des annexes. Pour y répondre, le scripteur doit se demander si ces données sont essentielles à la démonstration, essentielles à la compréhension du lecteur ou si elles sont secondaires et donc comportent un risque de ralentir la démonstration par leur insertion dans le texte.

Apparemment, ce n'est pas à un tel calcul que s'est livré le scripteur dans le passage suivant qui se développe en prenant fortement appui sur une référence renvoyée en annexe :

Le modèle créé en 1980 a été remis à jour par J. Hayes quinze ans après, dans le but d'apporter quelques clarifications plutôt que de véritables changements. Si l'on compare les figures 1 et 2⁶⁵, on constate que la figure 2 présente un modèle plus simple sur trois plans : les facteurs extérieurs (contexte de production), les processus cognitifs et les facteurs intérieurs liés à l'individu. La mémoire est plus implicite dans les trois processus cognitifs. J. HAYES insiste davantage sur la motivation à l'écriture et les connaissances du sujet dans la figure 3. Dans la figure 4, la lecture de la production

écrite intervient comme un processus fondamental dans la phase de révision et de ce fait méritait une étude plus détaillée. Enfin, comme ce modèle a été très commenté et utilisé par les chercheurs et les enseignants, il était judicieux de le rendre plus clair et d'en détailler quelques parties.

⁶⁵ HAYES, J., « Un nouveau modèle du processus d'écriture », traduit par G. FORTIER, in BOYER, J_Y., DONNE, J-P., RAYMOND, P., *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Paris, Editions Logiques, 1995, pp.50-51 pour les figures 1 et 2, pp. 53-55 pour les figures 3 et 4. Voir annexes 6 A et B, pp.89-90.

Un tel procédé déroge à la coopération textuelle minimale puisqu'il oblige le lecteur soit à faire d'intenses efforts de mémoire, soit à des va-et-vient entre corps du mémoire et annexes, tous mouvements qui rompent le fil de la lecture et le suivi du raisonnement.

6.2.4. Tableaux et schémas

Les tableaux dans un mémoire de recherche ont leur place : ils servent à faire l'économie (et pour le scripteur et pour le lecteur) de descriptions fastidieuses en présentant d'une manière synthétique des données ; ils permettent de récapituler des caractéristiques, de les visualiser, etc. Les tableaux sont un élément de la coopération textuelle et doivent s'intégrer dans la démonstration, être le support de commentaires ou la reformulation d'une démonstration sous une forme tabulaire, ce qui permet de mettre en relief des relations d'opposition, de complémentarité, etc.

Voici par exemple un tableau à propos des diverses formes de chaînage des activités dans les unités didactiques selon les différentes méthodologies, extrait d'un article de C. Puren (2005), tableau qui illustre parfaitement le pouvoir de visualisation et de synthèse de ce mode de présentation :

Annexe 1

| Évolution historique des approches en didactique des langues étrangères en France | | | | | | |
|---|---------------------------------|--|---|---|---|---|
| Orientation objet ² (le connaître) | | | | → Orientation sujet ¹ (l'agir) | | |
| Approche par... | 1 la grammaire | 2 le lexique | 3 la culture | 4 la communication | | 5 l'action |
| | | | | 4.1 | 4.2 | |
| Supports | phrases isolées d'exemples | documents visuels (représentations) et textuels (descriptions) | documents textuels (récits) | documents audiovisuels (dialogues) | tous types de documents, y compris authentiques | documents produits par les apprenants eux-mêmes pour réaliser leur projet |
| Activités | comprendre, produire | observer, décrire | analyser, interpréter, comparer, extrapoler, transposer, réagir | reproduire, s'exprimer | s'informer, informer | agir, interagir |
| Habilités | CE | EO | Combinaison ⁶ CE-EO | combinaison CO-EO | uxtensions ⁶ variées CE, CO, EE, EO | articulations ⁶ variées CE/CO/EE/EO |
| Méthodologie de référence | « méthodologie traditionnelle » | « méthodologie directe » | « méthodologie active » | « méthodologie audiovisuelle » | « approche Communicative » | « perspective co-actionnelle » |
| Périodes ⁷ | 1840-1900 | 1900-1910 | 1920-1960 | 1960-1990 | 1970-1990 | 2000 - ? |

Les schémas (notamment systémiques) dans un mémoire de recherche ont le même pouvoir de synthèse, de facilitation de la compréhension par recours à un système de représentation à dominante visuelle, que les tableaux. Pour en juger, je vous renvoie par exemple à l'ouvrage de C. Puren, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes*, 1994, notamment le chapitre 2.3 *Penser l'éclectisme en DLE* dans lequel les diverses articulations des méthodes dans les différentes méthodologies sont systématiquement mises en évidence par des schémas.

6.2.5. Notes de bas de page

Les notes de bas de page sont constituées par les références des ouvrages cités et par des notes de commentaire.

Les notes de commentaire forment une communication parallèle à la communication centrale qu'est le mémoire. Elles instaurent une situation de communication où énonciateur et co-énonciateur occupent un statut différent, l'énonciateur s'exprimant d'une manière plus personnelle, plus subjective, plus impliquée (et impliquante pour le destinataire)

Les notes de commentaire rassemblent des données non intégrables dans le fil du texte du mémoire parce qu'elles le rompraient, mais suffisamment importantes par l'éclairage complémentaire qu'elles apportent pour ne pas être éliminées.

Dans ces données rejetées en notes de bas de page, se retrouvent :

- des **citations** :

Nous parvenons ainsi à réduire cette dissymétrie dont parle Bourdieu²² parce que l'enquêté découvrirait lui-même un intérêt pour l'objet de l'enquête

²² « C'est l'enquêteur qui engage le jeu et institue les règles du jeu ; c'est lui qui, le plus souvent, assigne à l'entretien, de manière unilatérale et sans négociation préalable, des objectifs, des usages parfois mal déterminés, au moins pour l'enquêté. », *La misère du monde*, p. 905.

- des **compléments d'informations d'ordre didactique** :

Il est certain que c'est l'enseignant « éclairé » qui va encourager l'apprenant à suivre la voie de l'autonomie et de l'auto-apprentissage »³⁵.

³⁵ Henri HOLEC reprend certains points de son étude sur l'autonomie et l'auto-apprentissage dans le cadre du Projet des langues Vivantes du Conseil e l'Europe dans les années 80. Voir Objectifs d'apprentissage, Projet Langues Vivantes, Strasbourg, Conseil de l'Europe 1988, p. 77. Il est donc parti de l'analyse des besoins des élèves et s'est appuyé sur le concept de la centration sur l'apprenant.

- ou **d'ordre historique** :

Ainsi pour des raisons économiques, l'Etat algérien rééditait pendant plusieurs années consécutives le même manuel scolaire, chaque rentrée scolaire, (afin de répondre à la demande de l'année en cours)¹⁹ sans que son contenu ne subisse de changement.

¹⁹ Un nouveau manuel peut être conçu suite à une importante réforme : la mise en place de l'école fondamentale en 1979 a vu « le renouvellement » de tous les manuels scolaires.

- des **choix terminologiques argumentés** :

Nous partons de l'hypothèse que l'apprenant ne peut pas écrire dans une langue dont il n'a jamais vu d'écrits, de préférence d'écrits tirés d'une situation réelle⁴³.

⁴³ *Nous avons préféré éviter le terme « authentique » pour le texte écrit car il peut être ambigu.*

Dans un premier temps, il faudrait considérer l'expression écrite comme « un acte d'écrire »²¹ inscrit dans un contexte précis de la même manière que l'approche communicative a introduit l'acte de parole à l'oral.

²¹ Terme que nous avons emprunté à G. VIGNER (*op. cit.*, p.23) qui contrebalance l'acte de parole à l'oral. Nous voulions éviter le mot « écriture » qui aurait pu être compris trop spécifiquement comme le système de signes graphiques qui assure la cohérence orthographique du texte.

- des **rappels théoriques** :

Dans les ouvrages de O. CHANTELAUVE et C. TAGLIANTE, nous retrouvons soit la notion de cohésion³⁰, soit celle de cohérence alors qu'à notre avis, toutes deux devraient être prises en considération dans la production d'un texte écrit au niveau intermédiaire.

³⁰ Rappelons la définition de ces deux notions : la cohésion se réfère à la structure interne et représente les liens dans les parties de la phrase et aussi entre les phrases ; la cohérence se réfère à la structure externe et se trouve liée à la situation de communication. Voir aussi WIDDOWSON, H.G., *op.cit.*, p. 39 : La cohésion concerne le développement propositionnel tandis que la cohérence est perçue dans le développement illocutionnaire.

- des **prises de position personnelles** :

Il est urgent, donc, de promouvoir l'ouverture à l'altérité, de faire de cette ouverture un objectif du système éducatif, au même titre que la citoyenneté³.

³ *Cette ouverture à l'Autre devrait à mon avis faire partie du bagage de tout citoyen. Il me semble nécessaire d'en faire ici un objet à part entière de l'éducation, avant d'en faire une partie de l'instruction civique. L'idée d'éducation à la citoyenneté revient toujours dès qu'il est question d'apprentissage des langues au sein de la communauté européenne, mais rares sont les auteurs qui font le détail du contenu de cet apprentissage.*

- des **interpellations du destinataire** :

Pourquoi également ne pas envoyer les élèves apprendre hors des murs trop familiers de leurs salles de classe ?⁵.

⁵ C'est un sujet sur lequel la DLC se penche beaucoup, surtout dans le cadre de l'Europe, mais les classes de langues ne devraient pas être elles seules à profiter de ce genre d'initiatives N'est-il pas possible de parler des cultures étrangères dans presque toutes les disciplines scolaires ?

Ainsi les commentaires de bas de page ouvrent-ils un autre espace où vient s'inscrire tout ce qui vient en appui au texte principal, où la coopération entre scripteur et lecteur(s) peut jouer pleinement, où s'instaurent des interactions sur un mode plus impliquant.

1.1.2.6. Métaphores et formules

Le mémoire de recherche est un travail d'écriture ce qui signifie que le rédacteur de mémoire n'est nullement tenu d'opter pour une écriture « scientifique », plate, aux phrases complexes, surchargée de citations, de concepts.

L'écriture de recherche peut s'appuyer sur la métaphore pour introduire un concept, peut recourir à des formules qui font appel à l'imagination, qui vont faciliter la compréhension du lecteur, la rétention en mémoire des concepts, comme le rappelle R. Galisson (2002 : 383) :

« Les constructions ludiques, humoristiques ou même provocatrices sont des amplificateurs, des accélérateurs de messages dont on ne saurait faire l'économie. D'autant qu'elles ajoutent une coloration virtuellement « poétique » à une écriture domaniale souvent trop jargonnante et compassée pour être stimulante ».

6.2.6. Rythmes d'écriture

Dernier point de coopération textuelle, l'écriture de recherche ne doit pas avoir un rythme uniforme, pesant, monotone. Afin de tenir en alerte le lecteur, de susciter en lui un plaisir de lecture, le rédacteur de mémoire doit veiller à varier les rythmes d'écriture : phrases complexes lorsqu'il s'agit d'argumenter, mais aussi passage à l'interrogation rhétorique pour impliquer le destinataire ; énumération avec alinéa lorsque les différents aspects d'une question sont à décliner, etc ; résumé synthétique en fin de chapitre. Le mémoire de recherche est un genre dont l'hétérogénéité intrinsèque (il mêle narration, description, explication, argumentation ...) appelle logiquement la variation dans les rythmes d'écriture.

Références citées :

ECO, U., 1985, *Lector in fabula*, Paris, Grasset.

GALISSON, R., juil./ sept. 2002, « Voie Royale et chemins de traverse », *Etudes de linguistique appliquée*, n°127.

PUREN, C., 2005, « L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des « unités didactiques » », *Synergies Chine* n°1.

REUTER, Y., juin 2004, « Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation », *Pratiques*, n°121/122

Tâche 4

Proposez un découpage en paragraphes de cet extrait d'article sur la notion de compétence dans une perspective actionnelle

La perspective actionnelle met ainsi l'accent sur l'action, langagière et matérielle, inscrite dans un domaine social spécifique, ce qui a pour répercussion de conférer au terme *compétence* dans *compétence à communiquer langagièrement* un sens totalement différent du sens sociolinguistique qu'il avait dans l'expression *compétence de communication*. En effet, dans « compétence à communiquer langagièrement », le terme *compétence* relève alors non plus de la sociolinguistique, mais **du monde du travail** où « il a émergé, dans les années 1980 » (M. Crahay, A. Forget 2006 : 77), du monde du « *management* entrepreneurial » (A. Delhaxhe, 2006 : 41) qui, pour affronter les évolutions technologiques (informatisation/ robotisation), les changements d'organisation du travail (avec une prépondérance du travail collectif et non plus individuel, «à la chaîne» comme dans les années d'après-guerre), les mutations économiques (mondialisation), a dû faire preuve de flexibilité et de mobilité et a valorisé non plus les qualifications (savoirs et savoir faire acquis par apprentissage et concrétisés par des diplômes les certifiant) mais les compétences (qui font « référence à l'expérience, à l'apprentissage qui se réalise dans le travail et par lui. » (de Terssac, 1996 : 236). Ainsi le terme *compétence* dans *compétence à communiquer langagièrement* s'inscrit-il dans le paradigme des « modèles théoriques sur le travail, issus de la sociologie du travail et de l'ergonomie ». (Dolz, Ollagnier, 2002 : 17). M. Crahay & A. Forget retracent dans la citation suivante le parcours du terme *compétence* du monde du travail au monde éducatif (et notamment de la didactique des langues avec le **C.E.C.R.** qui en fait une utilisation intensive) et des sciences de l'éducation⁵: « Le concept de « compétence » ne vient pas du champ de la psychologie scientifique, son parcours de diffusion serait, selon nous, le suivant : 1) émergence dans le monde de l'entreprise, 2) prise en relais au niveau politique notamment par la Commission Européenne⁶ et propagation dans le secteur de la formation professionnelle puis 3) diffusion dans le champ de l'enseignement général et, enfin, 4) prise en charge du concept par les sciences de l'éducation. »(2006 : 70). Dans le monde du travail, le terme *compétence* met l'accent sur l'action⁷, les savoir-faire/ savoir-être, transversaux, collectifs, sur les

⁵ où la notion de *compétence* reste problématique : « Pourtant la notion de compétence en sciences de l'éducation provoque souvent des incertitudes lexicales et des controverses à cause de la difficulté à identifier clairement les phénomènes qu'elle tente d'objectiver. » (J. Dolz, E. Ollagnier 2002 : 7)

⁶ Le terme « compétence » apparaît dans un ouvrage de la Commission européenne sans doute pour la première fois avec le : « Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive » (1995)

⁷ Pour les ergonomes, le terme compétence est toujours au pluriel et lié à une action située : afin de dépasser les distinctions connaissances déclaratives vs connaissances procédurales, « en ergonomie, on a proposé le concept unificateur de compétences pour caractériser ce qui explique les activités de l'opérateur. [...] Soulignons immédiatement le pluriel : les compétences ; pour l'ergonome, ce sont les savoirs mis en œuvre (et tels qu'ils sont mis en œuvre) par

facultés réflexives plutôt que sur des savoirs : « elles (*les compétences*) relèvent des *savoir-faire* plutôt que des savoirs, et des capacités *métacognitives* plutôt que de la maîtrise de savoirs stabilisés. » (Bronckart, Dolz, 2002 : 33) ; « Par compétences, on entend les méta-connaissances permettant à l'individu de gérer son potentiel, c'est-à-dire de l'exploiter et de l'améliorer » (de Terssac, 1996 : 237), sur l'efficacité et la résolution de problèmes, des imprévus inévitables dans les situations complexes : « Dans le domaine du travail, la compétence caractérise les dimensions potentielles ou effectives des travailleurs pour agir efficacement en fonction des exigences des entreprises. Avec la notion de compétence, on définit les savoirs d'expérience nécessaires aux actes de travail permettant aux sujets de résoudre les problèmes qui surgissent dans la vie professionnelle. » (Dolz, Ollagnier, 2002 : 9, *je souligne*). Transposé au monde de l'éducation, le terme *compétence* signale ce même changement de focalisation des contenus vers des savoir-faire : « D'un apprentissage centré sur les matières (où l'accent est mis sur les savoirs), la pédagogie orientée sur les compétences définit les actions que l'élève devra être capable d'effectuer après apprentissage. » (Dolz, Ollagnier, 2002 : 10, *je souligne*). Dans le *C.E.C.R.*, le terme *compétence* revêt bien le sens qu'il a dans le monde professionnel puisque les compétences sont définies dans les mêmes termes que dans le monde professionnel et en rapport avec l'agir comme étant « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (2001 : 15, *je souligne*), puisque la *compétence à communiquer langagièrement* est au service d'une faculté de langage conçue comme action, et puisque cette *compétence à communiquer langagièrement* est associée à la notion de *tâche*.

Tâche 5

Très souvent, dans les mémoires de recherches, la ponctuation pose problème. (Si vous avez besoin de précision sur la ponctuation en français, consultez ce site : <http://www.la-ponctuation.com/>.)

Les scripteurs ont tendance à ne pas segmenter leurs phrases par des points, ce qui donne des phrases très longues, très lourdes, ne ménageant aucune pause au lecteur.

En voici un exemple. A vous de proposer dans cet exemple une segmentation forte en recourant au point « . ».

Exemple 1

Raïf est le plus ouvert des cinq et le plus apte à apprendre dans ces conditions. Il n'est pas fâché contre le fait de se trouver en classe, il parle assez bien et considère qu'il peut et qu'il a quelque chose à apprendre, de surcroît il est relativement sûr de retrouver prochainement du travail.

Autre exemple où la ponctuation est défectueuse. A vous de rétablir la ponctuation attendue :

Exemple 2.

Qu'il fût vénéré à l'Antiquité ou critiqué à la Modernité, Confucius demeure aujourd'hui une figure symbolique forte. La pensée confucéenne est remise à l'ordre du jour dans une Chine marquée par la politique de l'enfant unique, il existe un Festival international de Confucius qui se déroule dans sa ville natale chaque année, le gouvernement chinois a créé récemment des Instituts Confucius pour promouvoir la langue et la culture chinoises, ses ouvrages bénéficient de nouvelles traductions en langues étrangères, des temples sont dédiés au maître, et depuis 2006, certaines

l'opérateur dans les diverses situations de travail. Nous disons « compétences pour », obligeant à une immédiate précision. » (de Montmollin, 1996 : 193).

personnalités réclament que la journée nationale des professeurs (qui se tient tous les 10 septembre) soit déplacée à la date du 28 septembre, date de la naissance de Confucius.

Tâche 6

Le mémoire de recherche est aussi, nous l'avons vu, un travail d'écriture qui se manifeste notamment par un évitement des répétitions. Dans le texte suivant, l'étudiante justifie son choix théorique (adoption de la théorie de la réception littéraire de H. R. Jauss [*Pour une esthétique de la réception*, Gallimard, 1978]), mais pour ce faire elle utilise en quelques lignes trois fois le verbe « proposer ». Par quel autre verbe pouvait-elle le remplacer ?

(Voir texte page suivante)

En conséquence, l'importance de prendre en considération le public dans ses spécificités m'incite à proposer de considérer l'esthétique de la réception, mise en place notamment par Hans Robert Jauss, comme une approche possible de l'enseignement / apprentissage de la littérature en français langue étrangère. La troisième partie du mémoire propose des réponses à la question suivante : « L'esthétique de la réception au service de la didactique de la littérature en FLE ? » En effet, cette esthétique propose de donner au lecteur, en l'occurrence à l'apprenant, une importance nouvelle car, selon cette théorie, la lecture et la réception de la littérature sont aussi productives de sens : la littérature, c'est à la fois l'auteur, le texte et le lecteur. Le destinataire de l'œuvre est essentiel, sans lui le texte n'existerait pas, il l'actualise par sa lecture. L'esthétique de la réception semble donc adaptée à cette recherche de la prise en compte de l'apprenant dans la didactique de la littérature : que peut apporter une telle esthétique à celle-ci et comment la mettre en place dans un cours de littérature ? Plus précisément, comment peut-elle favoriser la participation de l'apprenant à l'acquisition de son savoir et de son savoir-faire dans ce cadre ? Comment faire pour que l'apprenant soit intégré à la démarche de découverte du texte considéré dans sa spécificité littéraire ?

Corrigé des tâches

Tâche 1

Indiquez si le *nous* est un *nous* individuel (*nous* d'auteur) ou un *nous* collectif

Nous collectif avons vu auparavant que l'approche communicative a favorisé l'introduction d'écrits « sociaux », c'est-à-dire, socio-culturels, et donc cela oblige l'enseignant à insérer dans son programme des phases d'observation, de réflexion métadiscursive par rapport au contenu culturel du texte choisi et à aider l'apprenant à trouver des stratégies qui facilitent la réception et la réaction attendue à son discours écrit. **Nous collectif/ chercheurs** savons que les genres textuels ne sont pas universels et le point de vue des ethnographes de la communication tel que celui de C. KERBRAT-ORECCHIONI peut **nous collectif/ chercheurs** apporter des connaissances essentielles sur l'organisation du discours propre à certaines cultures. Cependant, **nous individuel** constatons que peu de travaux en ethnographie de la communication sont consacrés aux genres écrits.

Tâche 2

Identifier les référents auxquels renvoient les *on* dans cet extrait vu ci-dessus :

J'ai trouvé là (*dans l'entretien compréhensif*) un écho à certaines de mes convictions : dans les sciences humaines, l'outil principal du chercheur, l'outil qui est à la fois le moyen de voir et de mesurer, c'est le chercheur lui-même. **On** (**la communauté universitaire**) a longtemps cherché à supprimer le « je » du discours des sciences, ce « je » et toute la subjectivité qu'**on** (**communauté universitaire**) lui reprochait d'introduire avec lui. Mais le « nous » de modestie, comme **on** (**les linguistes/ grammairiens**) l'appelle, ne risque-t-il pas de nous faire commettre des erreurs plus lourdes encore, ne faisant que cacher derrière un voile une subjectivité dont **on** (**nous chercheurs**) ne peut pas se débarrasser ? Vouloir supprimer le « je » et la subjectivité du discours, de l'analyse, de l'argumentation, de la modélisation, c'est vouloir sortir le chercheur du laboratoire, et donc finalement renoncer à toute expérimentation.

Pour donner au lecteur – puisque le discours scientifique, aboutissement de toute recherche, s'adresse in fine à des lecteurs (d'autres « je ») – la possibilité de faire la part des choses, le chercheur ne doit pas hésiter à se montrer pour que l'**on** (**le lectorat/ jury**) puisse bien savoir ce qui vient de lui et ce qui vient d'ailleurs.

Tâche 3

Depuis la nuit des temps, la peine et la tristesse coexistent avec la musique et la danse, c'est un élément diachronique de la culture grecque. **On** rencontre cette coexistence **se rencontre** aussi bien dans la culture antique, dans la tragédie grecque que dans la tradition grecque orthodoxe.

Dans le dossier 1, **on il est suggéré** suggère à l'apprenant d'écrire une lettre et d'exprimer son opinion.

Pour le même objectif, **on** observe des irrégularités fréquentes dans les consignes **sont observées**

Tâche 4

Proposez un découpage en paragraphes de cet extrait d'article sur la notion de compétence dans une perspective actionnelle

La perspective actionnelle met ainsi l'accent sur l'action, langagière et matérielle, inscrite dans un domaine social spécifique, ce qui a pour répercussion de conférer au terme *compétence* dans

compétence à communiquer langagièrement un sens totalement différent du sens sociolinguistique qu'il avait dans l'expression *compétence de communication*.

En effet, dans « compétence à communiquer langagièrement », le terme *compétence* relève alors non plus de la sociolinguistique, mais **du monde du travail** où « il a émergé, dans les années 1980 » (M. Crahay, A. Forget 2006 : 77), du monde du « *management* entrepreneurial » (A. Delhaxhe, 2006 : 41) qui, pour affronter les évolutions technologiques (informatisation/robotisation), les changements d'organisation du travail (avec une prépondérance du travail collectif et non plus individuel, « à la chaîne » comme dans les années d'après-guerre), les mutations économiques (mondialisation), a dû faire preuve de flexibilité et de mobilité et a valorisé non plus les qualifications (savoirs et savoir-faire acquis par apprentissage et concrétisés par des diplômes les certifiant) mais les compétences (qui font « référence à l'expérience, à l'apprentissage qui se réalise dans le travail et par lui. » (de Terssac, 1996 : 236).

Ainsi le terme *compétence* dans *compétence à communiquer langagièrement* s'inscrit-il dans le paradigme des « modèles théoriques sur le travail, issus de la sociologie du travail et de l'ergonomie ». (Dolz, Ollagnier, 2002 : 17).

M. Crahay & A. Forget retracent dans la citation suivante le parcours du terme *compétence* du monde du travail au monde éducatif (et notamment de la didactique des langues avec le **C.E.C.R.** qui en fait une utilisation intensive) et des sciences de l'éducation⁸: « Le concept de « compétence » ne vient pas du champ de la psychologie scientifique, son parcours de diffusion serait, selon nous, le suivant : 1) émergence dans le monde de l'entreprise, 2) prise en relais au niveau politique notamment par la Commission Européenne⁹ et propagation dans le secteur de la formation professionnelle puis 3) diffusion dans le champ de l'enseignement général et, enfin, 4) prise en charge du concept par les sciences de l'éducation. »(2006 : 70).

Dans le monde du travail, le terme *compétence* met l'accent sur l'action¹⁰, les savoir-faire/savoir-être, transversaux, collectifs, sur les facultés réflexives plutôt que sur des savoirs : « elles (*les compétences*) relèvent des *savoir-faire* plutôt que des savoirs, et des capacités *méta-cognitives* plutôt que de la maîtrise de savoirs stabilisés. » (Bronckart, Dolz, 2002 : 33) ; « Par compétences, on entend les méta-connaissances permettant à l'individu de gérer son potentiel, c'est-à-dire de l'exploiter et de l'améliorer » (de Terssac, 1996 : 237), sur l'efficacité et la résolution de problèmes, des imprévus inévitables dans les situations complexes : « Dans le domaine du travail, la compétence caractérise les dimensions potentielles ou effectives des travailleurs pour agir efficacement en fonction des exigences des entreprises. Avec la notion de compétence, on définit les savoirs d'expérience nécessaires aux actes de travail permettant aux sujets de résoudre les problèmes qui surgissent dans la vie professionnelle. » (Dolz, Ollagnier, 2002 : 9, *je souligne*).

Transposé au monde de l'éducation, le terme *compétence* signale ce même changement de focalisation des contenus vers des savoir-faire : « D'un apprentissage centré sur les matières (où l'accent est mis sur les savoirs), la pédagogie orientée sur les compétences définit les actions que l'élève devra être capable d'effectuer après apprentissage. » (Dolz, Ollagnier, 2002 : 10, *je souligne*).

Dans le **C.E.C.R.**, le terme *compétence* revêt bien le sens qu'il a dans le monde professionnel puisque les compétences sont définies dans les mêmes termes que dans le monde professionnel et en

⁸ où la notion de *compétence* reste problématique : « Pourtant la notion de compétence en sciences de l'éducation provoque souvent des incertitudes lexicales et des controverses à cause de la difficulté à identifier clairement les phénomènes qu'elle tente d'objectiver. » (J. Dolz, E. Ollagnier 2002 : 7)

⁹ Le terme « compétence » apparaît dans un ouvrage de la Commission européenne sans doute pour la première fois avec le : « Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive » (1995)

¹⁰ Pour les ergonomes, le terme compétence est toujours au pluriel et lié à une action située : afin de dépasser les distinctions connaissances déclaratives vs connaissances procédurales, « en ergonomie, on a proposé le concept unificateur de compétences pour caractériser ce qui explique les activités de l'opérateur. [...] Soulignons immédiatement le pluriel : les compétences ; pour l'ergonome, ce sont les savoirs mis en œuvre (et tels qu'ils sont mis en œuvre) par l'opérateur dans les diverses situations de travail. Nous disons « compétences pour », obligeant à une immédiate précision. » (de Montmollin, 1996 : 193).

rapport avec l'agir comme étant « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (2001 : 15, *je souligne*), puisque la *compétence à communiquer langagièrement* est au service d'une faculté de langage conçue comme action, et puisque cette *compétence à communiquer langagièrement* est associée à la notion de *tâche*.

Tâche 5

Exemple 1

Raïf est le plus ouvert des cinq et le plus apte à apprendre dans ces conditions. Il n'est pas fâché contre le fait de se trouver en classe, il parle assez bien et considère qu'il peut et qu'il a quelque chose à apprendre, de surcroît il est relativement sûr de retrouver prochainement du travail.

Autre exemple où la ponctuation est défectueuse. A vous de rétablir la ponctuation attendue :

Exemple 2.

Qu'il fût vénéré à l'Antiquité ou critiqué à la Modernité, Confucius demeure aujourd'hui une figure symbolique forte. La pensée confucéenne est remise à l'ordre du jour dans une Chine marquée par la politique de l'enfant unique, il existe un Festival international de Confucius qui se déroule dans sa ville natale chaque année, le gouvernement chinois a créé récemment des Instituts Confucius pour promouvoir la langue et la culture chinoises, ses ouvrages bénéficient de nouvelles traductions en langues étrangères, des temples sont dédiés au maître, et depuis 2006, certaines personnalités réclament que la journée nationale des professeurs (qui se tient tous les 10 septembre) soit déplacée à la date du 28 septembre, date de la naissance de Confucius.

Tâche 6

« propose des réponses » : *avance/ suggère des réponses*

« propose de donner au lecteur » : *invite à donner au lecteur*