

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université des Frères Mentouri - Constantine 1
Faculté des Langues et des Lettres
Département des Lettres et Langue Françaises

N° d'ordre :117/D3C/2018

Série :04/Fr/2018

Thèse en vue de l'obtention du diplôme de doctorat LMD

Option : Didactique du FLE

**De la littératie académique à la littératie de recherche dans le
mémoire de master : rupture et/ou continuum**

Présentée par
BELKESSA Lahlou

Sous la direction de
Pr. DERRADJI Yacine

Jury :

Pr. HANACHI Daouia, Université Frères Mentouri, Constantine.

Présidente

Pr. DERRADJI Yacine, Université Frères Mentouri, Constantine.

Rapporteur

Pr. ZETILI Abdeslam, Université Frères Mentouri, Constantine.

Examineur

Pr. BAHLOUL Noureddine, Université 8 mai 1945, Guelma.

Examineur

Pr. DAKHIA Abdelwahab, Université Mohamed Khider, Biskra

Examineur

Année universitaire : 2017-2018

A mes parents...

Remerciements :

Je voudrais exprimer ma sincère gratitude au Pr. DERRADJI Yacine, pour la confiance qu'il a bien voulu m'accorder en acceptant de diriger cette recherche. Je le remercie pour sa grande disponibilité, sa patience, son soutien chaleureux, ses conseils avisés et ses critiques constructives.

Mes remerciements vont aussi aux membres du jury qui me font l'honneur d'examiner ce modeste travail.

Cette recherche n'aurait pas pu se réaliser sans la coopération des acteurs de terrain, les étudiants du département de LLF de l'université de Bejaia, qui ont participé à mon enquête.

Je n'oublie pas mes proches, mes parents et toute ma famille, qui sans cesse m'ont encouragé durant toute cette aventure. Je voudrais terminer en remerciant tout particulièrement mes amis Chibouti Amine et Bouali Zoulikha de m'avoir tout le temps épaulé, surtout dans les moments de doute.

Introduction générale

Nous voulons dans cette thèse donner suite à notre étude antérieure (Belkessa L., 2016), qui s'est interrogée sur l'appropriation des discours universitaires comme pédagogie d'affiliation au « *métier d'étudiant* » (Coulon A. 1997). Nous nous sommes alors intéressés aux étudiants de la première année de Licence de Lettres et Langue Françaises (LLF). Dans cette présente recherche, nous nous interrogeons sur les moyens didactiques susceptibles de favoriser l'affiliation des étudiants au « *métier de chercheur* », ou « *d'apprenti-chercheur* », dans le cadre de leurs mémoires de master, qui constituent pour eux la première expérience en termes d'écriture universitaire de recherche.

Le champ d'étude dans lequel nous nous inscrivons est celui des littératies universitaires, qui bien que récent, semble toutefois largement investi. Nous comptons en effet, de nos jours, diverses recherches qui traitent principalement - et parfois exclusivement- des problématiques de l'enseignement-apprentissage des écrits dans un contexte universitaire, tantôt en compréhension et tantôt en production.

Bien que les approches adoptées soient quelques fois différentes, les objectifs que ces recherches se donnent convergent. Elles escomptent pour la plupart d'entre elles saisir et expliquer les difficultés rencontrées par les étudiants face aux différents écrits universitaires exercés dans des disciplines différentes. Quelques-unes seulement débouchent sur des propositions didactiques concrètes.

L'examen rapide des travaux didactiques menés sur le contexte universitaire algérien (Ait Moula Z., 2014, Ammouden M., 2012, Ammouden M. et Cortier C., 2016, C. Cortier, S. Hachadi et F.-Z. Amar Charif, 2009, etc.) montre la concentration des problématiques traitées sur le premier cycle universitaire (licence), et encore plus sur la première année de licence. Les chercheurs ont souvent tendance à justifier cette attention particulière portée à ce niveau d'étude par l'importance des différentes ruptures que subissent les nouveaux bacheliers, qui doivent faire face à des pratiques discursives très éloignées de celles du lycée.

Or, si l'initiation des nouveaux bacheliers à l'univers communicationnel de l'université s'avère primordiale, leur accompagnement est d'autant plus important quand on sait que les discours universitaires, surtout écrits, se complexifient à mesure qu'ils avancent dans le cursus.

Les quelques rares travaux qui échappent à cette centration (à l'exemple de la thèse de Benberkane Y., 2015) s'attachent à vouloir initier les étudiants à la rédaction de quelques genres discursifs qui relèvent de la recherche universitaire (des rapports de stage, des mémoires de fin d'étude, des articles de recherches, etc). Malgré la pertinence de l'objet étudié et du but escompté, ces recherches tendent, non seulement, à se focaliser sur le seul aspect linguistique, mais aussi à se limiter à l'un de ces genres de recherche en l'isolant des autres formes discursives auxquelles les étudiants ont déjà eu affaire. Or force est de constater que les enjeux des discours de recherche sont tellement complexes qu'une formation basée sur des exercices de remédiation linguistique ou sur de simples techniques d'ordre méthodologique peut paraître inadéquate et infructueuse.

Dans cette thèse, nous centrons notre intérêt sur l'apprenant : nous tenterons de comprendre ses besoins et de scruter les difficultés qu'il éprouve face au premier genre discursif de recherche auquel il a affaire : *le mémoire de master*. Ce genre discursif particulier sera appréhendé dans la continuité des autres discours universitaires connus par les étudiants.

Consultant une littérature récente -et plutôt éparse !- sur la question, nous avons pu repérer deux grandes formes de discours auxquelles les étudiants doivent faire face à deux différents moments de leurs cursus. C'est ce que nous avons appelé « *littératie académique* » et « *littératie de recherche* » (cf. 2.5.3). Pour faire simple, l'élément distinctif fondamental entre ces deux littératies a trait à l'accentuation de la dimension euristique de l'écriture dans le cadre des écrits de recherche, dont l'un des enjeux principaux est la production de nouvelles connaissances (cf. 2.7). Cette accentuation considérable pose un problème

scriptural majeur qui se situe principalement à un niveau énonciatif. Cette question est appréhendée par les chercheurs en termes de *posture énonciative*, *d'image du scripteur*, *de voix propres*, *d'investissement*, *de positionnements*, *d'attitude*, *de distance*, etc. Il faudra noter que cette dimension discursive est largement négligée dans notre contexte que ce soit par les chercheurs ou par les enseignants qui s'occupent des modules d'initiation à l'écriture de recherche.

Dans une perspective centrée sur l'apprenant, nous posons donc la question de la rupture et du continuum, qu'implique le passage de l'une à l'autre forme discursive, et nous nous sommes interrogé, en didacticien, sur les moyens d'accompagner les étudiants et de réduire la rupture (si jamais rupture il y a) ou de renforcer le continuum.

Nous nous situons ainsi dans la lignée de ces didacticiens qui postulent l'existence d'un continuum entre les différents discours universitaires et soulignent à cet effet la nécessité de ne pas se contenter simplement d'initier les nouveaux entrants dans le supérieur aux systèmes communicationnels de celui-ci, mais de les y accompagner dans l'appropriation des différentes littératies universitaires.

L'objectif final de cette étude étant de proposer un dispositif d'acculturation des étudiants à la littératie de recherche, il nous a paru logique de répartir cette thèse en quatre parties.

La première partie de la thèse sera consacrée à la problématique de la recherche et à son cadre théorique. Dans le premier chapitre, nous définirons le contexte auquel nous nous intéressons, expliquerons notre objet d'étude, préciserons nos questions de recherches et formulerons des hypothèses. Le second chapitre comprendra les discussions conceptuelles et étayera les différentes assises théoriques de nos analyses et de nos propositions didactiques.

La deuxième partie sera réservée à notre dispositif méthodologique et se répartira en deux chapitres. Nous tenterons dans le premier de retracer le cheminement de

notre enquête par questionnaire. Nous y discuterons de notre échantillonnage, nous aborderons la logique constructive du questionnaire et de la méthode du dépouillement. Dans le second, il sera question de notre deuxième corpus constitué de mémoires de master, que nous tâcherons de décrire. Puis, nous expliquerons les objectifs, les limites et la logique du traitement de ce corpus, en tâchant de préciser les contours de notre grille d'analyse.

La troisième partie exposera et discutera les résultats de nos deux analyses déployées dans deux chapitres. Le premier sera l'occasion pour nous de mettre à découvert les résultats de notre enquête par questionnaire auxquels ont participé 117 étudiants appartenant à trois niveaux d'étude différents. L'analyse sera à la fois descriptive et comparative. L'autre chapitre de cette partie analytique s'intéressera à l'analyse ciblée de 31 mémoires de master. Grâce à une grille prédéterminée, nous tâcherons de rendre compte des difficultés scripturales rencontrées par les étudiants face à ce genre de recherche. Ces difficultés seront systématiquement corrélées avec les résultats de l'enquête.

La dernière partie de notre thèse sera réservée à nos propositions didactiques. Nous reprendrons dans un premier temps les principes théoriques qui sous-tendent la démarche didactique que nous mettons en place pour intervenir en littérature avancée. Eclairé par nos deux analyses exposées dans la partie précédente, nous expliquerons l'ensemble des activités qui composent la séquence didactique que nous construisons dans le but d'assurer le continuum entre la *littérature académique* et la *littérature de recherche*.

Le plan de cette thèse reflète notre vision de ce que devrait être une recherche en littératures universitaires. A notre sens, elle comprend deux volets. Le premier volet est celui de l'analyse des représentations et pratiques scripturales des étudiants appréhendées dans un contexte précis, marqué notamment par l'influence du niveau d'étude et de la discipline dans laquelle les discours se pratiquent. Le deuxième volet est celui de l'intervention didactique, qui se traduit dans notre cas

par des propositions didactiques concrètes. Cette conception rejoint amplement celle exprimée par P. Martinez (2011 :440) à propos de la didactique des langues. Pour lui, en effet, « *la didactique est résultante et productrice à la fois d'une activité théorico-pratique insécable, c'est-à-dire d'une pensée d'intervention et d'une intervention pensée dans le champ social* ». Notre présent travail est donc de nature praxéologique.

Partie 1. Problématique et soubassements théoriques de l'étude

Nous avons choisi de consacrer cette première partie de la thèse à l'exposé de notre problématique et à l'explicitation de ses fondements théoriques. Etant donné la complexité de notre objet d'étude, la problématique ne peut être abordée que brièvement dans l'introduction de cette thèse. Nous avons en effet effectué un ensemble de choix qui nécessite d'en expliquer la logique et la cohérence. Nous tâcherons dans un premier temps de développer notre sujet et de montrer son intérêt dans le contexte choisi. Dans un deuxième temps, nous préciserons nos questions de recherche et les hypothèses que nous tentons de vérifier.

Cela fait, nous aborderons alors les fondements théoriques de cette étude, qui, comme nous allons le voir, se trouve dans un carrefour entre plusieurs disciplines (la didactique, l'analyse du discours et les sciences de l'éducation). Nous discuterons les concepts que nous mobilisons et les courants théoriques dans lesquels nous nous inscrivons. Ce cadrage théorique nous permettra d'expliquer la logique générale de notre étude et son inscription dans une continuité de quelques études antérieures.

L'examen théorique nous amènera ensuite à la deuxième partie de cette thèse, qui exposera la méthodologie de notre étude empirique.

Chapitre 1. Problématique de recherche

Bien que la didactique du français à l'université soit un terrain fertile, nous remarquons, ces dernières années, quelques recherches portant sur ce contexte, et dont certaines sont toujours en cours de réalisation. Nous comptons également quelques réflexions qui traitent des problématiques liées à la compétence écrite et au rapport à l'écrit des étudiants. Notre recherche qui s'intéresse au contexte universitaire s'inscrit dans le champ naissant des *littératies universitaires*. Le recours à la notion de *littératie*, comme nous allons l'expliquer, quand seront abordés nos fondements théoriques, impose un nouveau regard sur la question de la lecture-écriture à l'université, de par les nombreuses nouvelles lectures qu'elle implique. De surcroît, notre recherche prend pour objet le continuum dans l'enseignement de la littératie, ce qui n'a pas été traité auparavant dans le contexte algérien.

Comme nous l'avons souligné dans l'introduction générale, la préoccupation principale de cette étude trouve ses racines dans notre recherche de master, grâce à laquelle nous avons pu remarquer que l'initiation des nouveaux bacheliers aux discours universitaires n'était pas suffisante pour assumer pleinement leur *métier d'étudiant* (Coulon A, 1997). En effet, ce métier ne cessera d'évoluer tout au long de leurs cursus, et qu'à un certain niveau, ils devraient le délaisser pour en embrasser un autre encore plus complexe.

Au niveau langagier, cette évolution est marquée par une rupture discursive qui touche particulièrement la deuxième année master où les étudiants doivent réaliser un travail universitaire de recherche. D'un point de vue didactique, nous nous intéressons à l'introduction des étudiants aux discours universitaires de recherche, plus précisément à l'accompagnement de ces apprenants dans la réalisation de leurs mémoires de master.

Dans ce chapitre, nous commencerons tout d'abord par une brève description du contexte de notre étude (un contexte, disons-le tout de suite, marqué par de multiples ruptures de natures différentes). Nous expliquerons juste après notre

sujet de recherche et montrerons son intérêt dans le contexte choisi. Il sera question ensuite de circonscrire notre sujet en posant nos questionnements et en formulant des hypothèses de travail. Nous finirons par expliciter les objectifs poursuivis par cette thèse.

1.1. Un contexte marqué par une rupture discursive

Depuis un bon nombre d'années, et ce sous l'influence des autres sciences sociales en pleine évolution épistémologique, marquée notamment par leur éloignement de l'emprise du structuralisme méthodologique, le contexte occupe une place importante dans les études didactiques. Ainsi, a-t-on vu naître une approche didactique, proche de la sociolinguistique, appelée, et pour cause, la *sociodidactique*. Celle-ci aurait, selon M. Dabène et M. Rispaïl (2008), une double orientation :

d'une part l'analyse de l'hétérogénéité des situations formelles et informelles d'enseignement apprentissage des langues (...) et, d'autre part, la description et la prise en compte des pratiques langagières individuelles et des représentations sociales de l'oral et de l'écrit, au sein de ces situations et dans leur environnement.

Démarrant du principe de « *l'hétérogénéité des représentations et des comportements humains et sociaux* » (Blanchet P. et Asselah-Rahal S., 2008 :10), quelques didacticiens parlent plus récemment encore de *didactique contextualisée*, qui, comme son nom l'indique, serait une approche qui vise à contextualiser la réflexion et l'intervention didactiques. Les recherches menées dans l'une ou l'autre optique sont actuellement nombreuses, et tendent toutes à souligner l'influence majeure qu'exerce le contexte sur l'acte d'enseigner/apprendre et la nécessité d'adapter l'action didactique aux exigences du contexte socioculturel des apprenants.

Au-delà de la situation sociolinguistique générale de l'Algérie, largement décrite dans plusieurs travaux¹, qui ont porté sur les questions des statuts des langues, des variations linguistiques, de leurs dynamiques et des représentations sociales qui s'y attachent, la question du contexte institutionnel reste quasiment inexplorée en Algérie. La didactique des langues étrangères n'est pas seulement une interrogation sur les « langues », mais aussi et surtout, un questionnement sur les modalités et les conditions de leur enseignement-apprentissage. Un changement même minime dans les conditions d'apprentissage peut influencer considérablement l'apprenant dans ses représentations et ses comportements. C'est dans ce sens que la description minutieuse des structures formatives serait d'un apport nécessaire aux questionnements de la didactique.

Observé de cette optique-ci, le contexte de notre étude est particulièrement complexe. Il constitue un espace de transition, marqué par plusieurs changements. Pour être précis, la 2^{ème} année de Master se caractérise, non seulement, par l'apparition d'un nouveau « genre discursif », le mémoire de recherche, qui présente des particularités discursives jusque-là méconnues par les étudiants, mais aussi, par une évolution considérable de la structure formative. Si le passage du lycée à l'université est particulier puisqu'on passe d'un encadrement maximal à un encadrement plus ou moins distancié (Louvét E. et Prêteur Y., 2003), l'autonomie de l'apprenant s'accroît d'une manière considérable en Master.

L'organisation structurelle de la licence, de par ses modalités d'enseignement et d'évaluation, est différente de celle du Master. Dans sa thèse, L. Gérard (2009) tente d'expliquer l'échec ou l'abandon en fin du cycle Master dans les universités belges comme résultant de l'évolution de la structure formative entre les deux

¹ Pour ne citer que les plus récents : Y. Cherrad-Benchefra et Y. Derradji (2004), G. Grandguillaume (2010), Queffelec, Derradji, Debov, Smaalidekbouk et Cherrad-Benchefra (2002) ; Kh. Taleb Ibrahim (2006).

cycles. Démarrant des travaux de G. Pineau et M. Michèle (1983) et de G. Le Bouëdec et S. La Garanderie (1993), elle souligne trois dimensions qui permettent d'appréhender cette évolution. Tout d'abord, elle nomme *la dimension scientifique*, qui a trait au changement du statut de l'étudiant qui devient un apprenti-chercheur. C'est son rapport au savoir qui est en jeu ici : c'est à l'étudiant qu'on a habitué à l'appropriation-restitution des savoirs qu'on demande en Master d'interroger le savoir existant et de produire de nouvelles connaissances (aussi minimales que soient-elles) dans le cadre du mémoire.

La deuxième dimension est *institutionnelle*. L'organisation de la formation passe d'une hétérodirection à une autodirection. L'organisation structurelle de la licence est caractéristique de ce que G. Pineau et M. Michèle (1983) appellent une *hétéroformation*, dans la mesure où l'enseignant dispose d'une plus grande liberté dans la maniabilité des programmes et des objectifs des enseignements, ainsi que les moyens à mettre en œuvre. En Master, une autonomie croissante est accordée à l'étudiant sur plusieurs plans (le contrat pédagogique est discutable dans une certaine mesure).

Enfin, la dimension relationnelle. La relation enseigné-enseignant change également, en passant d'une relation *groupale* à une relation *duale*, selon les termes de L. Gérard (2009). Cela voudrait dire qu'en licence, les modalités d'enseignement, que sont les CM, les TD ou les TP, s'organisent de façon à ce qu'un seul enseignant s'occupe de plusieurs étudiants, d'un groupe. En Master, ces modalités d'enseignement laisseront place à une modalité spécifique, qui est l'encadrement. Les séances d'encadrement se font, au moins dans le contexte de notre étude, entre l'encadrant et l'encadré seulement.

Ceci pour dire que le changement de l'organisation des enseignements entre les deux cycles déstabilise les rapports des étudiants à l'enseignant et au savoir. La prise en considération de ces éléments dans l'activité d'accompagnement nous semble nécessaire pour permettre à l'étudiant, non seulement, d'acquérir

rapidement de nouvelles stratégies d'apprentissage, qui soient en adéquation avec la nouvelle situation pédagogique du Master, mais aussi, de faire évoluer ses représentations. Au cas contraire, il risque fortement l'échec ou l'abandon.

S'ajoute à cela la question de la pratique langagière, qui s'apparente de très près à la dimension scientifique. La dimension discursive est tout aussi importante à prendre en charge que les dimensions institutionnelle et relationnelle. Cette évolution discursive entre la licence et le master est d'autant plus considérable que certains chercheurs (à l'instar de C. Deschepper et F. Thyron, 2008) n'hésitent pas à parler de *rupture discursive*.

Pour faire simple, les étudiants découvrent une nouvelle forme d'écriture singulière que ce soit sur le plan de la longueur que sur le plan des enjeux qu'elle implique. Ou comme soulignent C. Deschepper et F. Thyron (2008 :66) :

L'enjeu du discours scientifique consiste à produire du savoir au moyen du langage, à proposer une construction(langagière) de l'objet qui en dise quelque chose de nouveau (si peu que ce soit) par rapport à ce qui a été dit (ou ce que l'on en connait). Il s'agit donc d'élaborer une construction intellectuelle, cohérente, pertinente et démontrer qu'elle est défendable.

Ce sont ces conditions particulières qui semblent singulariser les discours de recherche qui nous intéressent dans cette thèse. Il faudra tout aussi essayer de comprendre ces enjeux dans le contexte qui est le nôtre et de tenter de trouver les moyens didactiques d'y initier les étudiants.

1.2. Le sujet et son intérêt

S'intitulant « *De la littérature académique à la littérature de recherche dans le mémoire de master : rupture et/ou continuum* », cette thèse interroge dans une optique didactique le passage de l'étudiant d'une littérature universitaire à une autre, plaide pour un enseignement pragmatique et continu de la littérature universitaire et prend en charge un genre discursif particulier, qui est le *mémoire de master*.

Si nous plaidons pour un continuum dans l'enseignement de la littératie universitaire, c'est parce que nous considérons cette littératie comme « *un savoir-faire en développement continu* » (Pollet M-C., 2001 :130). Puisque les discours universitaires « *se déclinent de différentes manières selon les moments du cursus* » (Pollet M-C., Glorieux C. et Toungouz K., 2011 : 62), ils ne peuvent pas être appropriés par les étudiants en une année et nécessitent à cet effet un enseignement continu, qui s'étalera sur tout le cursus.

Notre réflexion démarre de ce constat : étant donné que les discours universitaires, écrits notamment, sont nombreux et différents d'un niveau d'étude à un autre, il est sûr que les difficultés des apprenants changent également. Il en va de même pour leurs stratégies de lecture et pour leurs représentations. Il est important dans ce cas de clarifier les besoins des uns et des autres pour adapter l'enseignement de l'écrit, que nous envisageons comme continu, aux exigences de chaque palier.

M-C. Pollet (2001 :131), en s'inspirant du principe d'éducabilité de Feuerstein, va dans ce sens, en affirmant que « *face à de nouvelles situations et exigences concernant la lecture/écriture, l'étudiant a des potentialités qui peuvent être transformée en performances par une intervention didactique adaptée* ». C'est cet effort d'adaptation et de contextualisation que nous entendons par continuum, ou comme l'écrit M-C. Pollet (2001 :123), « *l'objet d'un apprentissage continu est d'adapter ses activités de lecture/écriture à des discours spécifiques* ».

Il existe, selon M-C. Pollet, C. Glorieux et K. Toungouz (2011), trois moments-clés dans le continuum de l'appropriation d'une véritable littératie universitaire : tout d'abord, *l'acculturation aux spécificités des discours universitaires* ; ensuite, *l'initiation à l'écrit scientifique de recherche* ; et enfin, *la préparation à l'écriture spécifique de recherche*, qui est le *mémoire de fin d'étude*.

Dans le même sens, Y. Reuter (1998 ; 2004) distingue trois formes d'écriture à l'université : *écriture en formation*, *écriture de recherche* et, entre les deux, *écriture de recherche en formation*. C'est cette *écriture de recherche en formation*

qui nous intéresse, de surcroît qu'elle se trouve « à l'intersection entre deux sphères socioinstitutionnelles d'activités », à savoir la formation et la recherche, dont les enjeux sont manifestement très différents.

Comme il n'est pas question ici d'étaler les discussions conceptuelles, retenons seulement que le passage des étudiants d'une *écriture académique* à une *écriture de recherche*, qui appartiennent à deux logiques scripturales différentes, implique des nouveautés : de nouvelles difficultés scripturales et de nouveaux enjeux de formation (Delcambre I., 2013). En effet, à part quelques continuités entre les deux écritures, *l'écriture de recherche* présente des spécificités, qui ne font généralement pas objet d'un enseignement explicite et posent de réels problèmes aux étudiants.

Le cas du *mémoire de master* en est un exemple des plus intéressants. Survenant au bout de la cinquième année universitaire (la 2^{ème} année Master), il constitue pour les étudiants la première expérience en termes d'*écriture de recherche*. Peu d'entre eux continueront l'aventure en doctorat, tandis que la majorité quittera l'université pour s'engager dans une carrière professionnelle (généralement dans l'Education Nationale). L'importance du mémoire est, pour la première catégorie, capitale ; il s'agit d'une initiation au monde de la recherche scientifique, une sorte de « *rite de passage* » (Coulon A., 1997). Pour la deuxième, l'expérience de l'écriture de recherche leur permettra d'acquérir une certaine posture réflexive, qui leur donnera les outils nécessaires pour se distancier par rapport à leurs pratiques professionnelles.

Il faudra aussi noter que le mémoire de master représente une écriture spécifique qui suppose à priori un niveau relativement élevé d'acculturation aux discours universitaires (Glorieux C., 2012 : 93). Cet écrit, qui est un genre intermédiaire entre la formation et la recherche, donne lieu à une double interrogation (Reuter Y., 2004 :10), à la fois linguistique et didactique. Une interrogation linguistique, dans la mesure où il est nécessaire aujourd'hui de décrire le mémoire et de tenter

d'en saisir le fonctionnement. L'interrogation didactique porte, non seulement, sur les difficultés rencontrées par les étudiants face à cette écriture, mais aussi, et surtout, sur les moyens de les y initier et de les y accompagner.

Cette thématique de l'initiation ou de l'accompagnement des étudiants dans l'appropriation des discours universitaires n'est pas complètement explorée en Algérie. Nombreuses sont les communications lors des colloques² qui abordent cette question. Mais il est facilement remarquable que la plupart des réflexions portent sur la première année de licence pour les raisons que nous avons déjà évoquées.

Les très rares réflexions qui s'intéressent spécifiquement au mémoire se bornent dans la plupart des cas à ces dimensions superficielles. Souvent, elles mettent l'accent sur l'architecture générale du mémoire, le lexique de la science ou sur les normes de notation des discours d'autrui.

Or, ce que semblent souligner les recherches descriptives des discours de recherche, d'une manière générale, ou plus encore les études comparatives entre les écrits des experts et ceux des néophytes, est la forte accentuation de la dimension heuristique de l'écriture dans cette forme d'écrits universitaires. C'est sur cette dimension qu'on devrait insister si on veut réussir l'affiliation des étudiants au monde de la recherche et de son écriture.

Par ailleurs, si la thématique de recherche semble s'imposer d'elle-même, le choix de la population d'étude tient à plusieurs raisons principales pareillement importantes. Si nous avons opté pour le département des Lettres et Langue Françaises (plus particulièrement le Master « *sciences du langage* »), c'est tout d'abord parce que nous voulons donner suite à notre recherche de master, où nous

² Notamment, le colloque international qui s'est tenu à l'université de Blida 2 le 7, 8 et 9 Novembre 2017, sous le thème : *Les littéracies universitaires : de l'analyse à la reformulation. Méthodologie et pratique.*

avons interrogé les besoins des étudiants de première année licence, en matière de discours universitaires, et l'enseignement qui leur est dispensé. Ceci fait que nous abordons un terrain qui nous est plus ou moins familier.

En outre, les champs de l'étude des langues sont un domaine très sensible et dont l'implication personnelle et idéologique des individus est quelquefois avérée. Ou comme l'écrit A. Dourari, (2011), « *la question linguistique, autant que les théories mobilisées pour l'appréhender, procède souvent d'une contamination idéologique en raison des enjeux qui lui sont assignés* ». Les réflexions sur les langues et leurs pratiques sociales influencent directement les choix politiques d'un Etat, et touchent en premier lieu à la gestion d'un secteur très sensible, qui est celui de l'Education. Ceci pousse parfois les chercheurs sous l'emprise d'une volonté politique « manipulatrice », à tenir un discours idéologique, qu'ils revêtissent d'une méthodologie reconnue...et finalement, par l'usage de concepts propres à une discipline rigoureuse, on crée l'illusion du scientifique. Sans doute, l'exemple de l'étude de W. Marçais (1930-1931), analysée par Y. Cherrad-Benchefra (2009), sur la diglossie arabe en Afrique du nord, est un cas des plus intéressants. De fait, nous jugeons la sensibilisation des étudiants à la dimension réflexive de l'écriture de recherche indispensable dans ce domaine d'étude.

En plus, les discours qui circulent dans cette filière sont hétérogènes ; les textes proposés aux étudiants en question sont très variés, allant des textes d'invention (littéraires) aux textes scientifiques, et il arrive que les étudiants confondent les uns avec les autres. En effet, souvent ils doivent jongler entre deux genres d'écriture très éloignés sur le plan discursif, et parfois joindre l'utile à l'agréable et lire un texte littéraire pour des fins d'analyse scientifique -une situation que les étudiants de littérature connaissent très bien. Ceci peut constituer un obstacle réel et rend l'aptitude d'adaptation des stratégies de lecture plus nécessaire encore.

Notre sujet ainsi étayé, il convient à présent de le circonscrire en posant nos questions de recherche.

1.3. Les questions de la recherche

Beaucoup d'interrogations animent notre réflexion. Elles se trouvent réunies dans celle-ci : « *Comment favoriser le passage de l'écriture académique à l'écriture de recherche pour les étudiants de master ?* ».

En consultant une littérature éparse sur le sujet, en particulier les descriptions du discours de recherche ou plus encore les études comparatives entre les écrits de recherche des néophytes et ceux produits par des experts, nous posons, afin de pouvoir répondre à notre questionnement principal, un ensemble de questions secondaires. En voici les plus importantes :

1. Quel est le rapport des étudiants à l'écriture du mémoire ? Quelles représentations de la recherche et de son écriture ? Comment les expliquer ?
2. A quel point ce *rapport* à évolue-t-il au contact des enseignements de la méthodologie de la recherche, des encadrements et de l'expérience de l'écriture effective du mémoire ?
3. Quelles images de soi les étudiants laissent-ils transparaître dans leurs mémoires ? A quel point ces images de soi sont-elles favorables aux genres scripturaux de la recherche universitaire ?
4. Comment légitiment-ils leurs objets d'étude ? A quels genres de difficultés de problématisation se confrontent-ils ?
5. Quelles valeurs et quels usages des discours d'autrui dans les mémoires de master ? Comment gèrent-ils la pluralité des voix ? Et quelles sont les postures énonciatives adoptées par les étudiants face aux discours d'autrui ?
6. Quels sont les moyens didactiques adéquats pour former les étudiants à ce genre d'écriture ?

C'est à cet ensemble de questions, qui généreraient d'autres au cours de cette thèse, que nous tâcherons de répondre tout au long de ce travail.

1.4. Hypothèses de travail

La formulation des hypothèses trouve ancrage dans le contact avec le terrain et dans les études antérieures. Tout d'abord, le problème de l'écriture du mémoire ne nous est pas complètement étranger. En effet, notre contact permanent avec les étudiants, en tant qu'enseignant du module de *Méthodologie de la recherche*, fait que nous soyons plus ou moins conscient du type de difficultés que peut poser l'enseignement de *l'écriture de recherche*. Aussi, notre expérience d'étudiant nous éclaire-t-elle sur les obstacles potentiels que pose ce genre d'écriture aux étudiants.

Ajoutons à cela une pré-enquête que nous avons menée au cours de l'année 2013-2014, et dans laquelle nous avons organisé plusieurs entrevues avec une dizaine d'étudiants-mémorants (cf.3.1). Le but des entrevues était de s'imprégner des difficultés déclarées en matière d'écriture du mémoire. Cette pré-enquête fait suite à notre recherche de master, dans laquelle nous avons approché la problématique de l'enseignement des discours universitaires en première année de licence de français. Les nombreuses observations effectuées nous ont permis de comprendre les différentes difficultés auxquelles peuvent être confrontés les enseignants des modules de méthodologie et d'écriture scientifique.

Cela étant, l'examen attentif des travaux de linguistes et de didacticiens, qui se sont intéressés aux questions du fonctionnement des discours universitaires et à leur enseignement-apprentissage, et dont nous présentons une synthèse dans le chapitre suivant, nous a incité à formuler cinq hypothèses que nous soumettrons à la vérification.

Hypothèse 1. Un rapport au savoir défaillant ou le mythe de la neutralité épistémique

L'absence d'un enseignement épistémologique explicite dans la formation qui nous intéresse nous fait supposer un rapport défaillant au savoir d'une manière générale et au savoir scientifique plus précisément. N'ayant pas conscience de

l'entreprise scientifique réelle, les étudiants épouseraient le mythe de la neutralité scientifique. Ils penseraient que la science est synonyme de preuve, d'absence de débats et d'exclusion totale de l'individu et de sa subjectivité. Le savoir scientifique ainsi considéré se limiterait à la description, soi-disant neutre, des « faits », excluant toute tentative interprétative.

Cette possible mystification de la neutralité scientifique nous amène aussi à présumer le statut de non-scientificité que pourraient accorder les étudiants aux sciences humaines, et aux sciences du langage également, vue l'illusion que pourrait créer la vision positiviste dominante dans les sciences dites dures.

Hypothèse 2. Un rapport à l'écriture de recherche ambigu et le poids des autres rapports à

Les étudiants penseraient que l'écriture du mémoire serait distincte de la recherche proprement dite et qu'elle serait secondaire (hiérarchiquement et temporellement). Nous supposons également que les étudiants conçoivent le mémoire comme un exercice scolaire ordinaire, qu'ils confondraient facilement avec les autres discours universitaires, et qu'il s'agirait d'une juxtaposition de parties et non d'une construction d'idées, d'une recherche.

Hypothèse 3. Une sensible évolution

Compte tenu de la charge horaire importante consacrée à l'initiation des étudiants à l'écriture de la recherche scientifique, nous pouvons supposer un changement sensible des représentations entre la troisième année de licence et la deuxième année master. En d'autres termes, le module d'« *écriture scientifique* » et la spécialisation, d'un côté, et l'expérience de l'écriture effective du mémoire et les encadrements, d'un autre côté, contribueraient en principe à l'évolution des représentations des étudiants.

Hypothèse 4. Une posture d'étudiant trop présente

L'absence d'un enseignement explicite qui sensibiliserait les étudiants à la dimension heuristique de l'écriture de recherche nous laisse supposer que l'étudiant-mémorant n'arriverait pas à se détacher de sa posture d'étudiant, en phase d'évaluation pour adopter celle du chercheur, ou du moins d'apprenti-chercheur. Cette difficulté se traduirait par certaines maladresses scripturales au niveau de la problématisation et de la présentation des connaissances.

Nous pouvons supposer que l'objet d'étude soit exposé comme un choix personnel, ayant une valeur affective pour les étudiants, et non pas comme possédant un intérêt intrinsèque. Et quant au savoir (que ce soit lors des comptes rendus de lectures théoriques ou dans les résultats empiriques), il serait exposé comme un ensemble de découvertes, comprises en termes d'apprentissage (c'est-à-dire comme un enrichissement personnel), et non comme une avancée dans la recherche.

Hypothèse 5. La question de la sous-estimation ou une posture de sous-énonciation

Les étudiants auraient des difficultés, tout d'abord, à introduire les citations dans leurs propos sans qu'il y ait de ruptures dans le raisonnement, à les reformuler et à les discuter. Ces difficultés seraient tributaires d'une représentation : les étudiants auraient tendance à se sous-estimer face aux chercheurs confirmés. La citation jouerait chez eux le rôle d'un argument d'autorité qu'ils s'interdiraient, en conséquence, de discuter ou de confronter à la réalité du terrain, encore plus, de rejeter. En somme, nous supposons que les étudiants adoptent une position de sous-énonciation par rapport aux auteurs de référence.

Ces hypothèses ne peuvent être vérifiées que par le recours à plusieurs théories linguistiques et didactiques et par la mobilisation de quelques notions qui nous

permettraient, non seulement, de construire les outils méthodologiques pour collecter les données, mais aussi de les interpréter.

1.5. Les objectifs de la thèse

Nous l'aurons compris, à travers la présentation de notre objet d'étude, que le but ultime de notre travail est de trouver des moyens didactiques adéquats à l'accompagnement des étudiants dans l'appropriation des discours universitaires dans leur diversité et leur complexité. Précisément, nous escomptons concevoir un dispositif d'enseignement qui tâchera d'acculturer les étudiants aux normes régissant les écrits de recherche, en les amenant à passer progressivement d'une logique scripturale à une autre. Pour y arriver, deux objectifs intermédiaires nous paraissent inévitables.

Le premier a trait la description précise du rapport à l'écrit des étudiants, d'une manière générale, et aux écrits de recherche d'une manière spécifique. Nous aurons également à mesurer le degré de l'évolution de ce rapport à entre la licence et le master. Nous vérifierons ainsi l'impact des cours suivis et de l'expérience effective de l'écriture de mémoire.

Aussi, nous semble-t-il nécessaire de procéder à l'analyse des mémoires de master produits par les étudiants. Cette analyse vise tout aussi à compléter la description du rapport aux écrits de recherche des étudiants et également à scruter les difficultés scripturales qui sont envisagées comme des difficultés d'affiliation à une communauté discursive qui a ses propres normes de fonctionnement. Ces normes, comme nous allons le montrer tout au long de ce travail, sont tributaires de la dimension heuristique des écrits de recherche.

La description du rapport à l'écrit des étudiants et l'analyse des mémoires de master débouchera sur la conception d'activités didactiques qui auront pour objectif, comme susdit, d'initier les étudiants à la dimension argumentative des discours de recherche.

Si nous voulons expliquer les objectifs de cette thèse en reprenant les termes de M. Byram (2011 :42), nous dirons que notre étude cherche à *comprendre l'expérience des acteurs impliqués*, en tentant d'analyser les difficultés scripturales rencontrées par les étudiants face à l'écriture de recherche, à *établir des explications*, en essayant d'examiner leurs rapports à l'écrit de recherche, et surtout à *impulser des changements dans une certaine direction*, en s'efforçant de confectionner un dispositif d'enseignement qui saurait remédier aux anomalies relevées.

Tous ces objectifs ne sauraient, bien entendu, être atteints sans que nous ayons construit préalablement des outils théoriques et un cadre conceptuel qui nous permettraient, d'un côté, de construire des grilles d'analyse avec lesquelles nous affronterons le terrain, et d'un autre côté, des assises sur lesquelles nous pourrions asseoir nos propositions didactiques.

Chapitre 2. Assises théoriques pour l'analyse didactique en littérature avancée

Après avoir présenté dans le chapitre précédent notre sujet de recherche, les questions que nous nous posons et les différentes hypothèses que nous soumettons à la vérification, il convient à présent d'exposer les soubassements théoriques de notre étude, les principales théories auxquelles nous recourons afin d'appréhender les problèmes que nous adonnons de comprendre et auxquels nous tentons de trouver des solutions. Tout en laissant la possibilité de reprendre les discussions théoriques à l'aide des données empiriques dans les chapitres suivants, nous développerons dans celui-ci les différentes théories et les diverses notions que nous mobilisons, et nous tâcherons d'en montrer la cohérence.

2.1. Les fondements de la didactique universitaire

Comme nous nous intéressons à l'enseignement-apprentissage dans un contexte précis, qui est l'université, la première perspective à mobiliser est logiquement la *didactique universitaire*. Ce récent champ de recherche regroupe un ensemble de travaux que nous tenterons, non seulement, de présenter et d'explicitier, mais aussi et surtout, de montrer leur intérêt pour notre problématique.

Précisons d'emblée que même si la didactique a eu tant de mal à s'imposer dans le supérieur, comme le constataient B. Merenne-Schoumaker (1993) et M. Romainville (2004), on compte aujourd'hui plusieurs recherches qui traitent de problématiques nombreuses et diverses, comme l'évaluation, l'accompagnement et le tutorat, l'interdisciplinarité, l'inter-culturalité, etc. Nous pouvons alors rejoindre J-M De Ketele (2010) quand il qualifie la pédagogie universitaire d'« *un courant en plein développement*», qui compte « *plusieurs milliers de contributions (sous forme de communications dans des colloques, d'articles, de livres...)* ».

J-M De Ketele (Ibid.) nous fait remarquer que ces « *plusieurs milliers de contributions* » s'inscrivent dans deux axes de recherche :

- Diachronique : portant sur l'évolution des conditions académiques de l'étudiant et des conditions externes à l'université ;

- Synchronique : portant sur les curriculums, les activités pédagogiques et leurs résultats.

Les recherches menées dans le deuxième axe, et plus précisément, sur les activités pédagogiques sont nettement plus nombreuses, selon l'auteur (Ibid.).

Cette focalisation sur l'activité effective -de l'apprenant en particulier- est un des principes directeurs de notre recherche, qui tente avant tout de comprendre les pratiques scripturales des étudiants. Un intérêt particulier est aussi porté à la composante *contexte étudiant*, étudié, dans la présente recherche, sous le prisme de la notion de *rapport à*, ainsi qu'à la composante *conditions académiques*, marquées dans notre cas par un changement majeur dans la structure formative entre la Licence et le Master, qui n'est pas sans conséquences néfastes sur l'étudiant.

Par ailleurs, ce qui singularise l'enseignement-apprentissage à l'université, c'est avant tout la double préoccupation des enseignants du supérieur, qui, en plus de leurs tâches d'enseignants, doivent assumer leur statut de chercheur. Dans la plupart des cas, force est de constater la négligence de la première activité au profit de la seconde, laissant ainsi croire à certains que « *le savoir scientifique dans une discipline dispensait automatiquement d'un savoir et d'une formation pédagogique* » (Merenne-Schoumaker B., 1993 : 103).

La question de l'enseignement universitaire ne s'est réellement posée qu'après la démocratisation du supérieur dans la deuxième moitié du XX^{ème} siècle. En effet, l'institution universitaire, n'étant plus réservée à une petite tranche de la société, une certaine « élite », il était nécessaire de trouver les moyens de concilier massification et qualité de l'enseignement.

Il fallait alors que la didactique pensât les conditions de la pratique enseignante dans le contexte universitaire, qui est différent du contexte scolaire dans lequel elle avait l'habitude d'intervenir. La didactique universitaire s'est cependant

nourri des avancées de la didactique dite scolaire et en garde jusqu'à nos jours quelques-uns de ces principes, comme celui de la centration sur les besoins réels des apprenants, le recours aux méthodes actives, la nécessité d'explicitation du contrat didactique, la pratique de l'évaluation formative, la progression spiralaire de l'enseignement, etc. C'est dans ce sens que M. Romainville (2004) insiste sur le nécessaire éloignement de la didactique universitaire de tout discours impératif et des recommandations décontextualisées et technicistes.

Dans le cas qui nous intéresse, celui des étudiants de 2^{ème} année Master dont on peut supposer l'affiliation au *métier de l'étudiant* (Coulon A., 2005), l'enjeu est encore plus délicat pour deux raisons. La première est que nous nous intéressons à l'accompagnement linguistique au sein des disciplines et non à la formation disciplinaire. La seconde se résume au fait que le *métier de l'étudiant*, s'il n'évolue pas, loin d'être un adjuvant, devient un obstacle à l'enseignement de *l'écriture de recherche*.

2.2. Le discours universitaire : un objet pluridisciplinaire

Les discours universitaires ont fait l'objet de réflexion de nombreuses disciplines des sciences humaines. De grands académiciens, tels que P. Bourdieu (1984), M. Foucault (1969) et J. Lacan (1991), s'y sont intéressés, et ne vont pas sans heurter certaines représentations des académiciens eux-mêmes.

Sans reprendre entièrement la théorie lacanienne des quatre discours -ce qui serait une tâche fastidieuse et peu fructueuse pour notre étude-, nous pouvons retenir seulement la proximité qu'il établit entre *le discours universitaire* et ce qu'il appelle « *le discours du maître* » dont il découle. En effet, même si « *c'est le savoir qui occupe la place dominante* » dans les discours universitaires, « *il rejoint celui du maître en ce qu'il donne, lui aussi, l'impression à celui qui l'écoute que, s'il savait, il vaincrait, par là même, la division du sujet* ». Et J. Lacan (1991 :24) d'ajouter que l'universitaire « *se sert du savoir ou, plutôt de ses apparences, pour atteindre fallacieusement des objectifs de maître* ».

Nous pouvons également citer, dans le même ordre d'idée, M-A. Paveau (2008), qui dans une perspective de philosophie morale, a pu dévoiler les enjeux éthiques que peut impliquer l'acte de discourir à l'université. L'universitaire, loin de se plier uniquement à la déontologie scientifique qui se base sur « *la confiance épistémique* » et sur « *la neutralité axiologique* », sans lesquelles la science serait impossible, les usurpe parfois et fait preuve de manipulation des connaissances, comme l'a montré M-A Paveau (Ibid.), exemples à l'appui.

Mais les deux perspectives qui nous intéressent particulièrement ici sont, évidemment, la linguistique et la didactique, bien que les réflexions, qui peuvent découler de quelques écrits comme celui de Bourdieu (1984) sur le sujet épistémique ou de M. Foucault (1969) sur la notion d'*auteur*, animent implicitement l'approche qui est la nôtre dans cette thèse.

2.2.1. Les descriptions linguistiques

Des linguistes dans la perspective de l'analyse du discours se sont récemment posés la question du fonctionnement interne et des enjeux énonciatifs (Bouacha A., 1984 ; Boch F., Grossmann F. et Rinck F., 2007 ; Boch F. et Grossmann F., 2001), voire même éthique des discours universitaires (Paveau M-A., 2008). Hormis quelques articles éparpillés, c'est le tome 1 des actes du colloque organisé par l'université libre de Bruxelles, l'université de Liège et l'université catholique de Louvain, qui constitue l'ouvrage principal sur le sujet. Ces actes réunissent un ensemble diversifié de communications, dont quelques-unes ont tenté prudemment des définitions.

J-M. Defays (2008), le directeur de la publication, a procédé d'une manière assez particulière pour définir les *discours universitaires* : il a interrogé les représentations d'un ensemble important d'enseignants universitaires, appartenant à différentes universités francophones et issus de diverses spécialités. Il déduit, après avoir recensé les discours qui, selon les enseignants interrogés,

peuvent être considérés comme universitaires, une définition, quelques caractéristiques communes et aussi quelques critères de discrimination.

Il en sort alors que les *discours universitaires* peuvent être définis selon que l'on rapporte l'adjectif *universitaire* à une situation, à une personne ou à un thème. Autrement dit, on peut qualifier de DU les discours tenus 1) « *par et/ou pour les universitaires (définition personnelle)* », 2) « *et/ou tenus dans l'enceinte d'une université, de l'auditoire à la salle du conseil, en passant par le bureau du doyen et le séminaire des étudiants (définition situationnelle)* » ou 3) *et/ou sur l'université, y compris par d'autres personnes en d'autres lieux (définition thématique)*.

Le caractère trop général (voire imprécis) de cette définition, qui traduit certes la fertilité de la notion et la prudence des spécialistes, rend-compte aussi de la variété discursive de la communication universitaire. Cette hétérogénéité rend la réflexion encore plus délicate, puisque, comme l'écrit M-C. Pollet (2001 : 29), il s'agit de « *rechercher et décrire un mode dans lequel s'inscriraient des réalisations aussi diverses que les cours (version orale ou écrite), les ouvrages et articles scientifiques, les ouvrages et articles de diffusion, les travaux et copies d'étudiants* ».

Quoique la diversification de ces réalisations discursives ne signifie aucunement qu'il y ait rupture, elle peut être envisagée, comme le propose M-C. Pollet (Ibid.), en reprenant D. Jacobi (1986), comme un continuum « *assurant la diffusion des connaissances au sein d'un champ scientifique* ». Cette idée du continuum intéresse particulièrement notre recherche, qui se donne comme objectif ultime d'assurer le passage d'une écriture que nous appelons, pour des raisons que nous évoquerons (cf.2.6) *académique* à une autre dite *de recherche*.

Plusieurs critères discriminatoires peuvent être retenus. Le premier a trait aux modes de transmission : production orale ou production écrite. Si certains discours sont facilement classables dans l'une ou l'autre catégorie (la dissertation

à titre d'exemple), il ne va pas de même pour un nombre important d'autres discours. Probablement l'exemple du cours magistral traité par R. Bouchard et Ch. Parpette (2012) montre bien des rapports ambigus entre l'oral et l'écrit.

Le deuxième point consiste à rattacher le discours au statut de son producteur. On pourra opposer alors le discours professoral à celui de l'étudiant. Là aussi, la production discursive n'est pas toujours normalisée au point de se fier uniquement à ce seul point discriminatoire. De surcroît, dans le cadre des nouvelles pédagogies, qui insistent sur la participation active des apprenants dans la construction du cours, les deux acteurs s'entremêlent. Ce qui rend la distinction encore plus délicate.

Un troisième critère se dégage également. Il a trait aux deux fonctions de l'université citées précédemment : l'enseignement et la recherche. Cette distinction est aussi fragile que les deux précédentes pour deux raisons principales. La première est relevée par J-M. Defays (2006 :199) : l'enseignement se nourrit de la recherche, l'enseignant construit ses cours à base de ses recherches. La deuxième, traitée dans cette thèse, concerne quelques genres hybrides entre l'enseignement et la recherche (cf. 2.6).

La fragilité de ces critères montre clairement la fertilité du domaine naissant, qui s'est donné un double objectif de classer les discours universitaires et de décrire leur fonctionnement général et les spécificités de chaque groupement possible, voire de chaque discours. Ceci dans le but de permettre une compréhension étendue de ces discours, mais aussi et surtout de rendre possible leur didactisation.

2.2.2. Le discours universitaire comme objet de la didactique

On pourra dire que l'intérêt porté par les didacticiens aux discours universitaires est plus ancien que celui des linguistes. Aussitôt que l'université s'est ouverte au grand public la question de l'accompagnement linguistique et méthodologique des nouveaux bacheliers s'est posée. Les réflexions sont cependant restées durant

longtemps tributaires à la première année de licence et se sont trouvées fort éparpillées, peinant à s'organiser dans un cadre de recherche unifié.

L'examen attentif des travaux de didacticiens (en Algérie ou ailleurs) qui portent sur les discours universitaires montre leur concentration sur la première année Licence et sur la question de la rupture (ou des ruptures) qu'entraîne le passage du lycée à l'université. Ils mobilisent quasiment tous la notion de « *métier d'étudiant* » développée par A. Coulon (2005), qui propose d'appréhender l'entrée à l'université comme un « *un processus d'affiliation* » à un nouveau métier, celui de l'étudiant. Ce qui signifie que le nouveau bachelier entre dans un processus intensif d'adaptation de ses représentations et de ses comportements au monde universitaire.

La réussite de cette affiliation est garante du succès des études. Ou comme l'écrit A. Coulon (2005 :2) :

Si les échecs et les abandons sont nombreux au cours de la première année, c'est précisément parce que l'adéquation entre les exigences universitaires, en termes de contenus intellectuels, de méthodes d'exposition du savoir et des connaissances, et les habitus des étudiants, qui sont encore des élèves, n'est pas réalisée.

Si l'entrée dans le monde universitaire est délicate, c'est parce que la transition lycée-université génère des ruptures simultanées de plusieurs natures. Ces modifications touchent l'étudiant, non seulement dans ses rapports au temps, à l'espace, mais aussi, et surtout, son rapport aux normes et aux savoirs (Coulon A., 2005 :5). En effet, au-delà du changement des modalités d'enseignement (la découverte des CM et TD, principalement), c'est tout le rapport au savoir des étudiants qui se trouve chamboulé. Du fait de leur spécialisation certes mais aussi de la fonction scientifique de l'université, les représentations du lycéen se trouvent bien souvent inadéquates.

Or, la réflexion, voire même la pensée, n'existe pas en dehors des mots, en dehors du discours qui la crée et la porte. La science se crée et se transforme dans la

pratique langagière. Le savoir scientifique est avant tout un discours, et est souvent écrit. Il ne s'agit pas ici de reprendre le débat classique qui opposa les métaphysiciens antiques, ou plus récemment encore les philosophes du langage (Searle, Austin, Chomsky, Wittgenstein, etc.), sur le langage et la pensée. Nous voulons seulement souligner que la science est indissociable de son écriture.

De fait, l'affiliation des nouveaux bacheliers à leur métier d'étudiant passe nécessairement par une acculturation aux modes de communication circulant au supérieur. Il s'agit pour eux de développer de nouvelles stratégies langagières, « *d'autres manières d'envisager la compréhension et la production de savoirs* » (Delhaxhe M., Houart M. et Pollet M-Ch., 2011 :61). C'est dans ce sens que A. Coulon (2005) propose de mettre en œuvre dès la première année des cours de méthodologie documentaire. Il sera question, dans ces cours, de mettre à jour « *des règles de travail intellectuel, des règles de classement des discours et des pratiques universitaires, des règles de lecture, d'écriture, des règles linguistiques, de communication, etc.* » (Ibid. : 225-226).

De ce constat caractérisé de ruptures et d'une indispensable initiation des nouveaux entrants au supérieur aux discours spécifiques de celui-ci, est née une perspective qui s'appuie largement sur les travaux de la linguistique des discours universitaires, *la didactique des discours universitaires*. En effet, si la nécessité d'un tel enseignement est bien présente, il reste l'objet et la manière à inventer, ou disons-le autrement, toute une didactique à construire.

Dans son livre paru en 2001, et qui sera par la suite considéré comme un ouvrage de référence en la matière, M-Ch. Pollet (2001) appelle de vive voix l'élaboration d'une didactique qui s'occuperait d'initier lesdits étudiants aux spécificités de la communication universitaire, comme l'indique ouvertement l'intitulé de son ouvrage (« *Pour une didactique des discours universitaires. Etudiants et système de communication à l'université* »). Il s'agissait pour l'auteur (Ibid.)

d'« *envisager une perspective didactique tenant compte des paramètres communicationnels dans lesquels elle devra s'inscrire* ».

Cette didactique se caractérise par un ensemble de principes qui régulent à la fois la recherche et la pratique enseignante. Pour ce qui est de la recherche, compte tenu des avancées de la didactique des langues d'une manière générale, l'analyse de la pratique passe obligatoirement par un effort de compréhension du terrain : déterminer les spécificités du contexte institutionnel et analyser les difficultés de l'étudiant, ses pratiques et ses représentations, et celles de l'enseignant.

Quant à la pratique enseignante, les discours universitaires ne peuvent être bien appropriés que par le biais d'une approche pragmatique. Prônée par l'ensemble des didacticiens qui s'intéressent à l'enseignement de ces discours, l'approche pragmatique s'appuie sur les avancées des sciences du langage (particulièrement de la linguistique de l'énonciation et de la pragmatique) et des sciences de l'éducation. Elle se résume, comme l'indique sa dénomination, à enseigner les discours dans leur aspect pragmatique, ce qui implique un ensemble de principes, que nous pouvons regrouper dans cinq points :

1. **La contextualisation des pratiques** : suppose, non seulement, de fonder l'enseignement sur les besoins réels des apprenants, mais aussi de les amener à développer des compétences en contexte (Glorieux C. et al., 2006 : 101). Cela consiste également à dépasser le centrage linguistique, qui consisterait à appréhender les difficultés langagières des étudiants en termes de micro-habiletés (difficultés orthographiques et syntaxiques notamment) auxquelles les enseignants ont l'habitude d'opposer de simples exercices de langue (Pollet M-Ch., 2001 :20).
2. **La prise en compte du rapport à l'écrit** : la différence considérable, qui sépare les discours scolaires des discours universitaires, fait que les représentations des nouveaux bacheliers se trouvent fortement inadaptées au contexte universitaire et constituent un véritable obstacle à toute

acculturation. De fait, l'enseignement des discours universitaires se donnera comme objectif d'agir sur le rapport à l'écrit des étudiants afin de favoriser une appropriation congruente (Deschepper C. et Thyriion F., 2008 ; Pollet M-C., 2001).

3. **L'ancrage disciplinaire** : exige que l'on adapte les activités aux spécificités de la discipline dans laquelle se spécialisent les étudiants (Deschepper C., 2008 ; Pollet M-C., 2001 ; Pollet M-C., 2004). D'un point de vue pratique, ceci se traduit par le recours aux documents authentiques d'usage dans les disciplines d'étude.
4. **Un apprentissage continu** : sollicite l'accompagnement des étudiants dans l'appropriation des discours universitaires, qui, comme nous l'avons vu, se complexifient à mesure qu'ils avancent dans leur cursus. Ce principe exige de dépasser le seul cadre de l'initiation pour aller vers le développement d'une compétence d'adaptation des stratégies de lecture-écriture chez les étudiants (Pollet M-C., 2001 :132).
5. **D'une approche globale à une approche spécifique** : est un principe qui régit la progression de l'enseignement. Dans le cadre de l'approche pragmatique, l'appropriation des discours universitaires se fait graduellement. Selon M-Ch. Pollet (2004), il serait intéressant, dans cette optique, d'envisager deux temps d'enseignement axés sur deux modalités différentes, le CM et le TD. Les CM auront pour objectif de sensibiliser les apprenants aux caractéristiques générales des discours universitaires et ce qui les différencient de ceux du lycée, avant de réduire le champ au contexte épistémologique particulier de chaque spécialité.

Grâce aux travaux de M-C. Pollet (2001 ; 2005), qui fait figure de pionnière en la matière, se sont développées plusieurs recherches qui s'occupent de problématiques plus ou moins différentes qui ont trait aux difficultés langagières dans le contexte universitaire. Mais ce que nous retenons de l'analyse de ces

recherches, c'est la concentration des études sur la première année universitaire, délaissant ainsi les questions de l'accompagnement. Or comme le montrent I. Delcambre et D. Lehanier-Reuter (2010) et bien d'autres, les discours universitaires se déclinent différemment d'un niveau d'étude à un autre.

Il est clair que les recherches qui s'inscrivent dans la didactique des discours universitaires sont d'un intérêt particulier pour cette étude, que ce soit pour la partie analytique ou pour les propositions didactiques. Les principes de l'approche pragmatique, que nous faisons nôtres, expliquent certains de nos choix méthodologiques et président la logique de l'élaboration des activités que nous proposons.

Néanmoins, comme notre recherche s'intéresse uniquement aux discours universitaires écrits, il semble évident de voir du côté de la *didactique de l'écrit* ce qui pourra nous aider à mieux comprendre les difficultés scripturales qui nous intéressent dans cette thèse.

2.3. La didactique de l'écrit, la question du continuum et des représentations

Si la didactique s'est depuis longtemps intéressée à l'écrit, traitant ainsi des problématiques de plusieurs natures, le champ universitaire lui impose un nouveau regard, considérant le public concerné (des étudiants « lettrés ») et les enjeux que l'acte d'écrire implique à ce niveau de la formation. Il existe néanmoins quelques repères de la *didactique de l'écriture* dont nous devons rendre-compte afin de structurer à la fois notre analyse et notre intervention.

De tous les objets de la didactique du FLE, l'écriture semble des moins scrutés. Les plus grandes avancées relevées dans le champ de la didactique des langues ont surtout été orientées vers l'oral ou vers les compétences de la compréhension. En effet, l'écriture ne s'est autonomisée comme objet d'étude de la didactique que récemment (Barré De-Miniac C., 1995 :111). Souvent mise sous la dénomination englobante d'« *écrit* », l'écriture se retrouve couramment usurpée par la lecture

qui sous l'influence de la psychologie cognitive n'a cessé de se préciser dans les années soixante-dix.

Parmi les rares modèles didactiques de la compétence scripturale, celui de M. Dabène (1991) attire particulièrement notre attention. Influencé par la conception vygotkienne du langage, M. Dabène (1987) ancre son projet dans une grande enquête de terrain, en scrutant les représentations de 180 adultes scripteurs ordinaires. Partant, d'une part, de l'hypothèse qu'une différence naturelle existe entre l'oral et l'écrit et, d'autre part, des résultats de son enquête, le didacticien définit la compétence scripturale comme « *un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant la spécificité de l'ordre du scriptural et permettant l'exercice d'une activité langagière (extra) ordinaire* » (Ibid., 1991 :15). Ainsi, constitue-t-elle un lieu de conflits, qui laisse le scripteur (expert ou ordinaire) dans un perpétuel état d'anxiété.

La conception, qui consiste à considérer les représentations du scripteur comme une composante de sa compétence écrite est, de nos jours, incontestée. L'usage du concept de *représentation* (utilisé pour la première fois en didactique par Bourgain en 1988) et l'importance que lui accorde M. Dabène dans son modèle étaient certainement d'un apport considérable à la didactique d'une manière générale. M-C. Penloup (2000) insiste particulièrement sur trois apports induits par l'intégration du concept en didactique du FLE :

1. L'élève n'arrive jamais sans idées préalables devant une situation d'apprentissage. Apprendre dans ce cas revient à « *modifier les représentations* » ;
2. Les difficultés des élèves sont appréhendées, non seulement, dans leur dimension cognitive, mais aussi, dans leurs dimensions sociale et culturelle;
3. L'erreur, étant expliquée en termes de représentations qui résistent à l'apprentissage, se voit changer de statut.

Ce changement de perspective a permis, entres autres, l'établissement d'un cadre explicatif des erreurs à l'écrit en termes de difficultés et non comme relevant d'une pathologie (Dabène M.,1991 :9). Dans cette optique, écrire peut s'apprendre si l'enseignant arrive à débarrasser ses élèves de leurs « langes » (Albalat A, cité par Penloup M-C., 2000 : 24), qui sont de deux natures différentes. La première est liée à l'insécurité du scripteur, qui, pour M. Dabène (1987, 1991), se présente comme un réseau bipolaire contradictoire entre le positif et le négatif. L'état des recherches montre, souligne M-C. Penloup (2000), que c'est l'école, où sont associées « *écriture et humiliation* », « *écriture et désespoir* » et « *écriture et évaluation* », qui est à l'origine même de cette insécurité.

La seconde a trait aux « *erreurs de représentations* ». Ici, Bourgain (cité par Penloup M-C., 2000), en distingue trois, communément partagées, qui font obstacle à l'entrée dans l'écriture :

- 1) croire que la langue à maîtriser est la langue littéraire des Classiques ;
- 2) ne pas prendre en considération le lecteur durant l'acte d'écrire ;
- 3) et concevoir l'écriture comme un don.

De telles représentations sont loin d'être tributaires aux premières années de l'apprentissage de l'écriture. Elles semblent cependant s'intensifier au fil des années au point de constituer un réel obstacle aux étudiants qui préparent leur mémoire de fin d'étude (Reuter Y., 1998).

2.4. Des représentations au *rapport à l'écrit*

Nous remarquons cependant un délaissement progressif du concept de *représentation* au profit de celui *rapport à l'écriture*, et plus récemment encore, celui de *rapport à l'écrit*. Le passage de *représentation* au *rapport à l'écrit* s'explique par le caractère binaire du premier concept, à en croire M-C. Penloup (2000 : 48). Le *rapport à l'écriture* (théorisé par C. Barré-De Miniac, 2000, 2002a, 2002b

2011b) est une notion plus complexe et nettement plus large, dans la mesure où elle ne s'assimile pas à l'erreur (ce qui est le cas des *représentations*) ; elle intègre la dimension interactive de l'apprentissage (impliquant l'enseignant, qui dans la perspective des représentations, est au-dessus de l'apprenant où il réaménage ses conceptions) ; et elle prend l'apprenant dans sa globalité (dans ses dimensions cognitive, socioculturelle mais aussi affective), contrairement au concept de représentation.

Notion à valeur heuristique, le *rapport à l'écriture* est défini par C. Barré De-Miniac comme un système : « *un lieu d'interactions complexes et évolutives entre facteurs affectifs, cognitifs et linguistiques* » (2000 :25). Il « *naît de colorations multiples, conscientes et inconscientes, qui dirigent le sujet et le mettent en liaison avec l'écriture* », ajoute la didacticienne (2000 :107).

Le groupe de recherche québécois Scriptura a repris à son compte le concept de *rapport à l'écriture*, tout en signalant une insuffisance. Le concept de C. Barré De-Miniac ne recouvre pas, selon les chercheurs québécois, les deux compétences -pourtant étroitement liées- de l'écrit : la lecture et l'écriture. C'est pour permettre une étude complète de l'écrit, que ce soit en production ou en compréhension, que « *l'équipe Scriptura a élaboré le concept de rapport à l'écrit* » (Blaser C., 2007 : 58).

Pour assurer une analyse plus fine, les chercheurs du laboratoire *Scriptura* distinguent quatre dimensions : 1) *affective* ; 2) *axiologique* ; 3) *idéelle* ; et 4) *praxéologique*. Remarquons néanmoins que ces dimensions, au-delà de la divergence d'appellations, ne sont pas très différentes de celles établies par la chercheuse française, à savoir : a) *l'investissement de l'écriture* ; b) *les opinions et les attitudes* ; c) *les conceptions de l'écriture et son apprentissage* ; et d) *le mode d'investissement* (Barré De-Miniac C., 2000). Pour ne pas trop nous attarder sur les différences entre les deux perspectives, nous ferons référence dans cette recherche aux deux cadres.

Précisons ce que nous entendons par ces quatre dimensions. La dimension affective du rapport à l'écrit recouvre l'intérêt affectif que porte le scripteur à l'écrit, « *elle se manifeste par l'investissement affectif en temps, en fréquence et en énergie que le sujet déploie* » (Chartrand S-G. et Prince M., 2009 : 321). Barré De-Miniac en distingue deux facettes : la forme d'investissement (pratique volontaire ou non, préférences exprimées, effets et difficultés ressentis) et le type d'investissement (les situations d'écriture et les types de textes). La dimension axiologique, elle, a trait aux valeurs accordées à l'écrit « *pour vivre et s'épanouir dans son milieu* » (Chartrand S-G. et Prince M., 2009 :321). Quant à la dimension idéelle, elle « *renvoie aux idées, aux conceptions, aux représentations que se fait le sujet de la nature de l'écrit, de sa place dans la société, de sa ou ses fonctions, dans l'apprentissage en général, dans l'apprentissage scolaire, voire dans chaque discipline* » (Ibid.). Et enfin, la dimension praxéologique recouvre les pratiques observables et les activités métaprocédurales.

Cette catégorisation nous permettra, comme nous l'expliquerons quand il sera question du cadre méthodologique, de construire notre questionnaire, d'orienter ses questions et de les structurer. La notion de *rapport à l'écrit* est effectivement centrale, non seulement, pour cette recherche, mais elle est incontournable pour quelconque étude aspirant comprendre les difficultés de l'enseignement-apprentissage de l'écrit.

2.5. La notion de *littératie*

Un rapide balayage des travaux menés dans la didactique du français montre l'intérêt particulier porté aux difficultés d'enseignement-apprentissage de la compréhension de l'écrit au détriment des problématiques qui ont trait à l'écriture. Et malgré une littérature importante de ces deux dernières décennies, la didactique de l'écrit ne semble en aucun cas s'épuiser. Bien au contraire, de nouvelles perspectives de recherche ne cessent de se développer, et se présentent de plus en plus comme pluridisciplinaires.

Permettant un meilleur discernement des phénomènes, la pluridisciplinarité est devenue un principe fondamental de la recherche scientifique. Ainsi, pour C. Barré-de Miniac (2011a :216), une meilleure compréhension des problèmes didactiques liés à la lecture et à l'écriture passe-t-elle nécessairement par trois approches : l'anthropologie (les travaux de J. Goody sont les plus puisés), la sociologie de l'éducation (notamment, les recherches de B. Lahire sur l'échec scolaire) et la psychologie (le socioconstructivisme de L. Vygotsky, particulièrement).

La combinaison entre ces trois approches a permis le développement, au sein de la didactique du français, d'un ensemble de recherches regroupées sous la dénomination de *littératie*. Même si cette notion connaît une certaine précarité sur le plan sémantique qui l'empêche d'atteindre la stabilité quasi-monosémique dont jouissent les concepts scientifiques (Thévenaz-Christen T., 2011), elle semble très prisée par les didacticiens ces dix dernières années.

Nous comptons aujourd'hui plusieurs recherches qui recourent à la notion de *littératie* -dans ses variantes orthographiques. Nous pouvons citer quelques récents usages de la notion :

- des articles, pour ne citer que les plus récents : D. Alamargot, 2015 ; C. Barré-De Miniac, 2011a ; J-L. Chiss, 2011; J. David, 2015 ; M-F. Faure, 2011 ; M. Hébert et M. Lépine, 2012; M. Prodeau et M. L'Hermitte Matrand, 2010 ; M. Rispaïl, 2011 ; T. Thévenaz-Christen, 2011 ;
- des numéros de revues : *Globe* (numéro dirigé par K. Collette, 2013); *Langage et société* (n°133) ; *Le français aujourd'hui* (n° 190) ; *Pratiques* (numéro dirigé par I. Delcambre et D. Lahanier-Reuter, 2012) ; *Les Cahiers de l'Acedle* (numéro dirigé par D. Moore et M. Molinié, 2012); etc.
- des ouvrages collectifs : Barré-de Miniac, Brissaud et Rispaïl (dir.), 2004 ; Berger et Desrocher (dir.), 2011 ; Hébert et Lafontaine (dir.), 2010, etc. ;

- des équipes de recherche : *Chaire Interdisciplinaire de Recherche en Littérature et Inclusion ; Littérature Médiatique Multimodale ; La Persévérance Scolaire et la Littérature*, etc.

Mais ce qui peut sembler étonnant pour quiconque approchant la notion, c'est qu'elle est très utilisée, mais, comme s'il allait de soi, on prend rarement la peine de la définir.

Ceci pour dire qu'au-delà du débat sur son orthographe ou sur ses origines historiques, la *littératie* nécessite, en vue d'une précision conceptuelle, un débat de fond, une discussion pluridisciplinaire, tant son apport à la recherche en sciences humaines, et plus particulièrement à la didactique, est conséquent. Si une clarification unificatrice nous semble importante, C. Barré-De Miniac (2011a: 21) affirme que la notion tire, au contraire, sa valeur heuristique « *du fait qu'elle se situe au carrefour de courants de recherche qui ont peu d'occasion de se rencontrer et de se parler* ».

Si nous voulons retracer rapidement le cheminement de la notion dans le champ des sciences avant d'être intégrée à la didactique, nous pouvons dire qu'elle s'enracine dans l'anthropologie sociale, et plus particulièrement dans les travaux de J. Goody qui en ont propulsée l'usage. Cet anthropologue utilisait alors la *littératie* pour opposer deux sociétés, l'une à tradition orale et l'autre à tradition écrite. Cette opposition lui a permis de défendre la thèse selon laquelle l'écriture permet une nouvelle organisation de la société, en générant un nouveau rapport au monde, à l'espace et au temps. Il conclut aussi, en montrant les conséquences de la diffusion de l'écriture sur les sociétés à tradition orale, que l'écriture dote l'individu d'une raison particulière, dite *graphique* (Goody J., 1979 ; 2007).

Une pareille approche a été très bénéfique à la didactique. C'est ce qu'a tenté de démontrer Y. Reuter (2006) dans un article intitulé « *A propos des usages de Goody en didactique. Eléments d'analyse et de discussion* ». Après avoir repéré

certaines maladresses et quelques ambiguïtés dont font preuve certains travaux didactiques qui font référence à J. Goody, il conclut son papier en qualifiant les contributions de cet anthropologue de fondamentales et comme permettant une cohérence entre diverses théories mobilisées par la didactique. Ces apports peuvent être selon l'auteur (2006 :150) regroupés dans quatre axes :

- 1) « *la formalisation de l'écrit comme culture* » ;
- 2) « *les dimensions scripturales de la forme scolaire* » ;
- 3) « *Les relations entre l'écrit, construction des savoirs et modes de pensée* »
- et 4) « *Les rapports entre écrits et échec scolaire* ».

Ces quatre apports versent directement dans l'optique qui est la nôtre dans cette thèse. Nous appréhendons, en effet, l'entrée des étudiants dans l'appropriation des discours de recherche comme une entrée dans une culture écrite spécifique. Puis, nous admettons le scripturo-centrisme de l'université, dans sa double fonction de formation des étudiants et de production de savoir savant. Nous prôtons également la fonction heuristique de l'écrit, dans la mesure où la pensée et le savoir ne préexistent pas à l'écrit, mais c'est bien l'écriture qui les crée, ou du moins les façonne. Enfin, la maîtrise de la rhétorique de l'écriture de recherche nous semble un gage de la réussite universitaire.

2.5.1. De la littératie scolaire...

La transposition de la *littératie* au domaine de l'éducation est assurée par les québécois avant d'être généralisée par les enquêtes menées par les organisations internationales (les enquêtes de l'OCDE, dans les années 90 et celles de PISA dans les années 2000). On définissait alors la *littératie* comme l'« *aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités* » (OCDE, 2000).

Les définitions de la *littératie* varient entre des conceptions minimalistes et des conceptions étendues (Jaffré J-P., 2004), lesquelles variations sont considérées en termes d'évolution diachronique par C. Barré-De Miniac (2003). *Littératie* peut alors renvoyer aussi simplement à la capacité de lire et d'écrire, tout comme elle peut désigner « *l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production* » (Jaffré J-P, 2004 : 30).

Dans ce sens, M. Hébert et M. Lépine (2012) ont tâché de retracer l'évolution de l'usage de la notion dans le monde francophone en montrant la valeur ajoutée par chaque auteur qui a essayé de la définir. Nous retenons de cette étude, qui a touché 38 définitions (établies entre 1986 et 2011), deux valeurs qui intéressent de très près les objectifs de notre recherche :

- le caractère multidimensionnel de la notion (c'est-à-dire qu'elle recouvre « *les sphères personnelles, professionnelles et socioculturelles liées à l'apprentissage de l'écrit* » (Ibid, :94) ;
- et le fait qu'elle appréhende les problématiques de l'écrit d'un point de vue culturel, permettant ainsi d'interroger non seulement les pratiques scripturales des apprenants mais aussi leurs représentations.

Ainsi, si la *littératie*, en didactique, paraît-elle, à première vue, ne faire que remplacer les termes *lecture/écriture*, son intégration à cette discipline a des retombés conséquentes sur le plan méthodologique, que ce soit au niveau des modes d'investigation ou des logiques d'interprétation des données. Plus encore : elle impose un nouveau regard sur l'élève et sur l'école et ses finalités (Rispaill M., 2011).

Il faudra préciser tout d'abord, comme R. Bouchard et L. Kadi (2012) le notent, que cette notion dépasse de loin le seul processus de rédaction et de lecture, ce qui est classiquement désigné par *lecture-écriture*. En incluant, non seulement, les pratiques de l'écrit, mais aussi, les représentations de ces pratiques, la *littératie*

recouvre tout l'univers de l'écrit, à savoir : les situations de l'écrit et l'ensemble des représentations qu'ont les individus de l'écrit et de son importance dans la société (Barton D. et Hamilton M., 2010 : 46). Ce qui nous amènera dans cette recherche à nous interroger sur les pratiques de lecture-écriture des étudiants dans un cadre extra-universitaire (cf. 5.2), qui pourraient à notre sens, aussi invraisemblablement que cela puisse paraître, expliquer certaines représentations et pratiques scripturales universitaires.

C'est ainsi que réfléchir l'écrit, sous le prisme de la *littératie*, obligerait le didacticien à élargir son étude, en prenant en considération l'ensemble des paramètres (économique, anthropologique, social, psychologique, historique, etc.) qu'implique l'acte de lire et d'écrire. D'après M. Molinié et D. Moore (2012 :06), dans une telle perspective, ces paramètres ne peuvent être ignorés. Autrement dit, si depuis longtemps, les études didactiques, qui ont porté sur l'écrit, se résument à l'analyse des pratiques des élèves en classe, la notion de *littératie* invite le chercheur à inscrire socialement les écritures (Marquilló-Larruy M., 1997 :11). Aujourd'hui, il convient même de s'intéresser à toutes les situations d'écrit, formelles ou informelles, scolaires ou extrascolaires, qu'il faut décrire et étudier dans le seul but d'améliorer l'action didactique (Molinié M. et Moore D., 2012 :06).

Il est également vrai que le terme de *littératie*, du moins dans le monde anglo-saxon, s'est tout d'abord imprégné du champ de l'éducation pour adultes, souvent des immigrants des pays sous-développés, des illettrés à qui l'on a organisé des formations d'alphabétisation à des fins d'intégration sociale. *Littératie* renvoyait alors à un nouveau champ en didactique des langues, qui étudie les besoins et conçoit des programmes pour ce public spécifique (Pierre R., 2003).

Ce qui est notamment intéressant avec cette notion, c'est qu'elle supprime la connotation négative que véhicule le terme d'alphabétisation : elle a l'avantage «*de faire référence de façon positive à un processus continu de développement*

des compétences en lecture et en écriture, ce que le terme d'alphabétisation permet beaucoup moins » (Lafontaine D., 2001 : 77).

Cette continuité qui caractérise la littératie fait que la question de l'apprentissage de l'écrit ne se réduise pas à l'école, notamment primaire, où les élèves sont censés s'approprier la compétence d'écrire (au sens le plus restreint du terme, c'est-à-dire la capacité d'encoder et de décoder). Comme M. Molinié et D. Moore (2012), nous voyons la littératie comme un continuum « *depuis les premiers apprentissages jusqu'aux pratiques les plus élaborées* ».

La notion de *littératie* est dénuée de toute connotation négative. D'un point de vue littéracique, il n'existe point d'illettré : existe « *plutôt un processus infini vers une adaptation plus pointue et efficace à une situation donnée, elle-même en évolution constante* » (Rispaïl M., 2011 :02).

Ainsi, la littératie est-elle un long chemin sur lequel tout le monde, du petit élève de la maternelle au grand illustre écrivain, est en marche ; « *on n'est jamais ainsi définitivement « compétent en littératie* » » (Ibid.).

2.5.2. ... à la littératie universitaire

Cette manière particulière d'appréhender l'appropriation de l'écrit comme un cheminement croissant tendant vers l'infini que permet la *littératie*, invite la notion vers quelques contextes parfois inattendus. A vrai dire, la *littératie*, comme le souligne très clairement M. Rispaïl (Ibid.), « *n'est pas un concept en soi, mais une notion contextualisée* ». Puisqu'on ne peut en aucun cas désassocier cette notion « *du contexte dans lequel on l'examine* » (Ibid.), il convient de parler de littératie qui se rattache au contexte universitaire.

C'est dans cette optique que nous avons assisté au développement conceptuel de la « *littératie universitaire* ». Bien que récente dans la littérature francophone, la notion semble attirer l'attention de nombreux chercheurs en didactique du français à l'université. En témoigne le nombre important d'articles traitant du sujet (Barré-

de Miniac C., 2003 ; Chiss J-L, 2004, 2008 ; Grossman F., 1999 ; Jaffré J-P., 2004 ; Rispaïl M., 2011, etc.), et les numéros de revues qui lui sont consacrés (Diptyque n°18 et n°24; Lidil 27 ; Synergie Algérie, 2009, etc).

Il ne s'agit cependant pas de confondre le contexte scolaire et l'université. Bien au contraire. La différence, dans l'approche littéracique, nous semble de taille quand on s'interroge sur la finalité de l'apprentissage de l'écrit dans l'un ou l'autre contexte. En effet, à l'école primaire, l'apprentissage de la lecture-écriture est une fin en soi. A l'université, c'en est tout autre : si on continue encore à former les étudiants à la lecture-écriture, c'est pour leur permettre d'accéder aux savoirs ou de les transmettre. Le savoir est en fait l'objectif de l'enseignement de l'écriture au supérieur. Pour I. Delcambre et D. Lehanier-Reuter (2010), il serait même plus approprié de parler de littératie que de didactique de l'écrit à l'université. Ce qui ne signifie aucunement qu'il n'existe pas de lien entre la didactique de l'écrit et la littératie universitaire (comprise au sens d'un domaine de recherche en didactique).

Si la notion de littératie permet de contextualiser les pratiques scripturales, ce qui est indispensable à la compréhension des enjeux didactiques que ces pratiques peuvent engendrer, elle pousse également à redéfinir ce qu'est *lire* et *comprendre* et à poser la problématique de l'interprétation et de la réflexivité. *Lire*, dans la perspective littéracique, va au-delà de la simple compréhension de surface, en passant « *d'une interprétation automatique à une interprétation délibérée et réflexive, qui a aussi pour caractéristique d'accepter la confrontation avec les interprétations d'autrui* » (Grossman F., 1999: 154).

Une telle compétence de compréhension nous semble indispensable à l'université. Il serait bien trompeur de croire que les recherches universitaires sont, conformément à la déontologie, « objectifs ». Il existe, en effet, des cas fréquents de « *déformation des théories* » et de « *démémoire scientifique* » (Paveau M-A., 2008). Il arrive même que le sophisme usurpe le raisonnement scientifique

(Resweber J-P., 2000 :3). De fait, si au lycée, l'élève se contente de reprendre à la lettre le discours de son enseignant ou d'un quelconque auteur, à l'université, l'esprit critique devient indispensable : les étudiants doivent être capables d'interroger les informations qu'on leur présente.

Par ailleurs, l'université constitue un champ intéressant et un terrain urgent pour la littératie. Expliquons-nous : les étudiants nouvellement inscrits à l'université subissent une rupture discursive importante, qui, selon C. Deschepper (2008), R. Boyer, C. Coridian et V. Erlich (2001), M-C. Pollet (2001), et bien d'autres, est une des causes majeures de l'échec en première année de licence. Non habitués aux systèmes discursifs universitaires, les nouveaux bacheliers entrent dans un travail d'appropriation intensif de ces discours. Ce travail, selon C. Deschepper (2008 :8-9), ne va pas sans bouleverser d'« *importantes dimensions cognitives de leur rapport à l'écrit* », et ce trouble, poursuit-elle, a « *la particularité d'être généralement étendu (il porte sur de nombreux aspects de ce rapport) et profond (il suppose une modification de structure et pas seulement de surface)* ».

Une acculturation des étudiants aux différents discours universitaires, surtout écrits (puisque dominants), s'avère nécessaire dès leur première année d'inscription. Les universités belges, à titre d'exemple, proposent des cours et séminaires pour les nouveaux bacheliers avant même de commencer leurs formations universitaires. Ailleurs, notamment en Algérie, des cours de méthodologie et/ou de langue sont dispensés, au moins durant la première année, afin de familiariser les étudiants nouvellement inscrits aux systèmes communicationnels présents au supérieur. Cette pratique ne relève plus du débat pédagogique ni du combat scientifique, elle est devenue évidente (Pollet M-C., Glorieux C. et Toungouz K., 2011 :61). Demeure cependant la question de l'accompagnement des étudiants dans l'écriture universitaire qui se complexifie au fur et à mesure qu'ils avancent dans leur cursus.

2.5.3. De la *littératie universitaire* aux *littératies universitaires*

Le problème posé par la diversification des discours universitaires interroge le singulier du syntagme *littératie universitaire*. Nous avons postulé, en exposant notre problématique, l'existence de divers discours universitaires qui s'organisent différemment suivant les différents paliers. Ce postulat suppose en effet l'existence de différentes littératies universitaires.

Si nous limitons notre propos aux discours que peut rencontrer un étudiant durant sa formation, trois formes majeures d'écrits universitaires peuvent être distinguées. Y. Reuter (1998, 2004) opère, dans ce sens, une distinction entre ce qu'il appelle *une écriture en formation*, *écriture de recherche* et *écriture de recherche en formation*.

En nous basant sur cette distinction, nous risquons à présent une première définition, fut-elle approximative ou provisoire, prise comme point de départ, de deux notions basiques de notre étude et sur lesquelles nous reviendrons évidemment tout au long de cette étude pour en discuter le contenu : *la littératie académique* et *la littératie de recherche*.

Nous conviendrons de mettre sous l'appellation *littératie académique* l'ensemble des genres écrits universitaires produits par des étudiants, appartenant à une certaine culture dominée par « la logique scolaire », et dont l'objectif consiste à restituer un savoir. L'écrit, dans ce cas, est destiné à l'enseignant à des fins d'évaluation diagnostique, formative ou sommative. Dans ce sens, le résumé, la dissertation, le commentaire de citation, le commentaire composé, la fiche de lecture, la synthèse de lecture, le compte-rendu, etc., relèvent de la *littératie académique*.

littératie de recherche engloberait les genres d'écrits universitaires, écrits pas des chercheurs professionnels ou des étudiants néophytes, participant d'une certaine culture disciplinaire et de « recherche scientifique », et dont l'ambition principale est de faire avancer la connaissance scientifique dans une discipline spécifique.

Les articles de recherche, le compte-rendu de recherche et les ouvrages scientifiques en sont les meilleurs exemples.

La définition que nous donnons à *littératie de recherche* rejoint partiellement et malgré les différences conceptuelles, les recherches de S. Moirand (2009) qui, en s'interrogeant sur ce qu'est un discours de recherche en Lettres et Langues, détermine « *trois fils conducteurs* » qui permettent de différencier ce discours des autres discours universitaires, en l'occurrence les discours didactiques, et des autres discours scientifiques, notamment de vulgarisation.

Premièrement, sur le plan fonctionnelle, les discours de recherche visent à faire avancer les connaissances d'une discipline particulière, contrairement aux discours didactiques, qui eux, servent à « *faire progresser les connaissances ou les savoir-faire des destinataires* » (2009 :98).

Deuxièmement, un *fil situationnel* : contrairement aux autres discours universitaires, les discours de recherche ont cette particularité qui supposent une certaine égalité entre les interlocuteurs, puisque les uns comme les autres sont spécialistes du même domaine (Ibid.).

Troisièmement, les discours de recherche présentent les marques des opérations cognitives qui le sous-tendent. Selon S. Moirand (Ibid.), ils portent « *les traces formelles repérables des différentes étapes de la démarche cognitive du chercheur* », qu'il est possible de décrire grâce à une analyse linguistique.

Dans une perspective didactique qui vise à décrire et à expliquer quelques obstacles que peuvent rencontrer les jeunes chercheurs dans l'écriture de recherche, Y. Reuter (1998) appréhende la spécificité de cette écriture en termes de « *triple rupture avec d'autres pratiques de descriptions* », considérant sa fonction euristique, son enjeu particulier qui est la production de savoir, et qui « *doit s'effectuer au travers des normes de recevabilité d'une communauté scientifique donnée* » (1998 :13-14).

Nous reprendrons quant à nous, vu les enjeux de cette recherche, deux critères principaux pour permettre une discrimination entre la *littératie académique* et *littératie de chercheur* (comme nous nous sommes convenu de les appeler) : le *statut du scripteur* et l'*objectif du discours*. Nous entendons par *statut du scripteur* la place qu'il occupe dans l'institution universitaire : un étudiant en formation ou un chercheur confirmé. Quant à l'objectif du discours produit, il varie entre un objectif de formation (d'apprentissage et d'évaluation) et celui de la recherche (d'examen des savoirs existants et de production de la nouvelle connaissance).

Toutefois, les dimensions qui permettent cette séparation ne sont pas toujours clairement définies s'agissant de certains genres universitaires. Tel est le cas du *mémoire de recherche* qui nécessite, à notre avis, qu'on se demande de quelle *littératie* il peut relever.

2.6. Le mémoire de master : quelle littératie ?

Un bon nombre d'auteurs (Boch F., 2013 ; Delcambre I. et Lehanier-Reuter D., 2010 ; Glorieux C., 2012 ; Rinck F., 2010, 2011), après Y. Reuter (2004), admettent le caractère un peu « hybride » de quelques genres universitaires, comme le mémoire ou la thèse. Ils les regroupent alors sous la dénomination d'*écriture de recherche en formation*, une sorte d'initiation à et par l'écriture de recherche (Rinck F., 2011, 2012). La raison en est que le statut du mémorant ou du thésard s'y trouve nuancé, oscillant entre le statut d'un évalué et celui d'un examinateur de savoir.

Les genres de recherche en formation, dont fait partie le mémoire de master, « *se situent à l'intersection entre deux sphères socio-institutionnelles d'activités* » (Reuter Y., 2004 :10), qui présentent des enjeux différents : la formation d'un côté et la recherche de l'autre. Le mémoire de master est en effet entre la formation et la recherche : il vise à la fois la manipulation « *des savoirs et savoir-faire posés comme objectifs pour obtenir* » le diplôme de Master et la production « *des*

connaissances dans des formes et des normes reconnues par la communauté scientifique régissant le domaine concerné » (Ibid.).

Les dysfonctionnements dans les écrits produits par les étudiants, étudiés par plusieurs chercheurs (Boch F., 2013 ; Reuter Y., 1998, 2004 ; Rinck F., 2010 ; Rinck F. et Pouvreau L. 2009, etc.), sont appréhendés en terme de tensions, générées, selon Y. Reuter (1998, 2004), par le caractère intermédiaire de cette écriture. Le regard d'un didacticien, soucieux d'amener les apprenants à adhérer à une certaine culture écrite (dans notre cas, le but consiste à les acculturer à l'écriture de recherche, à se conformer à certaines normes, notamment rhétoriques) exige que l'on s'intéresse de plus près à ces tensions, de les décrire et d'amener les étudiants à les gérer.

Il ne s'agit en aucun cas d'évaluer les étudiants comme des chercheurs professionnels, mais il serait bien fructueux de les placer dans des situation-problèmes, dans lesquelles ils auront à assumer une posture de chercheur. L'idéal serait, en outre, de les confronter -en lecteurs- le plus tôt possible aux écrits des chercheurs experts afin qu'ils puissent par eux-mêmes comprendre et assimiler les enjeux de cette écriture et s'y conformer.

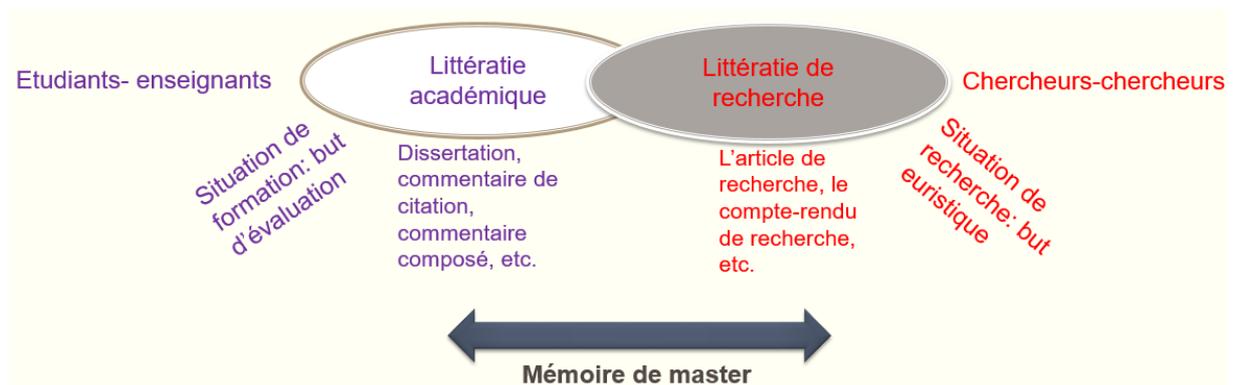


Figure 1. Le mémoire de master entre les littératies universitaires

Dans cette recherche, nous voulons amener les étudiants à passer de la *littératie académique* à la *littératie de recherche*, dans un genre discursif particulier, qui est le *mémoire de master*, comme le montre la figure 1. Le choix de ce genre discursif

nous a paru évident, car il s'agit d'une part d'un genre de passage, comme nous venons de le voir, qui vise à initier les étudiants à l'écriture de recherche par la recherche (Reuter Y., 1998). Et d'autre part, le *mémoire de master*, qui survient à la cinquième année universitaire, constitue pour les étudiants la première expérience en termes d'écriture longue et à valeur heuristique (puisqu'on leur demande de traiter une problématique originale, d'analyser les données de terrains, donc de produire de la connaissance).

Cette initiation est d'autant plus nécessaire quand on sait que la plupart des normes qui régissent les discours de recherche restent implicites et ne font donc pas l'objet d'un enseignement proprement dit. Les représentations plus ou moins différentes qu'ont les universitaires eux-mêmes de la recherche qu'ils exercent « *tendent à construire et à fixer des critères pas toujours conscients d'évaluation des travaux de recherche* » (Moirand S., 2009 :97).

C'est pour cette raison que nous envisageons l'initiation des étudiants à l'écriture du mémoire comme une affiliation à une communauté (celle des chercheurs) qui a ses propres normes, pour la plupart implicites, qu'on n'intériorise qu'en exerçant, et parfois -disons-le ! - en imitant.

Dans ce sens, le mémoire de master est un exercice intéressant et inédit pour les étudiants. Ils doivent y apprendre à se comporter d'une certaine manière (comme porteur, interrogateur et producteur de la science), et à se voir d'une certaine façon (comme chercheur). Le mémoire de master – la thèse doctorat également- constitue alors le pont qui pourra relier les deux *littératies* : *académique* et *de recherche*.

Nous l'aurons compris : entre les deux *littératies*, la question de la *réflexivité* est centrale. Elle constitue l'élément de rupture sur laquelle à notre sens il faudra insister si nous voulons réussir la transition. L'accentuation de la dimension heuristique de l'écriture de recherche (Reuter Y., 2004) représente « *un saut qualitatif par rapport à des écrits de restitution de savoirs* » (Rinck F., 2011 :80).

Pour conclure ce point, il faudra retenir que la non-maitrise des spécificités de l'écriture de recherche pousse les mémorants, trop habitués à se voir et se comporter comme des étudiants, à considérer le mémoire comme un simple exercice de restitution de savoirs disciplinaires. Cette situation générerait des maladroites scripturales, que les études antérieures (synthétisées par F. Rinck, 2011) ont expliquées en termes de difficultés de *posture énonciative*, de *positionnements*, d'*images de scripteurs*, de *voix propres*, d'*investissement*, d'*attitude*, de *distance*, etc. Pour faire simple, c'est à un niveau représentationnel et énonciatif que résident les difficultés de passage.

2.7. L'apport de l'approche énonciative à l'étude littéraire

Les difficultés auxquelles nous nous intéressons dans cette thèse sont générées par le passage de l'écriture académique à l'écriture de recherche, et sont, comme nous l'avons expliqué ci-dessus posées en termes de *posture énonciative*. Et considérant, non seulement, les particularités de l'écriture de recherche à laquelle nous voudrions acculturer les étudiants, mais aussi, les travaux antérieurs (notamment ceux de l'équipe Lidilem, qui ont tenté de recenser les difficultés des néophytes en comparant leurs écrits à ceux des experts) nous constituons notre grille d'analyse des postures énonciatives adoptées par les étudiants-mémorant dans leurs mémoires. Cette grille se trouve également à la base de notre intervention et structure la séquence didactique que nous proposons à la fin de cette thèse.

L'analyse de la posture énonciative des étudiants dans leurs mémoires nécessite le recours aux théories linguistiques de l'énonciation. Avant de nous intéresser directement aux attentes de l'écriture de recherche, qui constituent le fondement de notre grille d'analyse des mémoires de master (cf. 4.6), nous voudrions expliquer ce que nous convoquons dans la linguistique énonciative (un domaine vaste et en pleine évolution) et comment nous comptons nous y prendre.

Précisons d'emblée que nous ne convoitons pas dans cette recherche une analyse discursive, au sens commun du terme, du fonctionnement énonciatif des mémoires de recherche. Même si une telle entreprise serait fort louable, elle nous situerait dans un champ de recherche qui n'est point le nôtre. Ainsi, ces enjeux didactiques de notre recherche nous ont conduit à circonscrire le cadre théorique aux notions de *dimension argumentative* (Amossy R., 2006) , de *subjectivité* (Benveniste E., 1966 ; Kerbrat-Orecchioni C., 2006) et aux théories de la polyphonie, notamment aux notions de sous-, co- et sur-énonciation (Rabatel A., 2004, 2005, 2006). Nous définissons alors ces notions et montrons l'intérêt d'y recourir.

2.7.1. La *dimension argumentative* et les discours de recherche

Partant du postulat que tout locuteur cherche explicitement ou implicitement à influencer son interlocuteur, R. Amossy (2006) explique que chaque genre discursif possède une manière particulière de s'organiser afin d'y arriver. C'est ce qu'elle appelle « *dimension argumentative* ».

En convoitant l'élaboration d'un cadre méthodologique pour l'analyse argumentative des discours qui se fonde sur les particularités des genres, elle définit au sein des sciences du langage un domaine particulier « *qui se concentre sur l'analyse du discours dans sa visée ou sa dimension persuasive* » (Amossy R., 2006 : 31). Pour cette auteure, si quelques discours seulement ont une visée argumentative, une intention explicitée de changer l'opinion de l'autre (comme le discours politique ou publicitaire), la dimension argumentative traverse tous les discours (même la conversation quotidienne).

Une pareille entreprise est fortement intéressante si l'on veut préparer les étudiants aux enjeux de l'écriture de recherche ; d'autant plus que l'argumentation non seulement y est importante mais aussi, considérant la visée objectivante de cette écriture, se présente d'une manière très particulière. Acculturer les étudiants

aux discours universitaires de recherche passerait inévitablement par une sensibilisation à leur dimension argumentative.

L'approche esquissée par R. Amossy (2006) présente quelques fondements. Il s'agit en effet d'envisager l'analyse des productions discursives sur plusieurs niveaux, donnant ainsi lieu à un ensemble de principes, que nous pourrions présenter comme suit :

1. S'intéresser aux choix langagiers du scripteur (lexicaux, organisationnel, énonciatifs, etc.) ;
2. Envisager le discours dans une situation de communication ;
3. Appréhender le discours comme dialoguant et interagissant ;
4. Considérer le discours comme inscrit dans un type ou un genre particulier ;
5. Prendre en considération le côté stylistique ;
6. Saisir le discours dans son organisation textuelle.

Tout discours a donc une dimension argumentative. Celle-ci s'organise d'une manière particulière dans chaque genre discursif, qu'elle contribue également à constituer. Les discours de recherche qui sont des genres universitaires à fortes contraintes institutionnelles, présentent leurs propres particularités, considérant l'objet qu'ils véhiculent, à savoir la science, et l'institution dans laquelle ils se pratiquent, à savoir l'université.

D'après la littérature sur la question que nous développerons juste après, les questions de la dimension argumentative des écrits de recherche tournent autour de trois points, que voici :

- L'argumentation de l'objet d'étude (qui passe par une valorisation intrinsèque de l'objet) et du travail de recherche (qu'on exprime comme une avancée dans un domaine d'étude particulier) ;
- La présence de l'auteur (une présence épistémique est exigée) et l'implication du lecteur ;

- Et une gestion particulière de la polyphonie (marquée par une co-énonciation, voire même une sur-énonciation).

La perspective énonciative est vaste et en pleine évolution : elle se trouve marquée par une instabilité conceptuelle et ne présente pas de cadre d'analyse unifié. Plusieurs outils sont possibles pour analyser un discours dans sa dimension énonciative. Afin de décrire les productions des étudiants et de mesurer leur degré de conformité avec les exigences des genres de recherche, ce sont ces trois éléments qui s'offrent à nous.

Comme nous allons le voir, ces trois niveaux s'entremêlent parfois. La gestion de la polyphonie par exemple rend compte de la présentation de soi comme la présentation du sujet de recherche implique des positionnements par rapport aux discours d'autrui. Les trois niveaux ne constituent en fait que des angles d'analyse et l'interprétation des pratiques scripturales passe évidemment par le croisement des trois axes. C'est pour cette raison que nous essayerons autant que possible d'entrecroiser les données de l'analyse des mémoires avec les données de notre enquête par questionnaire aussi.

Ces éléments essentiels qui constituent les grands traits de la dimension argumentative des discours de recherche définissent ce qu'il conviendrait d'appeler l'*éthos de chercheur*, la *posture de chercheur* ou la *figure de l'auteur scientifique*.

2.7.2. L'éthos dans les discours de recherche

Dans le dictionnaire *Termes et concepts pour l'analyse du discours* édité par les tenants de l'approche praxématique (Détrie, C. Siblot, P. et Verine, B. 2001), J-M. Barbéris définit l'*ethos* comme « *ce qui fait émerger dans le texte oral et écrit de l'image d'un locuteur particulier, à travers le style d'énonciation que suggère le message* » (2001 :113). En d'autres termes, on désigne par *ethos* « *l'image de soi que le locuteur construit dans son discours pour exercer une influence sur son*

allocutaire » (Amossy R., 2002 :238). La construction de cette image de soi « *se met en place à partir de procédures discursives repérables* » (Ibid., 22).

Dès lors que les linguistes commencent à s'intéresser aux phénomènes énonciatifs (avec E. Benveniste, en l'occurrence) que la question de l'*éthos*, une notion empruntée à la philosophie antique d'Aristote (Amossy R., 2014) puis à la nouvelle rhétorique de Perelman, trouve toute son essence.

D'autres notions, qui se sont développées en parallèle à celle d'*ethos*, telles que *posture énonciative* (Rabatel A., 2002), *image du scripteur* (Delcambre I. et Reuter Y., 2002), etc., semblent renvoyer à quelques différences près au même phénomène. Il n'est pas question ici de développer ces différences, ce qui surchargera inutilement notre écrit. Et comme la notion d'*ethos* semble la mieux conceptualisée, nous en ferons usage dans cette recherche. Cependant, vu la littérature abondante sur le sujet, nous nous concentrerons sur ce qui correspond aux objectifs de cette recherche.

Ce qu'il faudra retenir en premier lieu, c'est la distinction opérée par les analystes du discours entre l'*ethos dit* (ce que dit le locuteur de sa personnalité -*ethos dit non verbal*- ou de son discours -*ethos dit verbal*-) et l'*ethos montré*, qui est aussi dit *ethos discursif*, qui se rattache à sa manière d'énoncer (Maingueneau D., 2014). Même si dans le cas des discours qui nous intéressent, l'*ethos dit* ne saurait trouver sa place, centrer l'analyse sur l'*ethos discursif*, selon Ducrot (1984, cité par Amossy R., 2002 :238) nous renseigne mieux sur la personne que ce qu'il pourra dire de lui-même.

Par ailleurs, selon D. Maingueneau (2014), il est d'usage, en analyse du discours, d'associer le terme *ethos* à un prédicat (comme on pourra parler dans notre cas d'*ethos d'étudiant* et d'*ethos de chercheur*). La raison en est que « *le contenu que l'on donne à l'éthos dépend largement des types ou genres de discours que l'on étudie de manière privilégiée* » (2014 :32). C'est ce qu'écrivait déjà R. Amossy (2002), en termes plus détaillés : « *chaque genre de discours comporte une*

distribution préétablie des rôles qui détermine en partie l'image de soi du locuteur » (2002 :239). Si chaque genre discursif présente sa propre « *distribution préétablie* », le syntagme « *en partie* » employé ici dénote la part importante laissée au locuteur dans cette construction.

Cette conception rejoint la thèse défendue par F. Rinck (2006) qui consiste à définir un genre discursif (l'article de recherche dans son cas) par la *figure de l'auteur* qu'il réclame *en partie*, pour reprendre R. Amossy (2002 :239).

S'agissant de l'écriture de recherche, qui selon Y. Reuter (1998, 2004) regroupe un ensemble de genres, les recherches antérieures définissent, au-delà des spécificités génériques, une « *présentation de soi réussie* » (Amossy R., 2014 :23) particulière que nous pourrions envisager, à des fins d'analyse, sur trois axes. Ces trois perspectives semblent pouvoir rendre compte de l'ethos auto-attribué des étudiants dans leurs mémoires de master. Ce qui nous permettra de vérifier son adéquation avec les normes rhétoriques de l'écriture de recherche.

2.7.3. La question des subjectivités dans les discours de recherche

Le siècle dernier a été le témoin d'une évolution considérable dans notre manière de concevoir la connaissance scientifique. Dans le domaine de l'épistémologie, on a assisté, non seulement à un débat méthodologique de fond sur la méthode scientifique et le problème de la généralisation des résultats expérimentaux, mais aussi sur la question de la possible -ou de l'impossible !- neutralité scientifique.

Empruntée à E. Benveniste, la notion de *subjectivité dans le langage*, traitée par C. Kerbrat-Orecchioni (2006), postule l'omniprésence de la subjectivité dans les productions langagières, mettant ainsi fin au mythe de la neutralité et de la transparence des textes scientifiques. Définir le style scientifique comme vrai et impersonnel, « *c'est confondre la science telle que la présentent les manuels d'enseignement avec les écrits scientifiques qui s'échangent à l'intérieur du champ scientifique* », écrivent B. Latour et P. Fabbri (1977 :81).

Bien avant les analystes du discours, les philosophes généalogistes voyaient déjà dans le discours de la science l'inévitable subjectivité du scientifique : « *Il n'y a pas de faits*, écrivait F. Nietzsche (dans les *Fragments posthumes*, fin 1886-1887), *il n'y a que des interprétations, car toute interprétation d'une opinion peut être elle-même interprétée à son retour et ainsi de suite jusqu'à l'infini : notre nouvel infini* ». Cette thèse sera défendue plus ardemment encore par J. Lacan (1991).

Dans le domaine scientifique de l'analyse du discours, la démarche adoptée par C. Kerbrat-Orecchioni (2006) procède du repérage des *faits énonciatifs*, à savoir, « *les traces linguistiques de la présence du locuteur au sein de son discours* » (2006 : 36). C'est à partir de ces *faits énonciatifs* que nous pouvons déduire l'inscription explicite ou implicite du scripteur-mémorant et la nature de sa présence. Et car « *l'axe d'opposition objectif/subjectif n'est pas dichotomique, mais graduel* » (2006 :81), il convient d'interpréter ces marques en termes de distance, séparant le scripteur de son écrit. En termes plus opérationnels, ce sont donc les *déictiques* qu'il s'agit de repérer et d'étudier dans les mémoires qui nous concernent.

Il faudra préciser que, tout comme E. Benveniste (1966), nous appelons *déictiques* les unités linguistiques dont le référent change d'un énoncé à un autre. Ils permettent donc une mise en relation de l'énoncé aux circonstances de l'énonciation. En d'autres termes, les *déictiques* impliquent, d'un côté, « *le rôle que tiennent dans le procès d'énonciation les attentes de l'énoncé* » et, d'un autre côté, « *la situation spatio-temporelle du locuteur, et éventuellement de l'allocutoire* ». Dans notre cas, nous limiterons l'analyse aux *déictiques* susceptibles de rendre compte des rôles que les scripteurs s'assignent dans leurs mémoires.

Dans la panoplie des catégories de *déictiques* proposées par les linguistes, nous retiendrons ici la catégorie des pronoms personnels qui impliquent directement le scripteur, ceux de la première personne (*je* et *nous*), de la deuxième personne (*tu*

et *vous*) et l'indéfini (*on*). Et si les pronoms *je* et *tu* renvoient sans ambiguïté respectivement au scripteur et au lecteur, les autres *déictiques* (le *on* plus encore) sont très nuancés.

Pour illustrer cette nuance dans les discours scientifiques d'une manière générale, nous présentons le graphe suivant, qui s'inspire de la liste de valeurs typiques attribuées aux pronoms *on* et *nous* par les doctorants dans leurs écrits (K. Fløttum et E.T. Vold, 2010) :

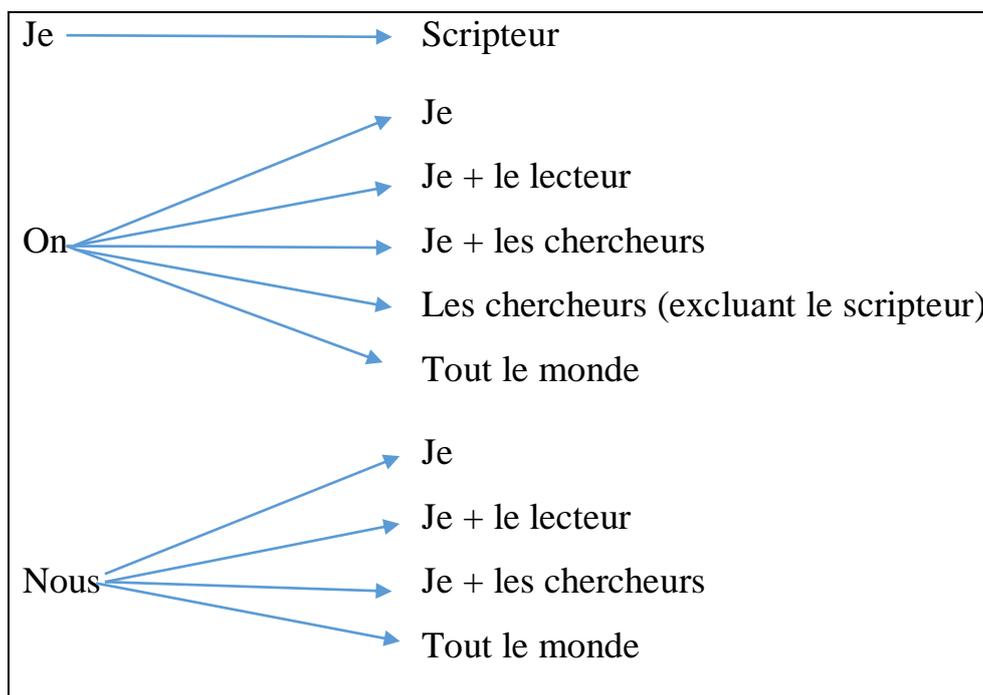


Figure 2. Les renvois des pronoms personnels impliquant le scripteur

Si la subjectivité passe nécessairement, et en premier plan, par l'analyse des unités dites déictiques, pour R. Amossy (2010), la présence du locuteur dans les productions langagières n'est pas réductible à sa manifestation par les pronoms de la première personne.

Les renvois nuancés des pronoms sont la preuve de la nécessité de dépasser cette « *vision réductrice qui assimilerait de manière directe l'emploi directe de telle ou telle marque à telle ou telle forme de positionnement* » (Grossman, F., 2010 : 418). Les pronoms personnels doivent alors être appréhendés dans leurs contextes, en relation avec « *d'autres observations linguistiques* » (Boch, F. et

Rinck, F., 2010 :9). Les autres marques les plus apparentes sont les verbes liés aux pronoms en question et d'autres modalités.

Pour étudier les différentes formes de modalités, il est d'usage selon E.T. Vold (2008 :85-86) de procéder à l'analyse de deux moyens complémentaires : lexicaux d'un côté et grammaticaux de l'autre. E-T Vold (ibid.) met dans les moyens grammaticaux, les éléments morphologiques (comme les modes et les temps verbaux) et les moyens syntaxiques (comme les auxiliaires modaux). En ce qui concerne le lexique, il s'agit de l'étude des verbes, des adjectifs, des adverbes, etc.

Dans ce sens, si aucun discours n'échappe à la subjectivité, se distinguent, cependant, plusieurs formes de subjectivité, qui se déploient différemment d'un genre à un autre. Ainsi, si est-il fréquent qu'un poème affiche une subjectivité qui est de l'ordre de l'affection, un article scientifique ne peut le tolérer.

S'il semble aujourd'hui admis que les discours de recherche n'échappent ni à la subjectivité ni à la visée persuasive qui transcende toute pratique discursive, il reste à déterminer la forme de subjectivité qui leur est adéquate.

L'exigence des discours de recherche tend vers une présence épistémique de l'auteur et prohibe fortement une présence empirique ou affective. P. Bourdieu (1984), dans son *Homo Academicus*, distinguait *l'individu empirique* de *l'individu épistémique*, et explique la nécessité, lors de la lecture de la science, de faire attention à ne pas les confondre. Mais quels sont les éléments qui peuvent les distinguer ? Ou quels sont les critères d'interprétations des pronoms personnels ?

Comme nous l'avons mentionné, les interprétations se font à partir des agencements des pronoms personnels en question avec les différentes modalisateurs qui les entourent. Ce sont les modalités épistémiques qui sont évidemment sollicités par les écrits de recherche. La modalisation qui semble la plus essentielle est celle des verbes, mais pas seulement.

E-T Vold (2008), dans une étude des modalisateurs épistémiques de la langue française entre autres, distingue de prime abord les moyens grammaticaux comme le mode subjonctif, les temps du conditionnel présent et du futur antérieur et les auxiliaires grammaticaux comme *devoir* et *pouvoir*. Il souligne néanmoins que la valeur épistémique de ses éléments n'est pas évidente et doit répondre à l'exigence d'exprimer la possibilité.

Du côté du lexique, la liste est évidemment plus longue. Selon E-T Vold (Ibid.), nous pouvons retenir la classe des semi-auxiliaires (comme *sembler* et *paraître*), celle des verbes épistémiques (tels que *croire* et *supposer*), celle des adjectifs, celle des adverbes et celle des noms épistémiques. Les notions qui s'inscrivent dans ces catégories ont des traits sémantiques en commun, puisqu'elles expriment l'une des ces valeurs épistémiques : l'évidence, la certitude, la conviction, la probabilité, la supposition, l'impression, la possibilité ou le doute (Ibid, p.100).

La présence épistémique est aussi tributaire des différents rôles rhétoriques que peut endosser l'auteur scientifique dans son discours. K. Fløttum (2009) en détermine trois : le « *chercheur* », le « *scripteur* » (ou « *guide textuel* », selon l'expression de l'auteur) et l'« *argumentateur* ». Le premier critère discriminatoire à prendre en considération est bien évidemment le verbe du pronom en question. Pour K. Fløttum (2004), il existe trois catégories de verbes qui correspondraient respectivement aux trois rôles cités : *verbes de recherche*, *verbes discursifs* et *verbes de prise de positions*.

De cette manière, si le pronom est associé à un « *verbe de recherche* » (tel que *examiner*, *analyser*, etc.), l'auteur scientifique assumerait son rôle de chercheur. Quand le verbe du pronom est *discursif* (par exemple, *résumer*, *illustrer*, etc.), l'auteur est dans son rôle de *scripteur*. Il est *argumentateur* quand le verbe qui suit le pronom personnel renvoyant à l'auteur est l'un des verbes de *prise de position*.

Ceci dit, il semble bien illusoire de vouloir lier les rôles définis par K. Fløttum (Ibid.) à des endroits précis du mémoire. Mais certains lieux semblent plus propices à un certain rôle qu'à un autre. Le premier lieu qui nous a semblé emblématique d'une présence de l'auteur jouant le rôle de guide textuel, c'est bien l'étape de la planification, qui peut correspondre à la fin de l'introduction générale et aux introductions des chapitres. La fonction de scripteur peut correspondre aux conclusions, des lieux propices aux reprises et aux résumés. Le rôle d'argumentateur, bien qu'ils traversent tout le mémoire, peut se trouver fortement concentré dans l'introduction, quand on tente de justifier l'ensemble des choix effectués quant à l'objet de recherche et tout ce qui s'y rattache.

Si à partir de ces verbes, nous sommes en mesure de préciser le rôle rhétorique qu'un scripteur s'assigne, d'autres éléments peuvent rendre compte du degré du positionnement de ces auteurs, comme nous l'avons déjà mentionné.

Ainsi, dans une étude sur un large corpus constitué d'articles scientifiques issus de plusieurs disciplines, A. Tutin (2010) remarque certaines routines au niveau phraséologique impliquant les auteurs. L'étude qui s'est centrée sur un système de marques énonciatives, combinant l'usage des pronoms personnels renvoyant à l'auteur (je/nous/on) aux verbes et aux modalités, révèle une prudence de la part des auteurs. A mesure que les verbes utilisés expriment un positionnement marqué, les auteurs prennent moins en charge leurs énoncés.

Cette recherche montre *in fine* que le choix des pronoms personnels n'est pas anodin chez les auteurs professionnels : quand les pronoms personnels renvoient à l'auteur uniquement, ils se trouvent souvent suivis par un verbe qui indique un apport scientifique ou une intention. Quant aux verbes d'opinions, ils sont, non seulement, introduits dans la plupart des cas par *nous* (qui inclut les pairs ou le lecteur) ou *on* (exclusif), mais aussi, dans quelques cas, ils sont modalisés.

En outre, une autre stratégie énonciative est tout aussi importante que largement présente dans les écrits scientifiques qui aspirent à l'objectivité : il s'agit de

l'effacement énonciatif. Cette stratégie procède généralement par les nominalisations, les formes impersonnelles, la voix passive et la métonymie. Quoiqu'effacement énonciatif n'implique pas la disparition de la subjectivité de l'auteur mais afficherait plutôt une présence épistémique adéquate aux discours de recherche.

R. Amossy (2010 :187), en discutant de l'effacement énonciatif, parle de « *locuteur dissimulé* » et explique que « *l'absence du « je » est traitée comme une présence en creux. Elle est le fait d'un gommage, non d'un manque* ». Le locuteur fait comme si il disparaissait « *complètement de l'acte d'énonciation, et de laisser parler le discours par lui-même* », pour reprendre P. Charaudeau (1992 : 650, cité par Amossy. R, Ibid.). La disparition du locuteur est impossible, ou comme le note R. Amossy (2010 :187), celui-ci « *inscrit toujours des traces de subjectivité dans son discours, à partir desquelles s'esquisse une image de soi plus ou moins précise* ».

Cette stratégie est une caractéristique des discours théoriques des différents genres scientifiques, qui tendent, selon F. Rinck et F. Grossman (2004 :37-38), à « *s'autonomiser par rapport à la situation d'énonciation, de sorte que l'interprétation peut se faire indépendamment de la situation d'énonciation* ». Cette logique transcende évidemment le mémoire de master, étant lui aussi propice aux discours théoriques.

Mais il serait chimérique de croire que recourir à l'une des stratégies de l'effacement scientifique assure infailliblement une présence épistémique. La question est bien plus complexe. Comme le montrent les différentes contributions du 156^{ème} numéro de la revue *Langages*, le phénomène de l'effacement énonciatif est directement lié à la question de la *polyphonie* tant il détermine la place qu'occupe le locuteur vis-à-vis de ceux qu'il cite. La notion d'effacement s'y trouve appréhendée en termes de *surénonciation*, de *coénonciation* et de

sousénonciation, trois notions sur lesquelles nous reviendrons dans le troisième axe de l'analyse.

Pour conclure ce point, il faudra formuler brièvement (puisqu'il nous le reprendra quand il sera question des propositions didactiques) une remarque didactique primordiale. Elle a trait à l'importance de la sensibilisation des étudiants à la différence qui existe entre le *je* épistémique et le *je* déictique dans le cadre d'une formation aux écrits de recherche. Cette question constitue pour F. Boch (2013 :552) « la clé de voute de la rhétorique de l'écrit scientifique du point de vue du positionnement énonciatif du chercheur ».

2.7.4. La problématisation entre argumentation et légitimation

On considérait autrefois la science et le discours qui la porte comme nécessairement objectif et transparent. Les discours scientifiques étaient alors présentés comme expositif d'un savoir concret. Mais nous savons aujourd'hui, grâce aux avancées dans le domaine de l'analyse du discours, qu'aucune production langagière ne peut se prétendre transparente.

En effet, contrairement à ce qu'on enseigne dans les écoles, la science n'est pas une entreprise neutre d'exposition de vérités générales et absolues, mais bien une construction argumentée d'une démarche et d'un raisonnement bâti sur des bases faites de choix et de prises de position. Si cette construction est moins visible dans les sciences dites dures, qui se dissimulent derrière les chiffres et les symboles, laissant croire à certains qu'elles se réduisent à de la pure information (P. Breton, 2005 : 51), elle est bien plus apparente dans les sciences humaines. Il n'y a qu'à lire les introductions des articles scientifiques pour s'en rendre compte. Le savoir présenté y est sujet non pas à une explication mais à une interprétation, donc à une inévitable argumentation.

Dans ce sens, il faudrait présenter les écrits de recherche comme réflexifs (Rinck, F., 2012) et comme des discours de « *problématisation* » (Nonnon, I., 2002). Contrairement aux écrits de restitution de savoirs, les écrits de recherche sont régis

par une logique heuristique, où l'écriture et la pensée vont de pair. Mais il se trouve que la question de la réflexivité, malgré son importance, n'a fait que très rarement objet de description linguistique.

Pour appréhender la problématique de l'initiation aux écrits de recherche dans le cadre du mémoire de master, il est important, nous semble-t-il, de distinguer d'emblée la *problématique* de la *problématisation*.

La problématique est comprise comme ce lieu localisé, souvent dans l'introduction, où sont exposés les grands traits de la recherche. C. Puren (2013 :6) la présente comme

un ensemble organisé des postulats, prémisses, concepts, modèles, questions, hypothèses et autres éléments éventuellement considérés comme indispensables à la présentation d'un projet de recherche entre l'exposé de son origine, de son objet, de son domaine et de son objectif, en amont, et l'annonce de ses moyens et modes de réalisation (ressources, méthodes, parcours), en aval.

La *problématisation* désigne plutôt « *un processus diffus, non localisable, qui sous-tend toutes les autres opérations mises en jeu dans l'élaboration d'un écrit réflexif* » (Nonnon I., 2002 :30).

Pour ce qui est de la problématique, les normes rhétoriques qui la régissent sont très nombreuses. Nous nous focaliserons sur deux points essentiels : l'inscription du sujet de recherche et l'argumentation de l'objet d'étude.

Les premières lignes d'un écrit de recherche sont très importantes. Elles jouent plusieurs fonctions. T. Herman (2009) s'attarde sur trois en particulier : une *fonction codifiante*, une *fonction informative* et une *fonction séductrice*. Les enjeux de ces premières lignes sont de taille, car il est demandé au chercheur d'inscrire son objet d'étude dans une multitude d'autres recherches et de le légitimer.

Les analyses, dont F. Boch (2013) rend compte, montrent deux logiques de légitimation de l'objet d'étude : le *prolongement théorique* ou la *démarcation*. L'auteure souligne des difficultés importantes rencontrées par les étudiants au niveau de la deuxième logique qui se caractérise par trois « *routines argumentatives* » :

- 1) « *évidente remise en cause* », qui consiste à rejeter les approches traditionnelles, trop limitées ;
- 2) « *la niche ignorée* », où l'auteur fait remarquer une question fondamentale négligée dans une littérature abondante ;
- 3) et « *la troisième voie* », qui consiste à inscrire sa recherche comme la voie fructueuse entre deux (ou plusieurs) sans issues.

Dans la problématique également, le chercheur se doit d'argumenter un ensemble de choix qu'il a effectué, des choix relatifs notamment à son objet d'étude et à sa méthodologie. Les écrits de recherche exigent naturellement que les choix effectués soient présentés comme ayant une valeur intrinsèque et comme participant au développement de la discipline dans laquelle s'inscrit la recherche. Autant d'enjeux qui échappent aux nouveaux entrants dans le champ de la recherche.

Selon l'étude menée par F. Rinck et L. Pouvreau (2009), les étudiants laissent, en effet, transparaître un *ethos* dévalorisant (celui d'un évalué) en recourant abusivement aux récits d'expérience. À l'aide de verbes pronominaux d'intellection, ils présentent en narrant les étapes de leurs recherches en termes de difficultés et de choix personnels et affectifs. Ce qui peut être interprété comme une maladresse face à l'effacement énonciatif des experts, qui eux, donnent à l'objet un intérêt intrinsèque (intellectuel) et universalisant.

M-C. Pollet, C. Glorieux et K. Toungouz (2010), quant à elles, soulignent que les introductions des étudiants néophytes sont souvent dominées par le descriptif. Au

lieu de favoriser un travail d'élaboration, les étudiants recourent aux modes de « *stockage* », en étalant un ensemble de données indépendantes les unes des autres, et de « *reconstruction* » qui consiste à reproduire fidèlement un discours sur lequel ils construisent un questionnement.

Quant à la question de la problématisation, elle a trait au mode de présentation des connaissances de manière épistémique. Cela voudrait dire que les assertions avancées dans un écrit de recherche doivent être mises à distance, interrogées et problématisées. Grâce aux modalisateurs, il s'agira pour nous d'étudier les difficultés des étudiants ayant trait aux valeurs accordées à trois formes de savoirs présentes dans le mémoire : les hypothèses, les résultats de la recherche et les savoirs théoriques.

Sur ce point, Y. Reuter (1998) met l'accent sur un nombre de dysfonctionnements remarqués dans les écrits des jeunes chercheurs qui ont du mal à se décentrer et qui ont souvent tendance à juxtaposer des informations sans véritable lien, ni logique constructive. Il met alors en cause les représentations qu'ont ces jeunes chercheurs du mémoire comme simple exercice scolaire.

Dans une optique praxéologique, E. Nonnon (2002 :30) affirme que la capacité de problématiser reste tributaire des connaissances personnelles des apprenants, ce qui rend sa didactisation problématique. Elle propose néanmoins quelques pistes didactiques qui consistent, à titre d'exemple, à « *faire acquérir des routines d'expression de la remise en cause* » (Ibid.).

Cette question des valeurs accordées aux connaissances est liée à celle de la polyphonie, étant donné que les discours d'autrui y occupent une place primordiale dans la construction des connaissances dans les écrits de recherche.

2.7.5. La question de la polyphonie

L'étude des phénomènes de la polyphonie s'enracine généralement dans les travaux de M. Bakhtine, traitant de la stylistique littéraire de certaines œuvres de

Dostoïevski. Cette perspective est restée longtemps circonscrite aux textes littéraires avant d'être étendue à d'autres discours, celui de la presse et de la science notamment. L'analyse comparative fournie par P. Dendale et D. Collier (2006) montre clairement que les théories de la polyphonie ne constituent pas un seul cadre de référence unifié.

Au-delà des différences conceptuelles qui ne nous intéressent pas dans cette recherche, on entend globalement par *polyphonie* l'existence au sein d'un même discours de « *la voix d'un ou de plusieurs actants aux côtés de la voix du narrateur avec laquelle elle s'entremêle d'une manière particulière* » (Détrie C., Siblot P., et Verine B., 2001 : 256).

Dans l'approche didactique qui est la nôtre dans cette recherche, l'analyse polyphonique nous intéresse pour caractériser les jeux de positionnement qui accompagnent l'acte de se référer à un chercheur ou à une recherche. Notre étude polyphonique sera alors bornée à la présence dans l'écrit de l'étudiant d'autres discours qui ne sont pas le sien, ou pour reprendre M-C. Pollet et V. Piette (2002) les *discours d'autrui*, et leurs implications sur le plan des postures énonciatives adoptées par l'étudiant-mémorant.

Notre réflexion se basera sur trois critères essentiels : *les modes de référencement, les fonctions des discours d'autrui et le positionnement*. L'étude de ces trois éléments nous permettra de caractériser le rapport des étudiants-mémorants aux autres chercheurs et d'évaluer son degré de concordance avec les normes des écrits de recherche, qui par définition invitent à « *des actions et des attitudes coopératives* » (Fløttum, K., 2005 :324).

Les discours de recherche se présentent en effet comme « *créé[s] dans une situation communicative particulièrement plurivocale ou polyphonique* » (Fløttum, K., 2009 :58). Ce sont des « *discours multiréférencés* » (Grossman, F., 2002, 2003), où les noms propres jouent un rôle très important dans le repérage des discours d'autrui et constituent des « *emblèmes de positionnement* »

(Grossman, F., 2010 :419). Ou comme l'exprime Fløttum, K., 2005 :324 : « *il s'agit d'une activité qui se veut coopérative, entre MOI, en tant que créateur de cette rhétorique, et AUTRUI, en tant que collectivité scientifique par rapport à laquelle MOI se positionne* ».

Dans les sciences humaines, la polyphonie est le lieu même où se produit le savoir. En effet, comme le souligne Y. Jeanneret (2004), tout effort d'interprétation engagée par le chercheur pour comprendre un phénomène n'est en réalité qu'une compréhension de l'interprétation des sujets sur lesquels porte son enquête.

De ce fait, la polyphonie est un phénomène qui ne se limite pas à une partie bien délimitée du mémoire de recherche. On s'en sert tout aussi dans l'introduction du mémoire que dans sa conclusion. Mais il semble tout à fait logique que la partie dite théorique soit « *un lieu propice à la circulation des discours* » (Boch F., Grossman F. et Rinck F., 2010).

Si les nouveaux entrants dans le champ de la recherche, que sont les mémorants et les thésards, semblent bien avertis de l'importance de recourir aux discours d'autrui, et surtout de l'obligation éthique de noter les sources, ils semblent cependant méconnaître toute la complexité énonciative de l'acte de se référer. La gestion de la polyphonie est en effet directement liée à la question de la hiérarchisation des points de vues, qui dans le cas des discours de recherche doit permettre au scripteur d'assurer une sur-énonciation, c'est-à-dire de dominer l'instance énonciative (Grossman F. et Rinck F., 2004 ; Rabatel A., 2003, 2004).

Le problème principal auquel sont confrontés les étudiants mémorants est tributaire à leur statut de novice, voire d'étudiants en phase d'apprentissage, mais qui doivent tout de même produire de la connaissance. Cette situation est génératrice de tensions, qui souvent empêchent les étudiants d'afficher une présence adéquate et d'assumer une position de surplomb, exigée par les genres de recherche. Il s'agit pour eux en effet de se frayer une voix parmi celles qu'ils

invoquent. Exigence qui n'est pas aisée à satisfaire car les auteurs qu'ils citent sont nettement plus expérimentés, et ainsi leurs paroles seraient plus légitimées.

Ce double enjeu de se référer à autrui et de dominer le jeu énonciatif nous a amené à analyser les trois éléments que nous avons précédemment cités. Concentrons-nous tout d'abord sur le premier critère susceptible de nous renseigner sur les postures énonciatives adoptées les étudiants mémorants : il s'agit du référencement.

Des travaux de F. Boch (2013) et de M-C. Pollet et V. Piette (2002), nous retiendrons cinq modes de référencement, que nous avons synthétisés dans le schéma suivant :

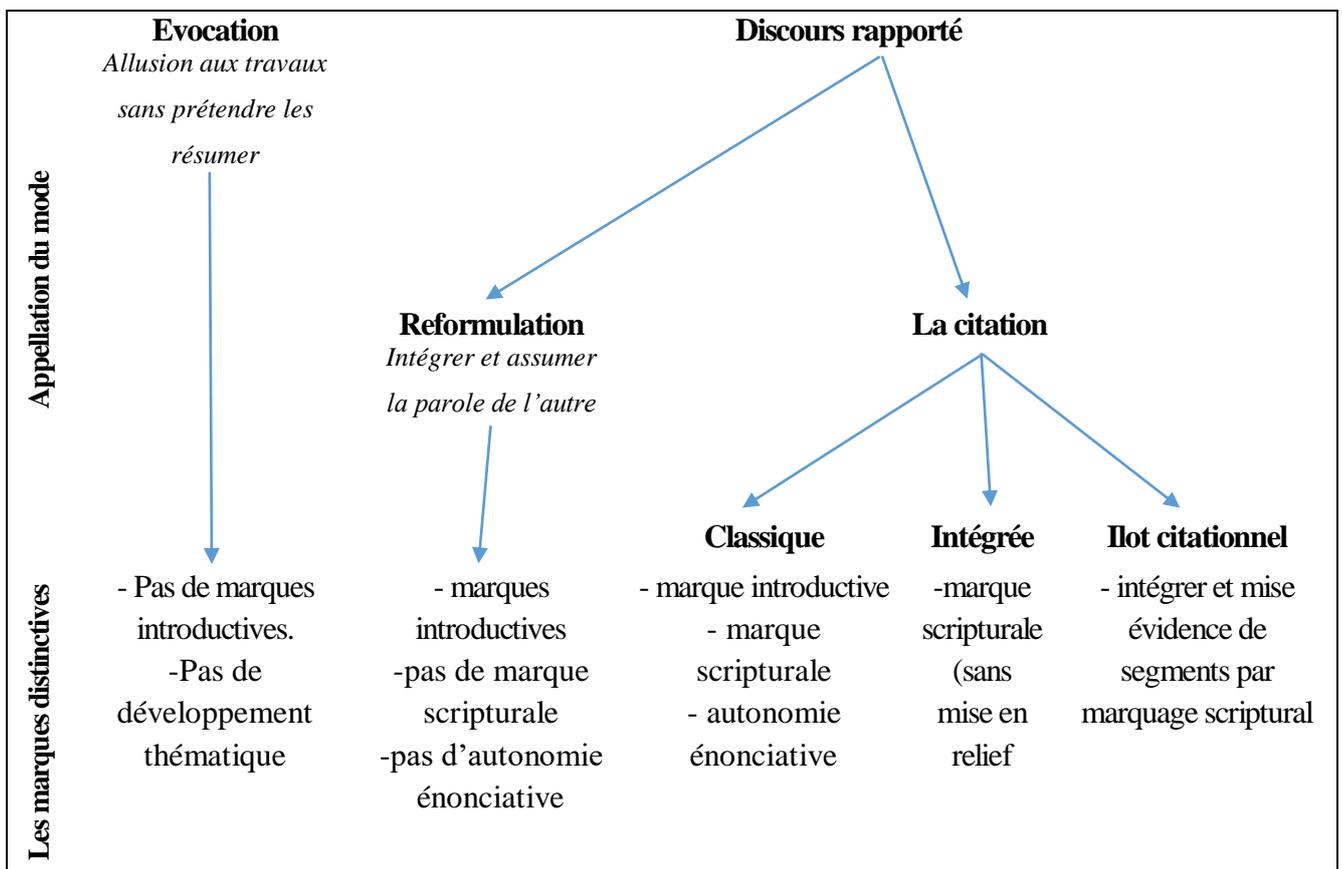


Figure 3. Les modes de référencement dans un écrit de recherche

Au-delà des problèmes techniques de notation auxquels il faudra initier les étudiants, le mode de référencement est révélateur d'un certain rapport des scripteurs aux auteurs qu'ils citent. Ainsi, le recours abusif aux citations directes,

remarquées dans les écrits des néophytes (Boch F., 2013), est un indice d'une mauvaise gestion de la polyphonie, qui traduirait, selon M-C Pollet et V. Piette (2002 :171) « *un certain fantasme de la scientificité* » ou « *la crainte de s'affirmer en tant que chercheur* ».

Le recours des chercheurs experts à la citation sous ses trois formes (surtout les formes classique et intégrée) est au contraire très limité. Leurs écrits se définiraient plutôt comme des « *discours avec des noms d'auteur, sur lequel viennent se greffer, de temps à autre, les dires de ces auteurs (sous la forme de citations)* » (Boch F., 2013).

Pour ce qui est des fonctions des discours d'autrui, M. Kara (2004) en distingue quatre. On fait référence selon cet auteur pour *définir*, pour *faire avancer une idée*, pour *appuyer une idée* ou pour *débattre*. La valeur accordée aux discours d'autrui dans un discours de recherche peut certes être révélatrice de la posture énonciative adoptée.

Le dernier critère sur lequel se base notre analyse des difficultés rencontrées par les étudiants mémorants en termes de gestion de la polyphonie est le positionnement. Pour déterminer le positionnement des étudiants par rapport aux auteurs qu'ils citent, nous procéderons par une analyse des modalisateurs d'introduction et de reprise des discours d'autrui, comme nous l'expliquerons dans le chapitre méthodologique (cf. 4.6).

Il nous semble nécessaire de rappeler ici que notre recours aux théories de l'analyse du discours est très limité et sélectif, étant donné que notre étude est didactique.

2.7.6. Les limites du recours aux théories de l'énonciation en didactique

Le cadre de l'analyse théorique que nous venons de constituer ne dépasse pas les objectifs didactiques convoités par cette étude. La convocation de l'appareil conceptuel de l'analyse de discours, en l'occurrence les travaux de K. Orrechioni,

de R. Amossy entre autres, peut s'inscrire dans ce que J-C. Beacco (1985) appelle *une analyse didactique de discours*.

Pour cet auteur, l'analyse didactique du discours n'a pas pour objectif de « *caractériser des textes dans leur intégralité mais de fonder, à côté d'autres disciplines, des processus formatifs destinés à monter ou à stimuler une compétence discursive en langue étrangère* » (1985 : 115). L'objectif de cette thèse, qui s'inscrit dans la didactique, est en effet de déboucher sur des propositions didactiques applicables en classe sous forme d'ateliers d'écriture susceptibles d'amener l'étudiant à adapter ses stratégies d'écriture (mais aussi de lecture) aux discours de recherche.

Trois remarques sont émises par J-C. Beacco (Ibid.) pour caractériser cette conception, dont la première peut sembler dépassée de nos jours :

- 1- Postuler l'existence de modèles abstraits de types de texte ;
- 2- Reconnaître la part de l'implicite dans les réalisations discursives dont la connaissance résulte souvent d'un *enseignement ad hoc* ;
- 3- Ces réalisations sont culturellement variables.

Pour l'auteur, l'enjeu de l'analyse didactique des discours est d'éviter, d'un côté, le réductionnisme, et, d'un autre côté, de traiter les phénomènes comme des blocs séparés. Cela implique, dans l'approche qui est la nôtre, de ne pas réduire l'analyse au repérage des pronoms personnels et, pour une meilleure compréhension des phénomènes sous-jacents, de ne pas traiter séparément les trois niveaux d'analyse envisagés plus haut.

L'objectif d'une telle entreprise est de « *déterminer quels marqueurs sont, pour chaque opération énonciative dans le cadre de chaque processus pragmatico-cognitif, légitimes au regard du modèle qui joue ainsi le rôle de filtre* ». Et J-C. Beacco (1985 : 117) d'ajouter qu' « *une démarche d'analyse du discours est réinvestissable en didactique des langues étrangères sans adaptations* ».

Comme nous allons le montrer dans les pages qui suivent (cf. 2.8), même si les théories de l'analyse du discours que nous mobilisons sont inévitables dans le versant descriptif de notre travail, voire même dans son versant praxéologique, elles demeurent insuffisantes à elles seules pour répondre aux besoins didactiques de cet ouvrage.

2.8. Les principes théoriques de l'intervention didactique

Notre recherche obéit à deux principes qui déterminent notre vision du travail didactique. Le premier est formulé par P. Martinez : « *la didactique n'est en aucun une sorte de résultat d'une théorie du langage* » (2011 :19). Il implique l'élargissement de ses cadres de référence à d'autres disciplines connexes, notamment les sciences de l'éducation. L'autre principe concerne l'inclusion des soucis pédagogiques dans la réflexion didactique. Nous partageons ainsi l'avis des nombreux didacticiens qui définissent la didactique comme un mouvement de « *va-et-vient permanent entre les réalités du terrain pédagogique (la classe de langue) et les apports de la réflexion théorique dans les domaines scientifiques concernés* » (Dabène, L. 1989 :5).

Il va sans dire que le caractère interventionniste de la didactique dépend du contexte dans lequel elle compte intervenir. Intervenir dans un cadre scolaire n'est pas la même chose que de vouloir améliorer une pratique dans le champ d'une littérature avancée. C'est dans ce sens que tend ce chapitre : il cherche au mieux de trouver dans la littérature didactique et celle des sciences de l'éducation (de la psychologie, de la docimologie et de l'ingénierie éducative, notamment) des outils théoriques qui permettront de structurer nos propositions didactiques, ou, en d'autres termes, d'optimiser notre intervention.

2.8.1. L'intérêt didactique des approches énonciatives

Les intérêts des approches énonciatives en linguistique ne s'arrêtent pas au fait qu'elles nous aient procuré des outils d'analyse des mémoires mais constituent également des pistes pour l'intervention didactique. Pour être plus précis, elles

nous permettent d'éviter deux dérives qui caractérisent la plupart des cours de formation aux discours universitaires. En nous référant notamment aux avancées majeures dans le domaine de l'analyse de discours, traduites par le développement de la notion de *genre*, nous tenterons d'éviter le formalisme et exploiter les fondements de la *grammaire du sens*.

2.8.1.1. Deux dérives à éviter

Nous avons défini théoriquement le problème posé par le passage de l'écriture académique à l'écriture de recherche en termes de posture énonciative. Les écrits de recherche présentent une dimension argumentative bien particulière qui échappe aux étudiants, qui ne bénéficient pas d'un enseignement explicite dans ce sens. Cette formation est pourtant fort louable quand on sait tout l'intérêt que peut avoir un enseignement orienté vers l'initiation des étudiants à la dimension énonciative des écritures de recherche. C'est ce que nous essayerons de montrer dans les lignes qui suivent.

Même si les recherches didactiques sur les écrits de recherche ne sont pas récentes, elles sont, pour la plupart d'entre elles, très limitées à certaines dimensions, notamment l'architecture des écrits et leur lexique. Ce n'est que dernièrement que les didacticiens ont commencé à accorder une place privilégiée à la dimension énonciative de ce genre de discours. Et là encore, les recherches se concentrent davantage sur la formation de doctorants (les genres de l'article de recherche et la thèse nous semblent les plus prisés) au profit de celle des masterants (le mémoire de master n'est pas vraiment étudié).

Cette brèche du côté des recherches est également remarquable dans les pratiques enseignantes. La dimension énonciative de l'*écriture de recherche* constitue un point aveugle pour les enseignants. Dans les programmes suivis au département de LLF de l'université de Béjaïa, aucune place n'est accordée aux notions de subjectivité épistémique, d'argumentation scientifique ou de rhétorique de la science. Et si la polyphonie y est abordée, elle ne l'est que dans son versant

déontologique (en mettant en garde contre le plagiat) ou technique (techniques rudimentaires de marquage).

Force est de constater aussi que la plupart des études et des cours d'« *écriture scientifique* » se bornent à essayer d'étudier ou d'acculturer les étudiants à l'écriture scientifique par une centration quasi-entière sur le lexique dit scientifique. Or, nous savons très bien que le saut qualitatif entre les écrits académiques et les écrits de recherche ne se situe pas à un niveau lexical, mais à un niveau beaucoup plus complexe, à un niveau énonciatif, sur lequel devrait s'articuler dorénavant l'acculturation. Dans ce sens, même l'enseignement-apprentissage du lexique scientifique ne peut être envisagé en dehors de sa dimension énonciative.

Essayer également de combler la rupture par des cours de méthodologie, qui s'axeraient sur les aspects techniques de la recherche scientifique, ne saurait en aucun cas être suffisant.

En ce qui concerne ce présent travail, nous pensons que l'ancrage de notre réflexion dans la perspective de l'analyse du discours nous permettrait d'éviter de tomber dans les deux extrémités que nous venons d'évoquer. Au-delà de tout réductionnisme, les problèmes que les étudiants rencontrent en rédigeant leurs mémoires de master sont appréhendés en termes de difficultés discursives relevant d'un genre textuel précis, qui ne peut être isolé ni de ses conditions de production, ni du continuum scriptural dans lequel il s'inscrit.

2.8.1.2. La notion de *genre discursif*

Le plus important apport des réflexions linguistiques qui s'inscrivent dans l'analyse du discours à la didactique du français d'une manière générale, et à la problématique spécifique que nous traitons dans cette thèse est le développement de la notion de « *genre* ». Pendant très longtemps, les théories didactiques et les méthodes d'enseignement s'ancraient dans les typologies textuelles de J-M. Adam (1992). L'organisation que propose la logique des types de textes, qui

seraient des entités abstraites supposant une stabilité synchronique et diachronique (Cuq, J-P., 2003 : 115), se voit largement critiquée de nos jours, voire dépassée au profit des entrées par genres discursifs.

La notion de genre, rapportée à M. Bakhtine et à la distinction qu'il opère entre *genre premier* et *genre second*, a intéressé dans une large mesure les linguistes et les didacticiens. Les auteurs qui s'y sont intéressés tendent à présenter les *genres discursifs* comme une certaine organisation des productions langagières socialement inscrites et relativement figées, et qui ne vont pas sans générer des tensions entre la configuration sociale et la mise en œuvre individuelle (Delcambre, I., 2011 : 117).

Les retombées d'une telle conception sur la didactique sont conséquentes (Reuter Y., 2007). La notion de *genre* fournit en effet non seulement un cadre analytique des pratiques des apprenants, mais permet également d'«*instituer les genres (littéraire par exemple) comme objets d'enseignement*» (Delcambre I., 2011 :117-118).

Dans un cadre plus restreint, celui de la problématique de l'acculturation des étudiants à l'écriture de recherche, l'intérêt de la notion est double. Du côté de l'analyse, elle nous a permis, comme nous l'avons vu, d'appréhender les productions des étudiants (leurs mémoires) comme inscrites au sein d'une institution (l'université) et comme régies par des normes, non seulement linguistiques, au sens restreint du terme qui se réduit au fonctionnement interne, et structurelles mais aussi rhétoriques. Analyser les productions langagières des étudiants sous le prisme d'une configuration générique revient donc à s'intéresser *au dire et la légitimation du dire*, pour reprendre J-C. Beacco (1992).

C'est ce que nous pouvons constater à partir des études descriptives des discours de recherche dont certaines tendent à élargir de plus en plus leurs corpus, d'autres s'axent davantage sur des genres discursifs moins étudiés et d'autres encore

tendent de mesurer le poids des cultures disciplinaires dans la configuration des genres étudiés.

Toutes ces avancées majeures rendues possibles grâce aux études sur les genres de discours ont poussé certains chercheurs à amorcer certaines réflexions didactiques qui nous semblent très congruentes, comme la perspective d'une *grammaire du sens*.

2.8.1.3. La perspective d'une grammaire du sens

L'idée d'une grammaire du sens venait contredire la vision traditionnelle de la grammaire, basée sur une catégorisation morphologique très liée notamment à la question de la norme et à celle de l'identité (Charaudeau, P. 2001 : 21). Cette grammaire traditionnelle subsiste jusqu'à nos jours dans les manuels scolaires, même de ceux qui se revendiquent des approches fonctionnelles et communicatives, comme le constate G. Chevalier (1996).

Cette grammaire du sens se définit alors « *comme un instrument parmi d'autres permettant de répondre aux problèmes d'enseignement du sens, non comme un deuxième temps dans le processus d'apprentissage, mais comme un accompagnement de la découverte et du maniement des formes* » (Charaudeau, P. 2001 : 29). Elle se fonde en effet sur un principe selon lequel quand on utilise une langue pour communiquer, « *on opère un certain découpage de la réalité, on fait certains choix quant à ce que l'on dit et comment on le dit* » (Chevalier, G.,1996 :170-171).

Autrement dit, la nouvelle grammaire proposée par P. Charaudeau (1992) doit baser sa description sur trois éléments simultanément : sur *l'intention du sujet parlant*, sur *les enjeux de communication* et sur *les effets de discours*.

La perspective d'une grammaire nouvelle qui s'attarderait sur les opérations langagières « *ne nie pas l'existence des formes ni la nécessité de respecter les règles de construction, mais cherche à mettre en relation ces formes avec ce*

qu'elles signifient, en fonction de ce au service de quoi elles sont employées » (Charaudeau, P., 2001 :24).

Mais ce qui retient davantage notre attention dans cette conception de la grammaire est la distinction faite entre plusieurs stades d'enseignement. Cette différenciation nous réconforterait dans notre thèse selon laquelle les étudiants seraient prédisposés à recevoir un enseignement basé sur une démarche de conscientisation sans s'attarder sur les notions basiques d'une grammaire formelle.

Pour ainsi dire, cette grammaire du sens, dont nous venons de présenter les grands traits, orientent considérablement notre réflexion vers la conception d'activités de classe qui ne vont pas sans heurter certaines considérations traditionnelles sur ce que doit être la grammaire et son enseignement.

En somme, si la linguistique énonciative revêt un intérêt plus qu'intéressant pour une intervention didactique en littérature avancée, puisqu'elle détermine, d'un côté, les compétences à faire installer chez les apprenants et, d'un autre côté, elle permet d'éviter le simplisme, il reste néanmoins à trouver et à inventer les moyens d'organiser cet enseignement. Les points suivants porteront justement sur les modalités de structuration de notre intervention qui mobilise quelques théories de la psychologie du développement, de la pédagogie et quelques modèles didactiques.

2.8.2. L'apport de la pédagogie par objectifs

Du côté de l'organisation de l'enseignement-apprentissage, l'une des approches pédagogiques les plus importantes du XX^{ème} siècle est la pédagogie par objectifs. Même si celle-ci semble délaissée par les didacticiens de nos jours, sa démarche demeure à nos yeux un exemple de rigueur, qu'il serait bien dommageable de ne pas s'y référer, et ce malgré les nombreuses critiques qu'on a pu formuler à son égard.

Commençons d'abord par tracer les contours de cette pédagogie avant de montrer son apport à la réflexion que nous menons. Les auteurs du *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (2004 : 192) la présentent comme « *un type de pédagogie qui consiste à lier l'objectif fixé à son mode opératoire et aux moyens de sa réalisation* ». Autrement dit, l'action éducative est centrée sur les objectifs qu'on veut atteindre. Les choix de supports, d'outils et de modalités d'enseignement sont présidés par des objectifs prédéterminés.

Dans cette forme d'organisation, quatre différents niveaux d'opérations se distinguent : le niveau des *finalités*, le niveau des *buts*, le niveau des *intentions* et celui des *objectifs* (Pelpel, P., 2002 :11). Les *objectifs*, qui sont « *des énoncés d'intention décrivant ce que l'apprenant saura (ou saura faire) après apprentissage* » (Raynal, F. et Rieunier, A., 1997 :247), sont déterminés par les *intentions* (à savoir les énoncés d'intention assignée à une séquence d'enseignement), qui à leur tour sont définies par les *buts*, qu'escompte tout un programme d'enseignement. Les *buts* répondent aux *finalités*, qui correspondent aux valeurs et aux orientations générales assignées à la pratique éducative dans une société donnée (Pelpel, P., 2002 :11).

La réflexion est à cet effet descendante, car les *finalités* se subdivisent en *buts*, chaque *but* comprend un ensemble d'*intentions* et toute *intention* présentent plusieurs *objectifs* à atteindre. Ainsi, la réalisation des objectifs permettra-t-elle d'atteindre les finalités, qui sont déterminées par les politiques éducatives.

Nous le voyons bien que le plus grand mérite de cette pédagogie, comme le mentionne P. Pelpel, est d'avoir introduit « *de la rigueur dans l'enseignement, et particulièrement dans la démarche de l'enseignant* » (2002 :32). Mais la polarisation des pratiques enseignantes n'implique pas forcément la réduction de la liberté et de la créativité de l'enseignant, car il serait naïf de croire que « *la description, même précise, de l'objectif d'une séquence éducative [peut] indiquer ipso facto le meilleur moyen de l'atteindre* » (Minder, M., 2007).

Cependant, l'intervention didactique que nous tentons de mettre en place ne dépasse pas le domaine de l'organisation d'une pratique pédagogique et n'implique que deux acteurs principaux : l'enseignant et l'apprenant. Ou pour reprendre la structuration de P. Pelpel (2002 :11), elle se borne aux niveaux de l'intention assignée à la séquence, et des objectifs pédagogiques que nous attribuons à chaque activité (Cf.7.3).

Dans ce sens, notre recours à la pédagogie par objectifs se limite à deux points essentiels. Le premier consiste dans le principe de l'*opérationnalisation des objectifs*. Ce principe stipule que les objectifs que l'on assigne à un apprentissage soient opérationnels. Pour R-F. Mager (2005-21), un objectif est dit opérationnel quand il :

- 1) Décrit avec précision – en termes univoques- ce que l'apprenant pourra faire en terme de comportement observable ;
- 2) Décrit les conditions de la manifestation du comportement, en déterminant un ensemble de contraintes, comme le temps imparti, les outils permis et ceux prohibés.
- 3) Précise le seuil de réussite, c'est-à-dire le niveau minimal qui permettra d'affirmer l'atteinte de l'objectif, en indiquant par exemple le pourcentage de bonnes réponses.

Le second principe, nous le nommons *principe de structuration des activités*. Ce principe trouve ses racines dans la taxonomie proposée par B. Bloom (Bloom B et al., 1975), qui pourtant semble *a priori* désuète dans l'état des recherches actuelles. En ce qui nous concerne, nous avons trouvé dans cette taxonomie ce qui nous a permis de déterminer un principe fondamental dans l'organisation des activités que comporte chaque séance d'enseignement de nos ateliers.

Connue pour sa simplicité et son caractère pratique, la taxonomie de Bloom s'organise autour de trois domaines : cognitif, affectif et psychomoteur. La

distinction entre ces trois domaines n'a pas d'autres significations que pédagogique (Pelpel, P., 2002 :21). Le domaine qui nous intéresse particulièrement ici est celui du cognitif. Il comporte six niveaux d'acquisition dont la complexité croît d'un niveau à un autre. Voici le résumé proposé et commenté par F. Raynal et A. Rieunier (1997 :58) :

- 1- **Connaissance** (mémorisation et restitution d'information dans les mêmes termes).*
- 2- **Compréhension** (restitution du sens des informations dans d'autres termes).*
- 3- **Application** (utilisation de règles, principes ou algorithmes pour résoudre un problème, les règles n'étant pas fournies dans l'énoncé).*
- 4- **Analyse** (identification des parties constituantes d'un tout pour en distinguer les idées).*
- 5- **Synthèse** (réunion ou combinaison des parties pour former un tout).*
- 6- **Evaluation** (formulation de jugements qualitatifs et quantitatifs).*

Il va de soi qu'une telle classification des activités intellectuelles, surtout la première, ne peut être appliquées aveuglement dans le contexte qui est le nôtre. Nous proposons des régulations adaptatives nourries de leurs différentes lectures et explications récentes du modèle de base, que nous présenterons quand il sera question d'exposer notre démarche didactique (cf. 7.2).

Ceci dit, cela peut paraître paradoxal que de vouloir se référer à la fois à la pédagogie par objectifs et au socioconstructivisme, qu'on a souvent tendance à opposer. Etant donné que notre recours à l'une ou l'autre vision est partiel, et qu'en plus, les deux tendances se complètent plus qu'elles ne se contredisent, ce jumelage ne peut être que fructueux. Les propositions que nous construisons en sont un exemple de cette complémentarité.

2.8.3. Les principes du socioconstructivisme

La théorie de l'apprentissage qui semble le plus influencer la didactique actuelle est sans doute le *socioconstructivisme*. Beaucoup d'approches et de méthodes s'en réclament. Et la plus actuelle d'entre toutes est probablement l'*approche par compétences*, adoptée par le ministère de l'Education Nationale depuis la dernière réforme de 2003, et qui ne cesse de faire débat dans l'opinion publique. Nous tenterons dans un premier temps de définir les principes de cette théorie et nous montrerons après précisément ce en quoi elle sert l'entreprise que nous menons ici avant d'expliquer enfin ses limites, qui justifient au même temps notre recours à la *pédagogie par objectifs* (cf.2.8.2).

Les recherches didactiques qui se disent socioconstructivistes sont nombreuses. Pourtant, il semble qu'une instabilité sémantique caractérise le terme *socioconstructivisme*. D'ailleurs, les quelques dossiers qui composent le numéro 10 de la revue *Enjeux pédagogiques*³, qui s'est intéressé à ce qu'on pourrait appeler aujourd'hui *pédagogies socioconstructivistes*, tendent à mettre au clair un tas de malentendus qui se sont greffés au terme « *socioconstructivisme* ».

Pour éclaircir ces malentendus, il faudra, dans un premier temps, distinguer entre *théorie de l'apprentissage* et *théorie de l'enseignement* (Vellas, E., 2008 :21). Les théories de l'enseignement sont des tentatives de transposition des recherches de la psychologie du développement en pratiques de classes. Si l'intérêt que portent ces recherches aux problématiques de l'apprentissage explique le succès qu'elles ont eu en didactique des langues, il est aussi la source du malentendu.

C'est de ce genre de confusion qu'est née une idée reçue sur le socioconstructivisme qu'il faudra contrer, et selon laquelle il serait un courant

³ Le numéro est d'ailleurs intitulé *Les pédagogies socioconstructivistes, alternatives, traditionnelles : où en est-on aujourd'hui ?*

pédagogique, voire même une simple méthode d'enseignement. Pour P. Jonneart (2009 :8), il faudrait plutôt le présenter comme « *un cadre de référence : un paradigme épistémologique de la connaissance* », d'où la pluralité des méthodes qui s'en réclament et les difficultés de s'y référer.

Nous avons tendance à inscrire ce « *cadre de référence* » dans la continuité des travaux de J. Piaget sur le développement de l'enfant et on l'associe à L. Vygotsky. Le socioconstructivisme retient des travaux de la psychologie du développement de J. Piaget quelques-uns de ces principes et s'en détachent sur quelques autres.

L'un des points communs aux théories dites cognitivistes, constructivistes et socioconstructivistes est leur rejet inconditionnel du conditionnement behaviouriste, longtemps considéré comme une modalité incontournable de tout apprentissage. Ce principe fondamental du behaviourisme se traduisait en classe de FLE par un enseignement implicite de la grammaire envisagée à coups d'exercices répétitifs et de mémorisation des tableaux de conjugaison. Dans son livre, intitulé *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, C. Puren (1988 : 300-309) explique et illustre les retombées néfastes des conceptions behaviouristes du langage et de son apprentissage sur la didactique des langues étrangères.

La révolution cognitive a affaibli cette influence sans toutefois l'éradiquer complètement des pratiques de classe. En soutenant une toute autre conception de l'apprentissage, les cognitivistes présentent à la didactique un autre modèle de l'enseignement des langues, qui n'est plus basé sur les stimulus-réponses. Si nous voulons résumer simplement les principes du cognitivisme, nous dirons qu'il accorde au cerveau humain une importance capitale dans le processus de l'apprentissage et que le comportement humain n'est que le résultat des opérations cognitives. Le cerveau humain y est vu comme « *un système de traitement de*

l'information nouvelle en fonction de l'information antérieurement stockée en mémoire » (Cuq, 2003 :45).

Retenons ici deux avancées majeures que nous devons au cognitivisme. Premièrement, c'est en fonction des connaissances et des compétences déjà acquises que l'on doit fonder les nouvelles compétences à installer, d'où l'importance, d'un côté, de fonder tout enseignement sur l'analyse et la transformation des représentations des apprenants qui sont une forme de connaissance et, d'un autre côté, de procéder régulièrement à des évaluations diagnostiques et formatives. Deuxièmement, le processus d'apprentissage n'est pas aussi simple que les comportementalistes le pensaient : il obéit en fait à des mécanismes beaucoup plus complexes, qui en dépit des nombreux progrès scientifiques dans plusieurs disciplines qui s'y intéressent, demeurent toujours largement méconnus.

Ces révolutions remarquables dans le champ de la psychologie du développement et de l'apprentissage ont beaucoup influencé la didactique des langues. D'ailleurs, pour J-P. Cuq et I. Gruca (2005), il n'y a aucun doute quant au fait que « *le courant communicatif [soit], aussi bien dans ses intentions que dans ses mises en œuvre pédagogiques, substantiellement lié au cognitivisme » (2005 :111).*

La théorie cognitiviste a rencontré tout de même des critiques scientifiques très sévères qui ont permis notamment de la dépasser. La plus farouche de toutes est probablement liée à sa vision réductrice de l'apprentissage à sa seule dimension cognitive. L'apprentissage y est vu, en effet, comme un processus de traitement et de stockage d'informations et la compétence s'est vue réduite à la capacité de mémorisation. Or qu'en est-il du savoir-faire ? N'y a-t-il donc pas de compétence qui soit liée à la pratique ?

Cette limite s'est comblée par les théories constructivistes et socioconstructivistes. Outre leur rejet des plus grands principes behavioristes, cette volonté de s'intéresser à la dimension sociale de l'apprentissage est un des

points communs aux deux théories et constitue également une rupture épistémologique majeure par rapport au cognitivisme.

Nous avons souvent tendance à associer le constructivisme à J. Piaget et à considérer le socioconstructivisme, qu'on associe à Vygotsky, comme sa continuité. Pourtant, malgré les points communs (les appellations des deux mouvements partagent d'ailleurs le terme « *constructiviste* »), bien des choses les séparent, et parfois les opposent.

La vision constructiviste de l'apprentissage est globalement simple. Pour les auteurs du *Dictionnaire de didactique du français*, on s'y inscrit quand on tient compte « *du rôle joué par l'apprenant dans l'établissement de la relation entre situation et réponse* » (Cuq, J-P., 2003 :53). La compétence de l'apprenant n'est définie que dans la situation dans laquelle elle s'exerce. En d'autres termes, la théorie constructiviste manifeste autant d'importance aux « *facteurs internes, biologiques* » qu'à « *la construction progressive et globale de l'individu dans ses rapports avec son milieu* » (Martinez, P., 2011 :18).

Dans les travaux de L. Vygotsky et aussi dans ceux qui se réclament du socioconstructivisme, l'accent sera mis davantage sur le côté social ; la compétence n'est plus alors vue comme seulement cognitive, mais elle est multidimensionnelle : elle est affective, sociale et contextuelle (Jonneart P., 2009).

Pour le dire autrement, dans la logique socioconstructiviste, les compétences, qu'on veut installer chez les apprenants, sont appréhendées, lors de l'enseignement-apprentissage, dans leurs situations d'usage social. Nous sommes donc très loin des approches où « *les contenus étaient d'abord enseignés* » et où « *l'apprenant était ensuite de leur trouver, ou non, des situations dans lesquelles les utiliser !* ». (Jonneart, P., 2009 :7). Pour se réclamer du socioconstructivisme, l'enseignement conçu et mené doit amener les apprenants à trouver un sens extra-scolaire à leur apprentissage.

Il est clair que nous ne pouvons pas présenter ici tous les principes de cette théorie. Nous nous bornons alors, après l'avoir définie aux éléments essentiels sur lesquels nous nous sommes basé dans la construction de nos ateliers.

2.8.3.1. La zone proximale de développement

Sur le plan conceptuel, l'une des notions les plus importantes que nous devons à Vygotsky est *zone proximale de développement*. Celle-ci est définie par Vygotsky lui-même comme « *cette disparité entre l'âge mental, ou niveau de développement présent, qui est déterminé à l'aide de problèmes, résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant lorsqu'il résout des problèmes, non plus tout seul mais en collaboration* » (1985 :270, cité par Raynal, F. et Rieunier A., 2001 :386). C'est entre ce que peut faire l'enfant (tout seul) et ce qu'il pourrait faire (en étant aidé par un adulte ou un enseignant dans un cadre scolaire) que se situe sa *zone proximale de développement*.

Plusieurs conclusions peuvent être tirées de cette définition. La première a trait au rôle assigné à l'enseignant dans le processus de l'apprentissage. L'enseignant, dans un cadre socioconstructiviste, est un collaborateur. Sa tâche est complexe, car elle consiste non seulement à décrire les préacquis des apprenants, mais aussi à déterminer ce qu'ils sont capables d'acquérir.

La deuxième conclusion concerne la conception de l'apprentissage comme une dynamique, qui repose sur l'idée qu'« *un enfant comprend toujours à partir de ce qu'il sait déjà, et tout progrès suppose une interaction de type pédagogique dans laquelle l'enfant est sollicité pour aller au-delà de ce savoir acquis* » (Cuq, J-P., 2003 :248). Ce mouvement progressif est le but de tout apprentissage : aller vers l'acquisition de nouvelles connaissances et l'installation de nouvelles compétences.

Soulignons que même si, à l'origine, cette notion tentait de décrire les étapes du développement de l'enfant, elle n'a cessé d'être mobilisée en didactique dans divers contextes, et même à l'université. Son sens s'est élargi ainsi que ses

domaines d'application. Cette notion intéresse au premier plan l'étude que nous menons dans la mesure où elle vise à créer des ponts entre deux littératies. Elle nous éclaire sur les moyens que nous pouvons mettre en œuvre pour assurer cette transition entre l'écriture académique et l'écriture de recherche.

Dans ce sens, nous avons basé notre approche sur les supposés déjà-acquis des étudiants, à savoir les écrits appartenant à la littératie académique comme le recommandait Vygotsky, pour qui « *l'enseignement doit s'orienter sur les cycles déjà parcourus du développement, sur le seuil inférieur d'apprentissage* » (1985 :270, cité par Raynal, F. et Rieunier A., 2001 :386).

La détermination de cette zone dans le cas de nos propositions passe par les évaluations diagnostiques qui occupent une place très importante au début de chaque atelier. Nous essayons alors de mettre les apprenants dans un cadre nouveau et devant une nouvelle situation à résoudre. C'est ainsi que nous offrons aux enseignants des moyens de repérer leur *zone proximale de développement*, qui leur permettra de réguler davantage les activités que nous proposons.

2.8.3.2. La centration sur l'apprenant

Grâce aux théories socioconstructivistes, qui ont mis l'accent sur l'importance de l'activité de l'enfant dans son propre développement, la didactique, que ce soit au niveau descriptif ou interventionniste, s'efforce de plus en plus à placer l'apprenant au centre de sa réflexion.

La centration sur l'apprenant est définie comme « *un recentrage sur le sujet, redéfini lieu de l'apprentissage et, complémentirement, comme une relative prise de distance à l'égard tant de l'objet langue que des constructions méthodologiques à visée générale, des méthodes et démarches pédagogiques* » (Cuq, J-P., 2004 : 39). Ce recentrage passerait par un certain nombre de pratiques, dont les plus essentielles sont l'analyse des besoins et l'activité de l'apprenant.

L'*analyse des besoins* renvoie, comme son nom l'indique, à une étape très importante dans le processus de l'enseignement qui consiste à se donner les moyens de faire ressurgir l'écart existant entre les préacquis des apprenants, savoirs ou savoir-faire déjà acquis, et les prérequis, c'est-à-dire ce qu'il « *doit posséder pour aborder avec de bonnes chances un apprentissage nouveau* » (Raynal, F., et Rieunier, A., 2001: 293).

Signalons toutefois que les besoins sont de deux sortes : ils « *sont d'une part les attentes des apprenants (ou "besoin ressenti") et d'autre part les "besoins objectifs" (mesurés par quelqu'un d'autre que l'apprenant)* » (Cuq J-P., 2004 :35). C'est pour cette raison que D. Abry (2007 :27-28) recommande afin de mesurer les besoins ressentis d'établir un questionnaire, tandis que les besoins objectifs ne peuvent être explicités que par une mise à l'épreuve.

Pour ce qui est de l'activité de l'apprenant, il aura fallu trouver des moyens de l'impliquer dans son propre apprentissage. Impliquer l'apprenant revient à le mettre face à des situations-problèmes où il fera appel à ces capacités d'observation et de raisonnement pour les résoudre. Le développement des compétences est assuré par leur mise en application.

La focalisation de la réflexion sur l'apprenant, sur ses besoins et son activité, est un avènement marqué par une évolution considérable du jargon didactique :

- 1) l'*élève*, qui subit l'enseignement d'un *maître*, devient *apprenant*, qui crée son propre apprentissage guidé par un *enseignant*, voire un *formateur*;
- 2) l'*exercice*, qui est souvent répétitif et ne dépassant que rarement le niveau *connaissance* de la taxonomie de B. Bloom (Bloom B. et al, 1975), devient une *activité*, plus complexe et exigeant une implication de la part de l'apprenant, voire même une *tâche*, ayant un intérêt social ;
- 3) la *faute*, ayant un sens moralisateur quasi-religieux, est considérée comme un frein à l'enseignement et entraîne des sanctions, s'est vue remplacée par

l'erreur, qui est plutôt un indice de progression, indispensable à l'apprentissage;

- 4) et nous sommes passés de la *leçon*, comprise comme une unité d'enseignement minimale et autonome, à la *séquence*, qui constitue un modèle d'enchaînement structurant les unités didactiques, etc.

Il est évident que la centration de la réflexion didactique sur l'apprenant est autant indispensable que favorable à la perspective que nous adoptons car elle procure une liberté à l'enseignant d'adapter les propositions que nous formulons. Et ce n'est qu'en déterminant la zone proximale de développement des apprenants que nous pourrions atteindre une vraie centration sur l'apprenant. C'est ce à quoi aspire nos deux analyses relatées aux chapitres 4 et 5.

2.8.3.3. Les interactions des apprenants

Sur le plan théorique, l'enseignement ne se conçoit plus comme une action verticale, où le maître, détenteur absolu de savoirs, transmet ses connaissances linguistiques, sous forme de règles, aux élèves, récepteurs passifs. La didactique d'aujourd'hui privilégie l'activité de l'apprenant, une activité de préférence interactive.

L'interaction telle qu'elle est perçue par les socioconstructivistes se réalise entre l'apprenant et le milieu physique et humain qui l'entoure. Les linguistes lui confèrent une autre signification. En didactique, et dans ce présent travail, il faudra l'entendre comme cette activité volontaire et contrôlée, organisée en classe dans un but d'apprentissage, et impliquant des échanges verbaux entre l'apprenant et l'enseignant, ou mieux encore entre les apprenants.

L'activité langagière peut donc se réaliser dans une situation de communication à deux sens, ou comme l'affirme J-F. Halté (2008 :65) « *l'activité interactionnelle ajoute à l'activité langagière rapportée à l'apprenant, l'idée qu'elle se conjugue*

avec celle de l'autre : des propos interagissent dans des situations de travail imposant des tâches langagières particulières ».

Selon M. Lebrun (2007 : 79), l'enseignement est au mode interactif quand sont dépassés le mode réactif, « *avec son emphase sur la relation du maître au savoir (l'élève écoute le maître qui sait)* », et le mode proactif, « *avec son emphase sur la relation de l'apprenant au savoir (l'élève manipule ou construit le savoir sous la guidance du professeur)* ».

Parmi les différentes activités qui permettent d'exercer ces interactions, figurent le débat et le travail en groupe. Si les débats permettent un enrichissement mutuel en invitant les intervenants à confronter des conceptions différentes, les activités réalisées en groupes sont également très importantes, car elles poussent les apprenants à discuter et, en les habituant à prendre des décisions et à s'organiser, elles les mèneraient vers l'autonomie. L'interaction dans sa réalisation la plus aboutie tend vers ce but. C'est dans ce sens que les didacticiens préconisent l'effacement graduel de l'enseignant pour laisser place aux interactions entre apprenants.

Pour résumer l'apport de l'approche socioconstructiviste dans la construction de nos propositions, il faudra retenir les points suivants qui nous semblent les plus importants :

- 1) tout d'abord, notre intervention se veut centrée sur l'apprenant, dont nous avons analysé les besoins les plus récurrents, et nous mettons à disposition des enseignants un ensemble d'évaluations diagnostiques et formatives qui permettront de scruter les besoins particuliers de chaque groupes d'étudiants ;
- 2) en plus, l'enseignement que nous proposons est graduel et tente à chaque fois de déterminer la zone proche de développement des étudiants ;
- 3) et enfin, les activités que nous mettons en place se réalisent dans la plupart des cas en groupe, et sont suivies de débats.

Par contre, ce que nous pouvons reprocher aux théories de l'enseignement dites constructivistes, c'est leur volonté d'usurper tous les modèles qui les précèdent. En fait, ceci est le défaut de toute nouvelle théorie qui se nourrit souvent du cadavre de la précédente qu'elle tente de faire oublier. De toute manière, il faudra retenir cette évolution remarquable de la réflexion sur l'enseignement-apprentissage qui est synchronisée avec le développement des sciences de l'éducation d'une manière générale. Le modèle de la *séquence didactique*, sur lequel nous centrerons notre réflexion, constitue d'ailleurs un aboutissement plus que probant des tentatives de transposition des théories socioconstructivistes à la didactique.

2.8.4. La logique de la séquence didactique

La *séquence didactique* correspond à un modèle d'organisation de l'enseignement, qui s'oppose aux traditionnelles leçons de langue juxtaposées qui posaient un problème de progression (Dolz J. et Schneuwley B., 1998 :93). On entend par *séquence didactique* cet « *ensemble de périodes organisées de manière systématique autour d'une activité langagière* » ou « *d'une tâche langagière précise proche de la vie courante qui entraîne des problèmes spécifiques* » (Dolz-Mestre J., Rosat M-C., et Schneuwly B., 1991 : 37).

La séquence didactique trouve rapidement un grand essor en didactique du FLE car en plus de la socialisation de ses enseignements, elle permet une articulation logique des éléments à enseigner. Pour M. Cavanagh (2010 :83), « *le travail par séquence est particulièrement fructueux car il évite le morcellement en permettant d'intégrer plusieurs habiletés langagières et de générer des activités reliées autour d'un objectif commun* ». En effet, comme l'expliquent J. Dolz-Mestre, M-C. Rosat et B. Schneuwly (1991 : 37), les séquences, elles aussi, s'imbriquent dans un projet plus global, « *ayant un sens pour les élèves et comportant toute une série articulée d'exercices collectifs et individuels d'observation, de manipulation et de production de textes* ».

L'implication des apprenants dans cette perspective est primordiale, car non seulement ils occupent la place centrale dans l'action didactique, comme nous allons le montrer, mais prennent également part aux négociations des objectifs d'apprentissage (Dolz-Mestre J., Rosat M-C, et Schneuwly B., 1991 : 37).

Nous voyons bien que l'influence des théories socioconstructivistes d'un côté et de l'analyse du discours de l'autre sur la séquence didactique est indéniable. D'ailleurs, les défenseurs de ce modèle font souvent référence aux travaux de Vygotsky et mobilisent quasiment toujours le concept de *zones proximale de développement*. Il faudra également mentionner la dette de ce modèle didactique aux avancées remarquables qu'a connues l'analyse du discours à partir des années 1980, notamment sur le développement et la modélisation de la notion de *genre discursif*.

De tous les arguments avancés, le point fort de cette logique d'enseignement reste sa capacité à organiser les enseignements d'une manière particulièrement structurée. Optant pour une progression dite spiralaire, s'opposant ainsi aux enseignements traditionnels linéaires, elle se réalise en deux mouvements (Dolz J. et Schneuwly B., 1998 :95). Le premier consiste à aller

du complexe au simple, c'est-à-dire de la production initiale, lors de laquelle les élèves sont impliqués dans une activité langagière avec ses multiples facettes, au simple travail pas à pas de ses dimensions essentielles du genre en fonction des problèmes rencontrés par les élèves dans la réalisation de l'activité (Ibid.).

Cependant, l'autre mouvement suit une logique inverse : du simple, à savoir des simples dimensions qui constituent le genre, au complexe, c'est-à-dire la production du genre discursif dont il est question (Ibid.).

Pour mieux comprendre ces deux mouvements, appuyons-nous sur le schéma suivant, qui représente les différentes étapes composant une séquence didactique selon J. Dolz et B. Schneuwly (1998) :

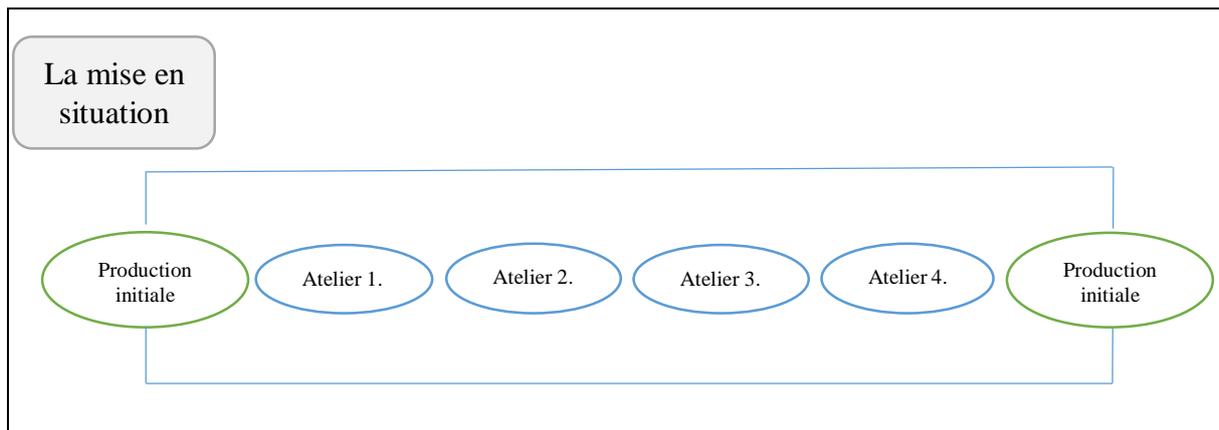


Figure 4. La séquence didactique selon J. Dolz et B. Schneuwley, 1998

Dans l'étape de la mise en situation, qui, comme nous pouvons le constater dans la figure 4, est isolé des autres éléments, l'enseignant présente la séquence aux apprenants et discute avec eux des objectifs d'apprentissage, les motive et les prépare à la production initiale (J. Dolz et B. Schneuwley, 1998 : 93).

L'évaluation diagnostique correspond à la première étape de la séquence didactique. Elle vise, selon J. Dolz et B. Schneuwley (Ibid.) à confronter les apprenants au genre discursif sur lequel porte la séquence pour faire ressortir leurs difficultés. A cet égard, elle correspond à une évaluation diagnostique, qui permet de prendre « *une décision d'ajustement, intermédiaire entre une acceptation sans réticences et un rejet pur et simple* » (De-Ketele et Al., 2007 : 118). Ainsi, même si les contenus d'enseignement sont prédéterminés, ils peuvent subir des modifications considérables.

Suivront un ensemble d'ateliers, qui porteront, comme indiqués plus haut, sur les caractéristiques constitutives d'un genre discursif particulier. En se confrontant aux situations-problèmes, les apprenants s'approprient progressivement des savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires à la production du genre discursif. En effet, comme le constate J. Courty (2003 : 74), « *produire un texte suppose que l'on connaisse les étapes d'organisation du genre de texte produit* ».

L'évaluation finale consiste à mettre les apprenants dans une situation de « *réalisation de l'activité langagière dans sa totalité* » (Dolz J. et Schneuwley B.,

1998 : 94) où ils auront à réinvestir toutes les compétences qu'ils sont censés avoir acquises durant les ateliers. Si cette production ne fait pas forcément objet d'une évaluation certificative, comme le notent J. Dolz et B. Schneuwley (Ibid.), elle est l'occasion de mesurer le degré d'assimilation des contenus enseignés.

Cependant, la nature et les caractéristiques du mémoire (dans ce présent travail, le mémoire est compris, d'un côté, comme un genre intermédiaire entre l'écriture académique et l'écriture de recherche et, d'un autre côté, comme une écriture longue s'étalant sur plusieurs mois et comme un écrit particulièrement complexe sollicitant de nombreuses compétences) empêchent que soit respectée la totalité des principes du modèle de la séquence didactique. C'est pour cette raison que nos propositions, hormis leur structure générale, se sont vues régulées et adaptées aux exigences du genre de mémoire de master et aux objectifs de notre intervention.

Le premier principe à transgresser est la circonscription d'une séquence à un seul genre discursif. Notre objectif étant de favoriser le passage des étudiants de la littératie académique à la littératie de recherche, il semble évident de vouloir faire appel à des genres discursifs appartenant aux deux littératies. L'idée consiste en effet à faire écrire les étudiants dans les genres discursifs académiques qui leur sont habituels en insistant graduellement sur leurs éléments de rupture avec l'écriture de recherche.

De même, à cause de la longueur inhabituelle de l'écriture du mémoire de master et sa complexité, l'évaluation diagnostique, qui survient avant les ateliers, sera menée d'une manière spécifique qui nous permettra d'évaluer les besoins des étudiants par rapport à la dimension scripturale qui nous intéresse. Il serait illusoire en effet de vouloir demander aux étudiants d'écrire, lors de la production initiale, un mémoire.

In fine, nous pouvons affirmer que même si le modèle de la séquence didactique nous est d'une grande utilité en nous donnant les moyens de structurer les

enseignements que nous proposons, la limitation de notre étude à la seule dimension énonciative des discours de recherche et sa centration sur le développement de l'éthos des apprenants appréhendés comme sujets-écrivains, justifie également, d'une manière assez convaincante, toutes ces transgressions et nous contraint à scruter du côté des ateliers d'écriture créative, qui offrent comme nous allons le montrer, des pistes didactiques intéressantes pour atteindre l'objectif que nous nous sommes donné au début de ce travail.

2.8.5. L'apport du modèle des ateliers d'écriture littéraires

Nous avons très vite constaté que le modèle de la séquence didactique ne peut suffire à lui seul pour atteindre l'objectif que nous nous sommes fixé pour des raisons liées en partie aux particularités du genre discursif auquel nous avons affaire. Et vu les objectifs que nous avons assignés à notre intervention, nous avons songé dans un premier temps à chercher du côté des ateliers d'écriture créative –ou créatrice- ce qui peut alimenter nos propositions.

Ce qui peut sembler étrange quand on commence à examiner les écrits qui portent sur les propositions d'ateliers d'écriture créative ou sur le compte-rendu d'expériences ou d'expérimentation, c'est que les éléments théoriques des travaux sont quasi inexistantes. Les livres qui traitent de la question s'axent directement sur la pratique, laissant ainsi penser que leurs pratiques relèveraient de simples techniques sans intérêts pour la réflexion scientifique.

En France par exemple, I Rossignol (1996 :21) constate que ces « *ateliers sont toujours présentés comme des entités abstraites issues de rien, et par conséquent ne menant à rien d'identifiable non plus* ». Un atelier « *nait d'une intuition* », écrivent O. et M. Neumayer (2004 :36). Pourtant, d'après l'étude menée par I Rossignol (1996), les ateliers semblent s'enraciner dans des traditions différentes que l'auteur fixe au nombre de cinq écoles.

Ce qui importe plus que de trouver l'origine théorique ou idéologique de tel ou tel atelier, c'est de déterminer les principes de leurs fonctionnements et de leurs

constitutions, qui sont susceptible d'éclairer la réflexion que nous menons ici. Le rapprochement que nous avons pu faire entre les ateliers d'écriture créative et l'enseignement de l'écriture de recherche se résume à la place qu'ils accordent aux représentations et à l'identité du sujet-écrivain.

Le premier point concerne la disposition particulière de ce type d'atelier à agir sur les représentations fixistes de l'écriture que nous avons pu constater durant notre enquête (cf. chapitre 5). Comme nous pouvons le lire dans l'atelier proposé par O. et M. Neumayer (2004), il s'agit de « *faire de l'écriture un bien partagé* » et donc « *il faut en finir avec la conception d'acte créateur par nature solitaire* » (Ibid., 2004 :37). En effet, le but des ateliers est non seulement de développer la compétence scripturale mais doit aussi contribuer aux remaniements identitaires et personnels des participants, notamment sur le plan du rapport à soi et aux autres, aux auteurs professionnels en particulier. Ce n'est pas étonnant que la marque de fabrique de ce genre d'atelier soit le « *tous capables* ».

La réponse apportée par les concepteurs des ateliers d'écriture créative à ce problème de blocage lié à des représentations erronées est de centrer la formation sur la réécriture. Il faudra entendre par réécriture cette « *reprise consciente et délibérée d'un texte en vue de son amélioration et de sa meilleure adaptation au projet d'écriture initial, qu'elle précise, et de ce fait, modifie parfois* » (Prince M., 2011 : 78). Elle se distingue à ce titre tout aussi de la reformulation que de la correction.

Selon M. Prince (Ibid.), la réécriture est une réflexion qui peut porter sur :

le code de la langue (métalinguistique stricte), une réflexion sur le code du genre discursif soumis à l'étude (métadiscursive ou métatextuelle), une réflexion sur le code spécifique du texte, en tant que variation unique, que l'on analyse (métatextuelle stricte), et une réflexion sur la situation énonciative.

C'est sur ce dernier point que les activités de réécriture de nos ateliers insistent.

Dans cette perspective, les problèmes scripturaux rencontrés par les étudiants préparant leurs mémoires de master sont à appréhender comme des difficultés d'entrée dans une nouvelle culture scripturale, où ils doivent se faire une place. L'idée consiste alors à les pousser à écrire un premier jet, aussi imparfait qu'il soit, et de les amener par la suite à le récrire en vue de l'améliorer. Ou mieux encore, de les placer en position d'évaluateurs procédant à des réécritures, comme le suggère I. Laborde-Milaa (2002).

2.9. Points de synthèse

Nous avons débuté ce chapitre théorique avec les principes de la didactique universitaire, des principes fondamentaux pour toute étude didactique et pour toute intervention dans l'enceinte de l'université. Une synthèse des travaux les plus importants dans cette perspective est présentée, et un résumé des principes fondamentaux posés par les spécialistes du domaine est donné.

Nous avons essayé, juste après, de montrer toute la difficulté que peut poser la définition d'un discours universitaire, surtout quand il s'agit d'un discours se trouvant dans un espace de transition, comme c'est le cas du mémoire de master. Notre intérêt s'est porté sur deux approches qui tentent à leurs manières de définir et de caractériser les discours universitaires. Des différences sont ainsi dégagées entre les définitions données par les didacticiens et celles données par les linguistes. Ces divergences montrent à la fois la richesse de l'objet d'étude et l'importance des enjeux qui l'entourent.

La didactique de l'écrit constitue également une référence théorique inéluctable pour ce travail. Les avancées remarquables accomplies dans ce domaine de recherche nous ont conduit à réévaluer la définition de la compétence scripturale en considérant les représentations des apprenants comme une partie intégrante de sa compétence. La notion de *représentation* en didactique s'est vue dépassée en faveur de celle de *rapport à* pour plusieurs raisons que nous avons interrogées.

Ceci étant, nous avons discuté dans ce chapitre de la littérature universitaire qui constitue à notre sens l'approche la plus cohérente et la mieux adaptée à la problématique que nous traitons. La notion de *littératie*, dont nous avons retracé l'évolution et synthétisé les travaux qui s'y intéressent, forme un bloc qui assure la cohérence de plusieurs théories convoquées dans le cadre de cette recherche. Grâce à ce cadre théorique, nous avons pu définir les conditions très particulières qui permettront d'appréhender l'écriture du mémoire de master et de comprendre les éléments de (dis-)continuité entre l'écriture académique et l'écriture de recherche.

Entre les deux écritures, régies par des logiques différentes, se pose la question de la *dimension argumentative* de l'écriture de recherche qui pose de nombreux problèmes aux étudiants. Nous avons pris le soin d'expliquer que ces problèmes éprouvés sont à appréhender en termes de difficultés de postures énonciatives. Dans cette perspective, le recours aux théories de la linguistique énonciative dans la construction de notre corpus et son analyse devient incontournable.

Il a été également question dans ce chapitre d'expliquer les principes théoriques qui sous-tendent nos propositions didactiques. Nous l'avons vu, nos théories de référence sont nombreuses et parfois, aux yeux de certains, peuvent se contredire. Tout en les adaptant à notre contexte d'étude, nous avons pu constituer, et ce en nous basant sur les résultats de nos analyses descriptives exposées aux chapitres 5 et 6, une démarche didactique propre à l'initiation des étudiants à l'écriture de recherche dans sa dimension énonciative (cf. 7).

Partie 2. Choix méthodologiques

Après les discussions théoriques, nous expliquerons dans les deux chapitres qui suivent nos choix méthodologiques et l'organisation générale de notre étude empirique, ainsi que sa planification temporelle. Les questions que nous nous posons, les objectifs que cette thèse s'est donnés (cf. chapitre 1) et les concepts théoriques mobilisés (cf. chapitre 2) président le choix méthodologique des outils et leurs constructions.

D'une manière globale, notre thèse s'organise en deux niveaux : le premier niveau est analytique et le second est interventionniste. Si la didactique du FLE, comme toutes les autres disciplines des sciences humaines, convoite l'élaboration de concepts qui permettraient l'appréhension et la compréhension du comportement humain, elle se distingue, néanmoins, par son caractère interventionniste. Dans la logique de la didactique du FLE, si le diagnostic est important, le remède l'est autant, si ce n'est encore plus.

Si nous empruntons la terminologie de C. Simard et al. (2010), la partie analytique de la thèse (partie 3) sera d'un côté *développementale transversale*. Visant l'établissement de comparaisons entre des groupes d'étudiants appartenant à des niveaux d'études différents, elle ne peut être synchronique. Elle ne peut être non plus longitudinale dans la mesure où ce ne sont pas les mêmes étudiants qui ont été suivis sur les trois niveaux qui nous intéressent, ce qui ne serait possible faute du temps imparti à une recherche doctorale. Nous expliquerons donc dans le premier chapitre de cette partie l'enquête que nous avons menée par questionnaires destinés aux étudiants de troisième année Licence (L3), de première année Master (M1) et de deuxième année Master (M2).

D'un autre côté, en nous référant toujours aux termes utilisés par C. Simard et al. (Ibid.), notre étude est dite *descriptive monographique*. Elle s'intéresse essentiellement à l'analyse des mémoires produits par les étudiants de M2, où elle a tenté d'analyser les difficultés des étudiants-mémorant à problématiser, à argumenter leur objet d'étude, à gérer leur subjectivité et à se frayer une voix

parmi celles des autres chercheurs. Le corpus en question sera, donc, décrit dans le deuxième chapitre de cette partie méthodologique avant d'expliquer la logique de son traitement.

Chapitre 3. Une étude développementale transversale

Nous expliquons, dans ce chapitre, la méthodologie que nous avons adoptée pour mener notre enquête par questionnaire, qui a concerné des étudiants de trois niveaux différents : troisième année licence (L3), première année master (M1) et deuxième année master (M2). Ce questionnaire a visé principalement le recueil d'informations sur le rapport à l'écrit de ces étudiants. Nous avons voulu au départ limiter notre enquête, afin d'atteindre une certaine représentativité, aux étudiants de M2 (les plus concernés par le genre d'écriture qui nous intéresse). Etant donné que notre étude, qui s'inscrit dans une discipline où les recherches sont timidement « *décontextualisables* », n'aspire nullement à généraliser ses résultats, notre échantillon s'est-il vu rationalisé⁴ et élargi pour toucher les trois catégories d'étudiants afin de repérer de quelconques (dis-)continuités dans l'évolution du rapport à l'écriture de recherche.

Avant la présentation du questionnaire, nous exposerons notre préenquête qui nous a poussé à recourir au questionnaire comme outil d'investigation. Ensuite, nous décrirons notre échantillon et expliquerons certains choix que nous avons effectués pour le délimiter. Et avant de passer à la logique du traitement des réponses obtenues, nous nous attarderons sur le mode de distribution des questionnaires.

3.1. Une étude préliminaire

Une fois que notre problématique commençait à se dessiner, nous nous sommes rapproché de notre terrain pour un premier contact. Nous étions alors muni d'un petit guide d'entrevue que nous avons construit dans le but d'aiguiser nos questionnements et de préciser nos hypothèses de recherche. Nous avons visé les étudiants de M2 qui venaient juste de déposer la partie théorique de leurs

⁴ Nous avons fait le choix, pour des raisons que nous évoquerons, de recourir à ce que les méthodologues appellent « *échantillon intentionnel* ».

mémoires pour une première évaluation. Ce qui veut dire qu'ils ont commencé la construction de leurs mémoires depuis quelques semaines. Nous avons donc jugé qu'ils étaient en mesure d'apporter des réponses à nos interrogations.

Le guide d'entrevue se constituait de six questions qui portaient sur les représentations que les étudiants avaient sur des thématiques très générales telles que l'écriture universitaire, le mémoire de master, son utilité, etc. Elle se présentaient ainsi :

- 1) Qu'est-ce qu'un mémoire pour vous ?
- 2) Qu'est ce qui singularise le mémoire par rapport aux autres activités demandées à l'université ?
- 3) Quelle est pour vous l'utilité du mémoire ? Pourquoi faites-vous un mémoire ? pourquoi demande-t-on aux étudiants de rédiger un mémoire ?
- 4) Qu'est-ce qu'un mémoire réussi pour vous ? Quels sont les critères d'un mémoire réussi ?
- 5) Est-ce que, pour vous, on doit s'impliquer dans le mémoire ? Peut-on trouver des traces de l'étudiant dans le mémoire ?
- 6) A quoi servent les citations ?

Nous nous sommes très vite rendu compte de la nécessité de préciser ces questions et de changer de technique d'investigation. Le caractère trop général des questions posées nous obligeait au cours des entrevues à les reformuler à plusieurs reprises, à expliquer, voire même à donner des exemples de réponses pour aider les étudiants à formuler les leurs. Ce premier contact nous a dissuadé quant au choix de l'entrevue comme outil d'investigation et nous a amené vers le questionnaire.

Il est clair que quand un chercheur veut scruter les représentations d'une population donnée, plusieurs outils d'investigation s'offrent à lui : le questionnaire, l'entretien, l'entretien collectif, l'entrevue, etc. Le questionnaire reste néanmoins le plus prisé par les chercheurs pour plusieurs raisons dont la plus évoquée a trait à son caractère peu couteux en temps et en énergie.

Outre ces avantages exécutifs, le questionnaire est la technique la mieux adaptée pour saisir les représentations ou pour se renseigner sur certains comportements. En effet, « *l'enquêté, seul pour répondre et étant assuré de l'anonymat, peut fournir des renseignements sur des comportements très intimes* » (Anger M., 1997 :149). Et contrairement aux autres techniques (à l'entretien notamment), et du fait que les questions soient posées de la même manière à tous les informateurs et aussi que les choix de réponses soient relativement limités, on peut facilement « *établir des comparaisons, faire des compilations chiffrées* » (Ibid.).

Dans notre cas, nous formulons quelques questions qui sont susceptibles de gêner les enquêtés, et qui ne sauront être posées dans un entretien par exemple. Interroger les étudiants sur la fréquence de leur lecture ou sur celle de leurs enseignants pourrait les contraindre à se complaire à une certaine *désirabilité sociale*, c'est-à-dire les obliger à « *répondre selon les normes sociales* » (Giroux S. et Tremblay G., 2009 :154). Grâce à l'anonymat que seul le questionnaire peut assurer, nous sommes en mesure d'éviter de mettre les enquêtés dans une situation qui risque d'influencer leurs réponses.

C'est pour toutes ces raisons que nous avons opté pour l'élaboration d'un questionnaire. Et même si nous n'avons pas mené à bout le protocole (l'enquête par entrevue) que nous avons tracé au départ, l'entreprise a été bénéfique, car elle a permis d'orienter dans un premier temps les objectifs de notre questionnaire.

3.2. L'élaboration du questionnaire

A côté des quelques entrevues que nous avons eues lors de notre préenquête, c'est la catégorisation du concept de *rapport à l'écrit* en quatre dimensions qui a permis, en grande partie, la construction de notre questionnaire et qui préside la logique de la formulation et du classement de ses interrogations. Chaque question posée s'inscrit dans une des dimensions du *rapport à*, telles que C. Barré De-Miniac (2000, 2002a, 2002b, 2011b) et l'équipe de recherche *Scriptura* (Blaser

C., 2007 ; Chartrand G-S. et Prince M., 2007 ; Prince M., 2007) les ont théorisées (cf. 2.2.4.).

Cette première catégorisation est croisée avec un autre classement, celui des différents contextes où se rattachent les pratiques scripturales qui nous intéressent. Bien que les deux logiques s’entremêlent et les contours entre elles ne semblent réellement pas identifiables, ce n’est que pour des raisons purement d’étude que nous admettons une distinction entre des questions sur le *rapport à l’écrit* d’une manière générale, des questions sur *le rapport aux écrits universitaires* et des questions sur *le rapport à l’écrit de recherche* (particulièrement le mémoire de master).

Dans une version antérieure à celle qui figure dans les annexes (cf. Annexe 1), notre questionnaire se composait de 67 questions que nous avons élaborées suivant les différentes dimensions du *rapport à l’écrit* et les entrevues de la préenquête. Nous y avons donc mis un maximum de questions. Cette première version a été distribuée à une dizaine d’étudiants que nous avons conviés vivement à souligner toute question ambiguë et à formuler tout commentaire possible. Nous avons également laissé une case *autre* après chaque possibilité de réponse et un espace commentaire après chaque question, comme nous le voyons dans cet exemple tiré de la première version du questionnaire :

44. Quand vous rédigez ces genres, trouvez-vous des difficultés

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
a. A commencer la rédaction				
b. A choisir les mots adéquats				
c. A bien orthographier les mots				
d. A écrire des phrases correctes				
e. A trouver les idées				
f. A organiser les idées				
g. A ponctuer le texte				
h. Autre				

Commentaire :

Nous avons procédé à ce que Giroux et Tremblay (2009) appellent un *prétest* ou plus précisément une *entrevue cognitive*. Cette technique, vivement recommandée par les deux auteurs quand il s'agit d'une enquête par questionnaire, a pour but de « *mettre en lumière les processus de la pensée activés par les questions afin de repérer de possibles biais dans la formulation des questions ou dans les réponses produites* » (Ibid., 2009 :146). Il faudra également signaler que les informations recueillies lors de cette étape « *ne seront pas considérées dans les résultats* » (Ibid.), mais ont servi, nous concernant, à réguler la première version du questionnaire.

L'analyse des commentaires et remarques formulées par les étudiants nous a amené à enrichir les possibilités de réponses, à reformuler certaines questions qui semblent ambiguës et à en supprimer d'autres parce qu'elles sont redondantes ou présentent peu d'intérêt. La version finale de notre questionnaire comporte 35 questions. Elles se regroupent sous quatre sous-titres facilement repérables au simple feuilletage du questionnaire (cf. Annexe 1.):

1. *L'identification de l'enquêté* contient 4 questions qui visent à décrire la situation générale de l'étudiant.
2. *Le rapport à l'écrit général* contient 11 questions qui visent à recueillir des informations sur le rapport que les étudiants entretiennent avec l'écrit hors de l'institution universitaire.
3. *Le rapport à l'écrit universitaire* présente également 6 questions, qui ont pour objectif de décrire le rapport à l'écrit dans le cadre des études universitaires, donc leurs rapports aux genres scripturaux universitaires.
4. *Le rapport à l'écrit de recherche* présente 14 questions qui convoitent l'étude du rapport aux écrits de recherche et plus spécifiquement le rapport au mémoire de master. Les questions tournent autour des spécificités de ce genre par rapport aux autres écritures auxquelles les étudiants ont déjà eu affaire.

Nous nous intéressons bien évidemment de plus près au dernier sous-ensemble de questions qui interrogent le genre qui nous intéresse, à savoir le mémoire de master. Mais, comme nous l'avons déjà expliqué (cf. 2.5), dans l'approche littéracique qui est la nôtre, il est nécessaire de s'intéresser à leurs pratiques extrascolaires, qui peuvent éventuellement fournir des pistes d'interprétation des difficultés scripturales des étudiants.

Ceci dit, comme nous l'avons expliqué plus haut, hormis les quatre questions qui figurent sous le sous-titre *identification de l'enquêté*, toutes les autres questions s'inscrivent dans les quatre dimensions du *rapport à l'écrit* (cf. 2.4). Le classement des questions ne suit cependant pas cette logique mais obéit à celle des contextes qui guident mieux les enquêtés dans leurs réponses. Pour mieux éclaircir ce point, analysons le tableau 1 qui montre la catégorisation des questions selon les quatre dimensions du rapport à l'écrit et selon les contextes scripturaux.

Les contextes scripturaux	Les dimensions du rapports à l'écrits	Les questions posées
Le contexte général (hors des études)	<i>Affective</i>	Q.11 – Q.14
	<i>Axiologique</i>	Q.6 – Q.7 – Q.8
	<i>Idéelle</i>	Q.15
	<i>Praxéologique</i>	Q.9 – Q.10 – Q.12 – Q.13
Le contexte des études universitaires	<i>Affective</i>	Q.17 – Q.20
	<i>Axiologique</i>	Q.8
	<i>Idéelle</i>	
	<i>Praxéologique</i>	Q.16 – Q.18 – Q.19 – Q.21
Le contexte de recherche universitaire	<i>Affective</i>	
	<i>Axiologique</i>	Q.23 – Q.24 – Q.26
	<i>Idéelle</i>	Q.22 – Q.25 – Q.27 – Q.28 – Q.29 – Q.30 – Q.31 – Q.32
	<i>Praxéologique</i>	Q.33 – Q.34 – Q.35

Tableau 1. Catégorisation des questions selon les dimensions du rapport à l'écrit et selon les contextes scripturaux.

Par ailleurs, en ce qui concerne la formulation des questions, nous avons opté dans la majorité des cas pour des questions de type semi-ouvert et à échelle graduée. Elles se présentent comme dans l'exemple qui suit :

9. En dehors de vos études, lisez-vous des

Une seule réponse possible par ligne.

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
Textes littéraires (romans, nouvelles, poèmes, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Textes informatifs (des journaux politiques, des journaux sportifs, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Textes scientifiques (des magazines scientifique, des articles de recherche, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Textes argumentatifs (débat, pamphlets, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autre.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Les questions semi-ouvertes nous ont permis, d'un côté, de donner la liberté aux enquêtés d'enrichir les possibilités de certaines réponses et, d'un autre côté, d'assurer le retour d'un grand nombre de questionnaires. Vu le nombre important de questions posées, nous ne pouvons, sous risque de diminuer les retours des questionnaires, recourir aux questions ouvertes. Les questions semi-ouvertes sont moins coûteuses en temps et conviennent parfaitement aux objectifs que nous nous sommes fixés.

Notre questionnaire contient néanmoins quelques questions fermées, comme c'est le cas de la question 25, une question close, qui ne supporte pas d'être enrichie par le répondant.

25. Dans le mémoire de master, trouve-t-on des passages de type

Une seule réponse possible par ligne.

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
Argumentatif	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informatif	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Descriptif	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Narratif	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prescriptif	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Les questions posées, semi-ouvertes ou fermées, sont à échelles graduées. Considérant le champ théorique mobilisé, un tel choix semble incontournable quand on veut s'éloigner de cette binarité qui constitue une des critiques formulées à l'égard de la notion de « *représentation* » et qui justifie son dépassement en faveur de celle de « *rapport à* » (cf. 2.4). Nous avons en effet expliqué l'impossibilité de traiter la question des représentations des étudiants dans une logique de binarité, en proposant deux cases de réponses « *oui* » et « *non* ». Comme ajouter une autre possibilité de réponse « *neutre* » peut constituer une zone refuge pour les répondants.

Cependant quand une question (comme les questions 15, 26, 27 et 32) s'articule autour d'un ensemble de sous-questionnements dont la somme des réponses verse dans une même hypothèse, la binarité n'est pas critiquable. Car le sens n'est pas intelligible systématiquement mais l'interprétation procède prudemment du croisement de l'ensemble des questionnements.

Considérons à titre illustratif la question 26 du questionnaire, qui se présente comme suit :

26. Quels sont les objectifs du mémoire ?

Une seule réponse possible par ligne.

	Oui	Non
Une formalité	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acquérir des connaissances dans votre domaine d'études	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apprendre à être autonome	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S'initier au doctorat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S'initier au monde professionnel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faire avancer la connaissance scientifique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autre.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

La question 26 interroge les étudiants sur les objectifs du mémoire de master. Les répondants procèderaient alors par sélection des critères que nous leur soumettons, tout en leur donnant la possibilité d'enrichir la liste proposée. Dans ce cas précis, il nous semble inutile de graduer la réponse, où les modalisateurs

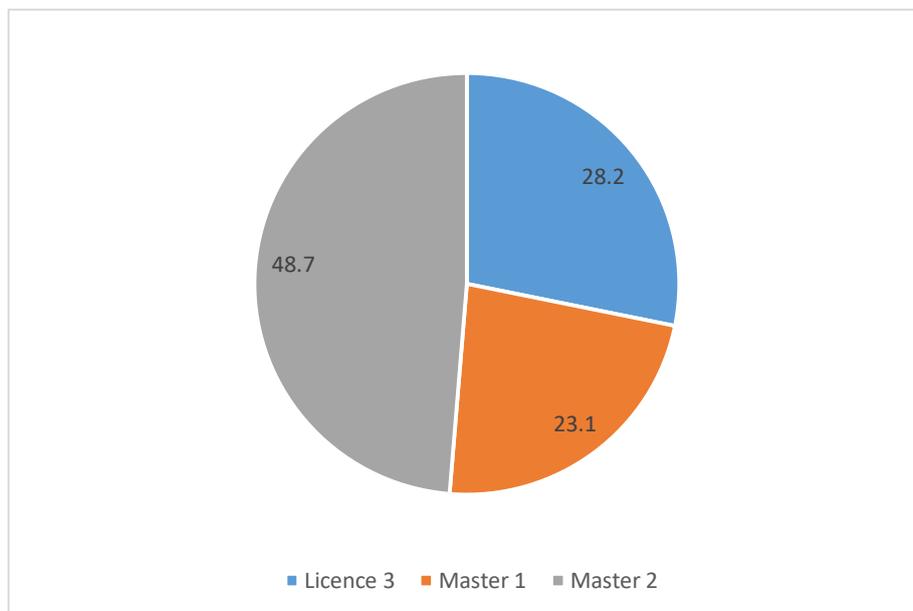
utilisés dans les questions, à savoir « *jamais* », « *parfois* », « *souvent* » ou « *toujours* », n'auraient aucun sens.

Soulignons, avant de passer à la description de nos répondants, que nous nous sommes servi de *Google Forms* pour formaliser le questionnaire. Les avantages de ce programme créé par Google sont nombreux. Il permet, non seulement, de créer des questionnaires en assurant automatiquement sa mise en page, mais aussi, d'envoyer les questionnaires et de les remplir par de simples cliques de la part des répondants, et tout cela en ligne. Toutefois, nous n'avons pas pu profiter du deuxième avantage que nous offrait le programme.

Notre recours aux programmes de *Google bureautique* ne se limite pas uniquement à la génération automatique du questionnaire par *Google Forms*. Lors de l'étape du traitement des données, nous avons fait appel à *Google Sheet*, un autre programme de Google, que nous expliquerons (cf. 3.6).

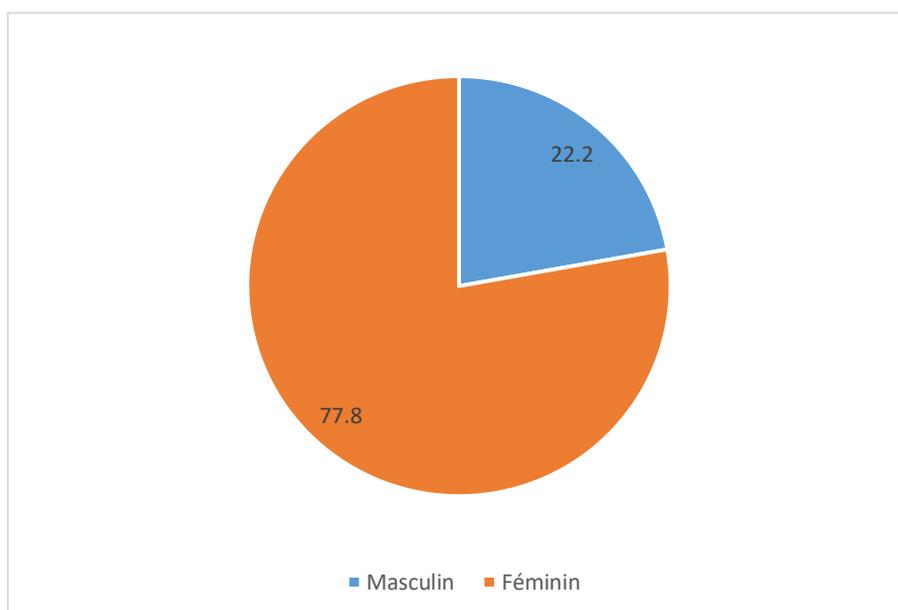
3.3. Délimitation de l'échantillon et description des enquêtés

Notre échantillon se compose de 117 étudiants, qui appartiennent à trois niveaux d'étude différents. Nous avons volontairement tenté d'équilibrer entre les étudiants de M2 et ceux des deux autres niveaux. Comme nous le voyons dans le graphique 1, les étudiants de M2 représente 48,7% de notre échantillon et ceux des deux autres niveaux réunis (M1 et L3) représentent 51,3%.



Graphique 1. Niveau d'étude

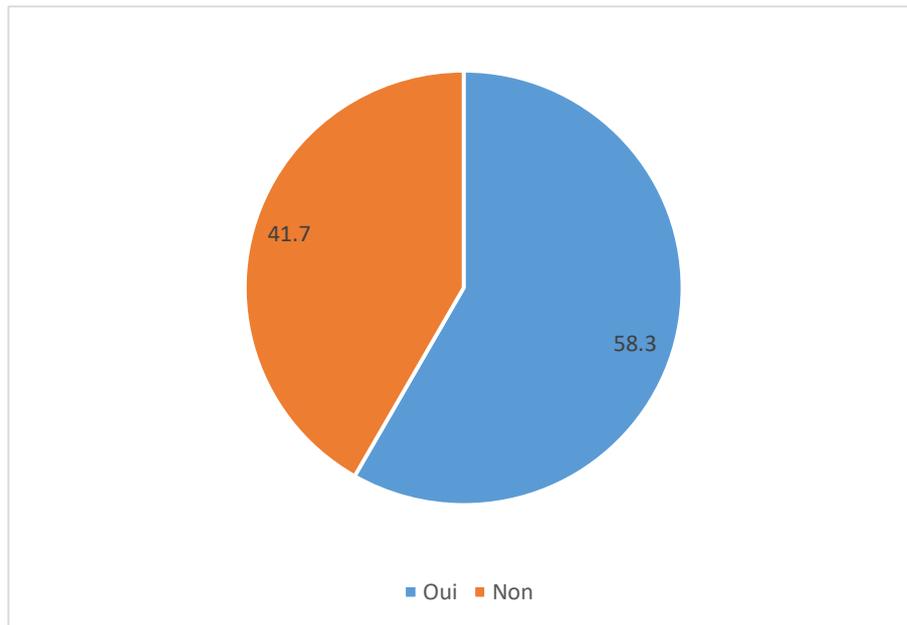
Nos enquêtés se constituent d'une majorité féminine. Le graphique 2 présente 77,8% d'étudiantes et seulement 22,2% d'étudiants.



Graphique 2. Répartition par sexe

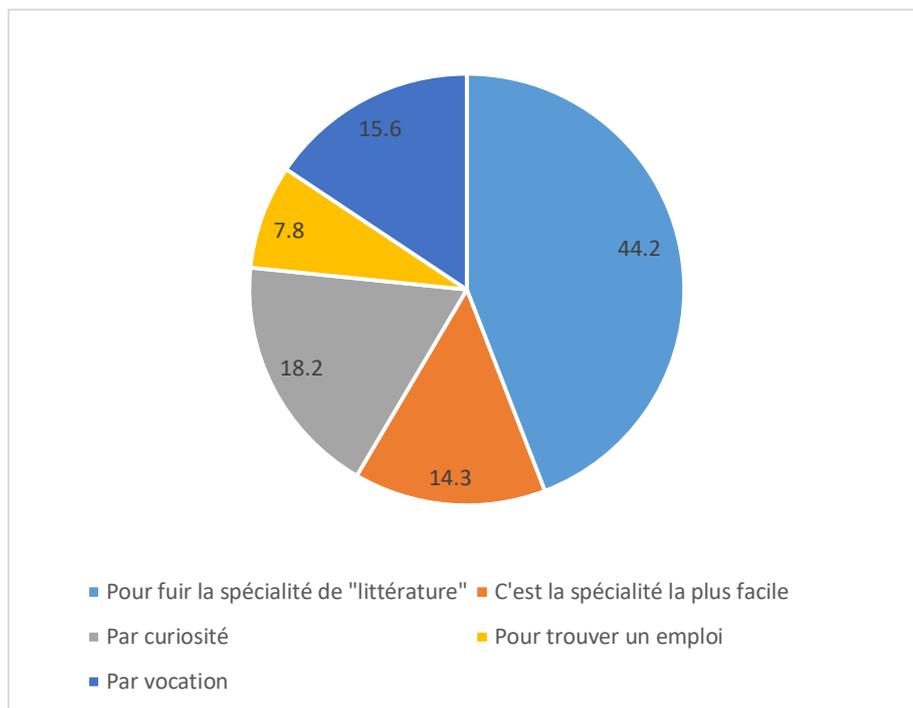
Bien que complexe, la question de la motivation des étudiants, qui influencent certainement leur rapport à l'écrit dans toute sa complexité liée notamment à leurs pratiques scripturales, naît du sentiment qu'ils éprouvent envers la filière qu'ils sont en train d'étudier. Le choix effectué après l'obtention du bac peut constituer

un indicateur du type et de la force d'investissement. Dans notre cas, plus de la moitié des répondants affirment que la filière Lettres et langue françaises était leur premier choix après le bac.



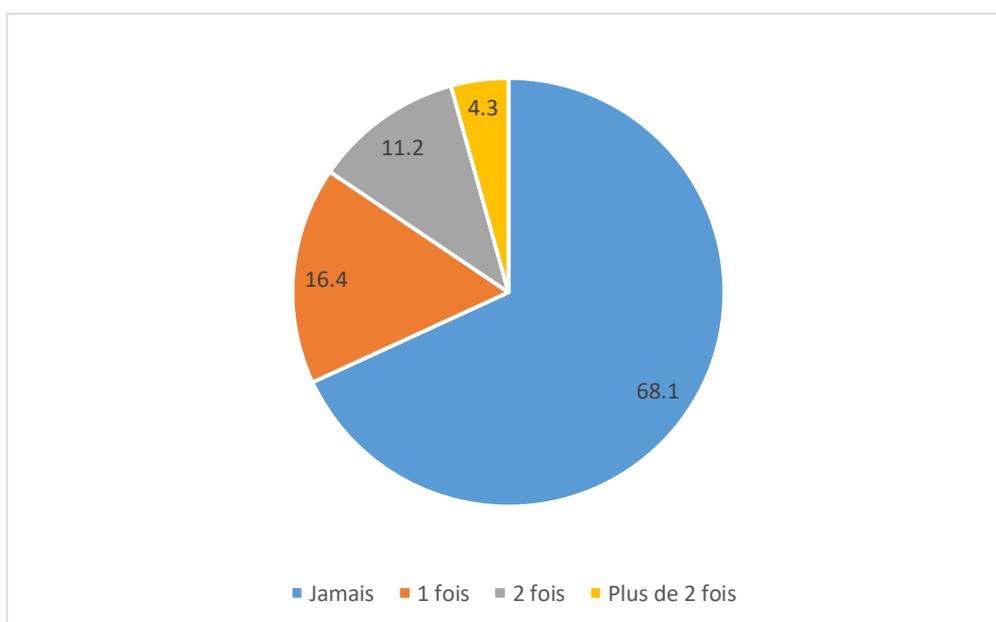
Graphique 3. Choix de la filière LLF au Bac

Nous pouvons également voir dans le graphique 4 les raisons évoquées par les étudiants de M1 et M2 quant au choix de la spécialité *Science du langage*. Nous remarquons à première vue la couleur bleue qui représente la part de ceux qui ont affirmé avoir choisi cette spécialité pour fuir *la littérature*. Seulement 15,6 % des répondants affirment avoir choisi cette spécialité par vocation. Ce qui ne serait pas sans conséquence sur la force et le type d'investissement dans l'écriture du mémoire.



Graphique 4. Choix de la spécialité

Par ailleurs, le graphique 5 montre clairement que la majorité des étudiants qui ont participé à notre enquête ont l'habitude de réussir leurs examens de la session normale. Ces résultats sont directement liés au type d'échantillonnage que nous avons adopté (cf. 3.4).



Graphique 5. Admission en session rattrapage

Devant les nombreuses possibilités de rationalisation de l'échantillonnage qui s'offre à nous, nous avons opté pour un échantillonnage non-probabiliste, pour des raisons liées à la nature de notre questionnaire et la discipline d'étude dans laquelle nous nous inscrivons. Tout d'abord, la nature de notre questionnaire, long et particulièrement précis, ne permet pas un échantillonnage probabiliste.

A cela s'ajoute le poids indéniable du contexte dans les recherches en didactique, comme l'ont montré R. Porquier et B. Py (2006). L'échantillonnage intentionnel nous a paru alors plus précis et plus adéquat pour la recherche que nous menons, et qui reste étroitement liée au contexte dans lequel elle s'opère (cf. 1.1).

Et parmi les nombreux types d'échantillonnage non-probabiliste, nous avons opté pour l'échantillonnage intentionnel, ou « *orienté vers un objectif* » (Gaudreau L., 2008 :108), qui consiste à cibler, suite à des intentions précises, la population d'étude. Trois raisons principales nous ont poussé à recourir à ce genre d'échantillonnage.

La première a trait à l'un des objectifs de cette recherche, qui est de permettre des comparaisons entre les trois niveaux concernés pour mesurer le degré de l'évolution du rapport à l'écrit. Pour cela, il aura fallu choisir des groupes d'étudiants, plus ou moins homogènes, qui présentent relativement le même profil étudiant. Etant donné que notre enquête s'est déroulée durant le deuxième semestre, les étudiants ont été sélectionnés à l'aide d'un classement que nous avons effectué à partir des procès-verbaux des délibérations du premier semestre de la même année.

La deuxième raison concerne l'admissibilité en master des détenteurs de licence. Ces dernières années, l'accès aux différents masters est devenu sélectif. Ce qui veut dire que tous les détenteurs de licence ne sont pas forcément admis au prochain cycle. Sélectionner alors les étudiants dont l'admissibilité est sûre, étant donné leurs résultats, nous paraît logique. En termes plus simples, nous avons

choisi les étudiants dont nous pouvons supposer la confrontation prochaine à l'écriture d'un mémoire de master.

La troisième raison, et peut-être la plus pratique de toutes, a trait à l'assiduité des étudiants concernés par notre enquête. Nous constatons en effet que la plupart des étudiants n'assistent que rarement aux séances de travaux dirigés, et encore moins aux cours magistraux. Les étudiants concernés par l'enquête font preuve d'une disponibilité qui rend l'enquête possible et assure le retour du maximum de questionnaires. Dans ce cas-là, notre échantillon correspond à ce que les méthodologues appellent l'*échantillonnage proximal*, qui détermine les sujets par leur accessibilité. Ceci s'apparente à la première raison, à savoir la vérifiabilité de l'évolution des représentations des étudiants au contact des cours de spécialité d'une manière générale, et du cours d'écriture scientifique spécifiquement.

Cependant, l'hétérogénéité liée à l'appartenance de notre population à trois niveaux d'étude différents ne va pas sans poser de problème quant à la formulation de certaines questions qui ont trait aux difficultés de lecture-écriture dans le cadre du mémoire de master. Dans ce cas-là, peut-on administrer le même questionnaire aux trois catégories d'étudiants ?

3.4. Quelques difficultés liées à l'échantillonnage

Notre questionnaire présente des enjeux très importants liés aux objectifs que nous nous sommes fixés. Nous avons en effet affirmé dans le premier chapitre que cette recherche visait, entre autres objectifs, à repérer les (dis-)continuité dans l'appropriation des littératies universitaires. Ce travail passe nécessairement par l'étude de l'évolution des différents rapports à l'écrit. La variable *niveau d'étude* trouve ainsi tout son élan et la comparaison entre les trois niveaux d'étude qui nous intéressent devient nécessaire.

Comme nous l'avons brièvement mentionné et comme nous l'expliquerons avec plus de précisions, nous avons administré le même questionnaire aux étudiants de L3, de M1 et de M2. Cependant les questionnaires administrés aux étudiants de

M2 contiennent trois questions en plus (à savoir les questions 33, 34 et 35) par rapport à ceux remis aux autres étudiants. Ces trois questions portent sur les difficultés rencontrées lors de la rédaction des mémoires et ne pourraient donc être posées qu'aux étudiants qui ont fait l'expérience de la rédaction d'un mémoire. Il s'agit là d'une situation connue par les méthodologues, comme l'affirme F. De Singly (2008 :84) : « *certaines questions ne doivent être posées qu'à une partie des personnes de l'échantillon en fonction de leur situation* ». Une telle entreprise est comparable aux situations posées par les questions filtres.

Pour résumer, il s'agit du même questionnaire que nous avons administré aux étudiants de L3 et de M1. Le questionnaire remis par nos soins aux étudiants mémorants contiennent toutes les questions posées aux autres étudiants auxquelles s'ajoutent les trois questions que nous venons juste de citer.

3.5. La distribution et le retour des questionnaires

Nous avons expliqué que notre approche est comparative. Comme notre problématique traite de l'appropriation continue de la compétence scripturale à l'université, la variable *niveau d'étude* est incontournable. C'est pour cette raison que le même questionnaire (à quelques différences près) est distribué aux étudiants de 3^{ème} année Licence, de la 1^{ère} année Master et de la 2^{ème} année Master. L'objectif d'une telle entreprise est de tenter, d'un côté, de repérer une quelconque évolution dans le *rapport à* et, d'un autre côté, d'appréhender les causes de ce changement et de formuler des hypothèses pour un travail ultérieur.

Pour atteindre les trois catégories d'étudiants et pour nous assurer du retour d'un maximum de questionnaires, il nous a semblé que le mode auto-administré soit le plus adéquat. Celui-ci consiste selon les méthodologues « *à donner à chaque informateur un formulaire de questions à remplir* » (Angers M.,1997 :148). Et contrairement aux questionnaires-entrevues, l'auto-administration n'exige pas la présence de l'enquêteur.

Et comme tout mode de distribution présente des inconvénients, celui que nous avons choisi semble en présenter beaucoup moins comparé aux autres. Probablement, la seule difficulté à laquelle nous sommes confronté ne s'est pas posée pendant notre enquête sur le terrain, mais bien avant. Comme le signalent S. Giroux et G. Tremblay (2009), ce mode d'administration « *requiert beaucoup de temps à l'étape de l'étude préliminaire* » (2009 :126).

Une fois le mode de distribution arrêté et les formulaires imprimés, deux options s'offraient à nous. Soit nous les distribuions nous-mêmes aux étudiants concernés qui nous les auraient remis en mains propres. Soit nous chargions les enseignants, qui assuraient des cours aux étudiants concernés, de garantir la passation des questionnaires. Nous avons privilégié la première option pour les deux niveaux L3 et M1, parce que comme des cours leur étaient assurés au moment de la distribution, il nous a été facile de les contacter. Quant aux étudiants de M2, qui n'avaient aucun cours au deuxième semestre, nous étions contraint de charger les enseignants-encadrants de les leur remettre et de les reprendre.

150 questionnaires ont été imprimés directement de l'exemplaire constitué sur *Google Forms*. 70 ont été remis en mains propres aux étudiants de L3 et M2. Nous en avons pu récupérer 60, soit 87,7% , ce qui représente un bon nombre de retour. Des 80 questionnaires destinés aux étudiants de M2, nous avons pu récupérer 57. Ce qui nous fait un total de 123 retours, dont 6 ont dû être annulés en raison du nombre très important de questions laissées sans réponses.

	Nombres d'étudiants	Etudiants sélectionnés	Pourcentage
L3	454	33	7,27%
M1	358	27	11,44%

M2	236	57	24,15%
Les trois niveaux	1048	117	11,16%

Tableau 2. L'échantillon en chiffres

Comme il est présenté dans le tableau 2, notre base de données se constitue donc de 117 questionnaires, les trois niveaux compris. Cela représente 11,16% des étudiants des trois niveaux, qui sont en nombre de 1048 étudiants. Comme l'échantillon idéal en représentativité n'existe pas, toucher plus de 10% de la population ne peut être que satisfaisant.

3.6. Logique de traitement des questionnaires

La version papier des questionnaires, qui sont en nombre de 117, sont validés pour l'analyse. Nous sommes passé, après cela, à l'étape de la saisi des données. Nous avons préféré *Google Sheet* à d'autres programmes de traitement de données pour sa facilité de saisi et de traitement des informations et son accessibilité. Nous avons nous-mêmes rempli les formulaires électroniques à partir des réponses obtenues en version papier.

Les 117 questionnaires saisis sur *Google sheet* qui les enregistre automatiquement sur *Google Drive*, nous pouvons directement accéder aux résumés des réponses qui sont représentés sous forme de graphiques, contenant à la fois le nombre de réponses pour chaque question et le pourcentage qui lui correspond.

Nous avons procédé en premier lieu à une analyse collective des questionnaires. Grâce aux résumés des réponses, nous avons pu tirer quelques conclusions liées au rapport à l'écrit des étudiants de Lettres et Langue Françaises de l'université de Béjaia. Dans la partie réservée à l'analyse des données (cf.5), nous procéderons systématiquement, avant de traiter les réponses séparément dans une perspective comparative entre les étudiants des trois niveaux, à une analyse globale.

Les réponses individuelles de chaque questionnaire sont données séparément comme il est possible d'accéder à une page comparable à celle d'Excel qui présentent méthodiquement dans un tableau toutes les réponses de tous les répondants. Comme nous le voyons dans l'image présentée en bas, les lignes représentent les répondants et les colonnes correspondent aux questions posées dans le questionnaire. Au croisement des deux se trouvent les réponses des enquêtés. La case vide que nous voyons par exemple dans la ligne 58, colonne G correspond à une non-réponse.

	B	C	D	F	G	H	I
1	Niveau d'étude	Sexe	Est-ce que la filière	Avez-vous déjà admi	Pourquoi avez-vous	Diriez-vous que [Vos]	Diriez-vous que [Vos]
58	Master 2	Féminin	Oui	Jamais		Souvent	Souvent
59	Master 2	Féminin	Non	2 fois	Pour fuir la spécialité « litt	Parfois	Parfois
60	Master 2	Féminin	Non	Jamais	Par curiosité	Toujours	Parfois
61	Master 1	Féminin	Oui	2 fois	Par vocation	Toujours	Parfois
62	Master 1	Féminin	Oui	1 fois	Pour trouver un emploi	Toujours	Souvent
63	Master 1	Féminin	Non	Jamais	Pour fuir la spécialité « litt	Jamais	Parfois
64	Master 1	Masculin	Oui	Jamais	Pour fuir la spécialité « litt	Souvent	Souvent
65	Master 1	Féminin	Oui	Jamais	Pour fuir la spécialité « litt	Souvent	Parfois
66	Master 1	Féminin	Oui	Jamais	Par curiosité	Souvent	Souvent
67	Master 1	Masculin	Non	Jamais	Pour fuir la spécialité « litt	Toujours	Toujours
68	Master 1	Féminin	Non	Jamais	Pour trouver un emploi	Jamais	Parfois
69	Master 1	Masculin	Non	Jamais	Pour fuir la spécialité « litt	Jamais	Souvent
70	Master 1	Féminin	Non	1 fois	Pour fuir la spécialité « litt	Jamais	Parfois
71	Master 1	Féminin	Oui	Jamais	Pour trouver un emploi	Parfois	Parfois
72	Master 1	Féminin	Oui	Jamais	Par vocation	Souvent	Jamais
73	Master 1	Féminin	Oui	Jamais	Par vocation	Parfois	Souvent
74	Master 1	Féminin	Oui	Jamais	Par curiosité	Parfois	Jamais

Grâce à cette interface, nous pouvons filtrer les réponses selon une variable bien déterminée, comme nous l'avons fait dans l'exemple suivant avec le filtre *sexe féminin*. Il ne laisse alors afficher sur l'interface que les enquêtés féminins en gardant leurs numéros de classement originel et en affichant leurs réponses.

Réponses aux questionnaires

Fichier Édition Affichage Insertion Format Données Outils Formulaire Modules complémentaires Aide Modifications enregistrées dans Drive Commentaires

fx

	A	B	C	D	F	G	H
1	Timestamp	Niveau d'étude	Sexe	Est-ce que la filière «	Avez-vous déjà admis	Pourquoi avez-vous c	Diriez-vous que [Vos
66	19/07/2016 20:47:42	Master 1	Féminin	Oui	Jamais	Par curiosité	Souvent
68	19/07/2016 21:07:43	Master 1	Féminin	Non	Jamais	Pour trouver un emploi	Jamais
70	20/07/2016 09:15:00	Master 1	Féminin	Non	1 fois	Pour fuir la spécialité « lit	Jamais
71	20/07/2016 09:40:24	Master 1	Féminin	Oui	Jamais	Pour trouver un emploi	Parfois
72	20/07/2016 09:50:53	Master 1	Féminin	Oui	Jamais	Par vocation	Souvent
73	20/07/2016 10:08:01	Master 1	Féminin	Oui	Jamais	Par vocation	Parfois
74	20/07/2016 10:15:49	Master 1	Féminin	Oui	Jamais	Par curiosité	Parfois
75	20/07/2016 10:30:36	Master 1	Féminin	Oui	Jamais	C'est la spécialité la plus	Souvent
76	20/07/2016 10:49:01	Master 1	Féminin	Oui	Jamais	Par vocation	Parfois
77	20/07/2016 10:58:17	Master 1	Féminin	Non	Jamais	Par vocation	Parfois
78	20/07/2016 11:11:35	Master 1	Féminin	Oui	Jamais	Par vocation	Parfois
79	20/07/2016 11:31:13	Master 1	Féminin	Oui	Jamais	Par curiosité	Parfois
80	20/07/2016 11:50:52	Master 1	Féminin	Oui	Jamais	Par curiosité	Jamais
81	20/07/2016 12:01:44	Master 1	Féminin	Oui	Jamais	Pour fuir la spécialité « lit	Parfois
82	20/07/2016 12:07:21	Master 1	Féminin	Oui	Jamais	Par curiosité	Parfois
83	20/07/2016 12:18:14	Master 1	Féminin	Oui	Jamais	Par curiosité	Jamais
84	20/07/2016 12:26:12	Master 1	Féminin	Non	Jamais	Par curiosité	Souvent
85	20/07/2016 12:31:58	Master 1	Féminin	Oui	Jamais	Par vocation	Parfois

+ | Form responses 3 | Tous les niveaux | Pivot Table 25 | Master 2 | Licence 3 | Master 1

Nous pouvons également croiser des questions afin d'en tirer de possibles corrélations. Par exemple, si nous voulons croiser la question 5 (Diriez-vous que vos parents lisent) avec le niveau d'étude, nous obtenons un tableau comme celui que nous voyons dans cette image :

	A	B	C	D	E	F	G
1			Jamais	Parfois	Souvent	Toujours	Grand Total
2	Licence 3	1	7	15	6	4	33
3	Master 1		7	11	6	3	27
4	Master 2	4	15	20	6	12	57
5	Grand Total	5	29	46	18	19	117

Ensuite, nous sommes passé au traitement des trois niveaux d'étude séparément. Une compilation que nous avons pu avoir grâce à la méthode illustrée dans le tableau dévoilé dans l'image précédente. Trois entreprise pareilles à celle-ci sont également menées en vue de constitution de corrélations.

Ceci dit, l'analyse quantitative, même si elle n'est pas le but de cette recherche, constitue une étape incontournable. En invoquant régulièrement des chiffres, nous procéderons à une analyse thématique, organisée suivant la logique exposée dans le tableau suivant :

Rapport à l'écrit général	Rapport de l'entourage des étudiants à la lecture (cf. 5.1).
	Types de lecture volontaire et la force d'investissement (cf. 5.2.1)
	Représentation de la difficulté de lecture-écriture (cf. 5.2.2)
	Représentations liées à l'apprentissage de la lecture-écriture (cf. 5.2.3)
	Représentations liées à la transparence de l'écriture (cf. 5.2.3)
Rapport à l'écrit à l'université	Les genres d'écrit lus et produits (cf. 5.3.1)
	Types de difficulté en lecture-écriture (cf. 5.3.2)
	Stratégies de lecture (cf. 5.3.3)
	Stratégies d'écriture (cf. 5.3.4)
Evolution du apport à l'écrit de recherche et au mémoire	Types de lecture adéquates (cf. 5.4.1)
	Les discontinuités et continuités du mémoire (cf. 5.4.2)
	Les distinctions du mémoires (cf. 5.4.3)
	Les objectifs du mémoire (cf. 5.4.4)
	La perception des critères de réussite (cf. 5.4.5)
	Représentations du mémoire cohérent (cf. 5.4.6)
	Les citations entre normes et valeurs (cf. 5.4.7)
	L'importance de l'objectivité (cf. 5.4.8)
La perception de l'objectivité (cf. 5.4.9)	
Attitudes face à l'écriture du mémoire	Stratégies de lecture-écriture (cf. 5.5.1)
	Difficultés ressenties (cf. 5.5.2)

Tableau 3. Organisation thématique du traitement des données

Le premier et le deuxième volets de notre analyse tenteront d'éclaircir certains éléments du rapport à l'écrit général (cas de lecture et écriture volontaires) et de l'écrit dans le contexte universitaire.

Le troisième volet, intitulé *Evolution du rapport à l'écrit de recherche et au mémoire* sera organisé de manière à faire ressortir toute variation remarquable entre les trois niveaux d'étude qui nous intéressent, dans le but de mesurer le degré de conscientisation des étudiants des caractéristiques de l'écriture de recherche au contact des cours d'écriture scientifique (pour le niveau M1) ou de l'écriture effective du mémoire (pour le niveau M2).

Le dernier volet, qui ne concerne que les étudiants de M2 (cf. 3.4), s'intéressera aux attitudes des mémorants face à l'écriture du mémoire.

3.7. Points de synthèse

L'analyse que nous avons qualifiée de « *développementale transversale* » (C. Simard et al., 2010), se base sur un corpus constitué de 117 questionnaires auto-administrés. Les participants appartiennent à trois niveaux d'étude différents, ce qui correspond aux objectifs que nous avons déterminés au début de notre recherche. Pour cette raison entre autres, nous avons opté pour un échantillonnage non-probabiliste *intentionnel*, dit aussi *orienté vers un objectif*. Les répondants ont été sélectionnés à partir de leurs moyennes générales, conformément aux procès de délibération du premier semestre de l'année durant laquelle nous avons effectué notre enquête.

Grâce au cadre théorique convoqué (cf.2.2) et à notre étude préliminaire (cf.3.1), nous avons pu concevoir un questionnaire, qui a été généré sur Google Forms et imprimé. Sur les 150 exemplaires distribués, nous avons pu récupérer 117 valides, soit 87,7%. Après avoir saisi les réponses sur Google Forms, le dépouillement des questionnaires s'est fait sur Google Sheet, qui nous permet de générer les résumés des réponses, de filtrer les données et de les croiser.

L'analyse des données, dont nous rendons compte au chapitre 5, se fera sur trois étapes : analyse du rapport à l'écrit de tous les étudiants, analyse selon la variable *niveau d'étude* et analyse interprétative du rapport à l'écrit de recherche. Cette étude sera combinée bien évidemment aux résultats de l'analyse de 31 mémoires de master (cf.6), dont la méthodologie adoptée sera exposée dans le chapitre suivant.

Chapitre 4. Une analyse synchronique descriptive

Nous savons aujourd'hui toute l'importance que peuvent avoir les représentations des apprenants sur une langue donnée ou un discours quelconque dans le processus d'enseignement-apprentissage. L'importance est telle que certains didacticiens associent *apprendre* à *changer de représentations*. Or, comme l'écrit O. Galatanu, « *l'étude des représentations sociales passe par l'analyse des discours portés par les acteurs sociaux sur le monde, et en particulier sur les pratiques humaines, sur eux-mêmes et sur les autres* » (2006 :124). L'analyse des mémoires serait comprise alors tout aussi comme complémentaire de l'analyse des représentations que comme une tentative d'explication de certains comportements discursifs remarquables dans les mémoires.

Nous allons dans ce deuxième chapitre de cette partie, comme nous l'avons fait dans le cas de l'enquête par questionnaire (cf.3), expliquer la méthodologie que nous adoptons pour analyser les mémoires des étudiants, en commençant tout d'abord par une description de notre corpus. Nous passerons ensuite à l'explication de la logique constructive de celui-ci. Nous finirons par la présentation de notre grille d'analyse et expliquerons la manière avec laquelle nous comptons l'appliquer au corpus.

4.1. Présentation du corpus

Notre deuxième corpus se constitue de 31 mémoires de Master, soutenus à l'université de Béjaia entre le 31 mai et le 4 juin 2015. Ils s'inscrivent tous dans la filière *Sciences du langage*, mais divergent quant aux approches adoptées. Cette filière offre aux étudiants la possibilité de mener des mémoires de recherche dans les disciplines qu'on regroupe traditionnellement sous l'étiquette : *Sciences du langage*.

Le tableau 4 souligne toute la diversité de notre corpus, une diversité qui se présente sur trois plans :

- Les mémoires s'inscrivent dans trois sous-disciplines différentes des *sciences du langage* : 3 dans l'*onomastique*, 14 dans la *sociolinguistique* et 13 dans l'*analyse de discours*.
- Les intitulés des mémoires dénotent la diversité des problématiques traitées (les représentations, les attitudes, les stratégies argumentatives, alternances codiques, la toponymie, etc.), des espaces explorés (l'université, l'entreprise, discours électronique, discours de presse, la ville, etc.) et des approches adoptées (analytique, exploratoire, comparative, etc.).
- La dernière colonne du tableau suivant montre que les mémoires sont encadrés par 14 enseignants, qui ont des statuts académiques différents. Ils varient entre maîtres-assistants (pour les E01, E02, E03, E04, E05, E06 et E13), docteurs (E07, E09, E10 et E14), maitres de conférences (E08 et E11) et professeurs (E12).

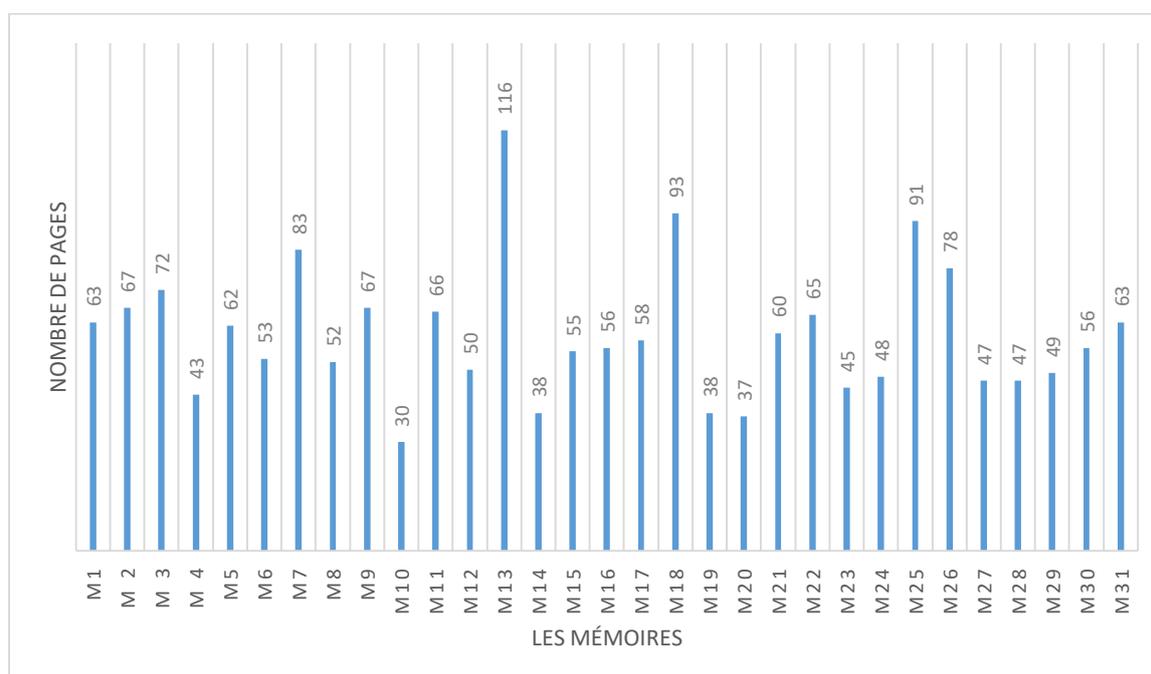
Codification du mémoire	L'intitulé du mémoire	La discipline	L'encadreur
M01	Les représentations de quelques parents médecins quant à la transmission des langues à leurs enfants	Sociolinguistique	E01
M02	La créativité lexicale chez les jeunes algériens sur les réseaux sociaux. Cas des commentaires et conversations sur Facebook	Analyse de discours	E02
M03	Attitudes et représentations sociolinguistiques des langues présentes : cas des locuteurs de Souk-El-Tenine	Sociolinguistique	E03
M04	Le mélange langagier chez les étudiants bilingues de Bejaia dans une situation de communication informelle	Sociolinguistique	E04
M05	Etude des Stratégies argumentatives dans la chronique journalistique Cas : les chroniques de Metref Arezki.	Analyse du discours	E02
M06	Etude comparative du discours SMS en période de fêtes de fin d'année : cas du nouvel an grégorien, hedjirien et berbère	Analyse du discours	E04

M07	L'alternance codique dans les conversations des lycéens sur facebook : cas du Lycée ZENNACHE de Bejaia	Sociolinguistique	E01
M08	L'alternance codique dans la publicité de la presse écrite algérienne. Cas du quotidien arabophone Elkhobar	Analyse du discours	E02
M09	Analyse comparative et discursive des éditoriaux de la presse écrite algérienne d'expression française « El Watan et L'Horizons »	Analyse du discours	E05
M10	MAZ Hannane	Analyse du discours	E02
M11	La toponymie de la région de Djaafra. Analyse morphologique et sémantique	Onomastique	E02
M12	Le contact de langues dans le discours publicitaire radiophonique algérien : Cas de la « chaine 03 »	Analyse du discours	E06
M13	Le français électronique et ses divers procédés de raccourcissement : Cas des masterants en sciences du langage de l'université de Béjaia.	Analyse du discours	E07
M14	La gestion du plurilinguisme dans les entreprises à Bejaia.	Sociolinguistique	E08
M15	Analyse sémio-pragmatique du discours publicitaire des concessionnaires automobiles dans la presse algérienne	Analyse du discours	E05
M16	Etude comparative de l'usage des langues dans les enseignes commerciales : cas des villes de Bejaia et de Djelfa	Sociolinguistique	E04
M17	Dynamique sociolinguistique et enseignement des langues dans les écoles privées cas de quelques établissements scolaires de la ville de Bejaia	Sociolinguistique	E01
M18	Contact de langue et alternance codique Dans les pratiques langagières des étudiants de l'université de Bejaia : cas des 1ères et 3èmes années du département d'anglais	Sociolinguistique	E03

M19	Le discours épilinguistique des employés de MSC sur l'utilité des langues étrangères (anglais et français) en milieu socio- professionnel.	Sociolinguistique	E08
M20	Analyse discursive du spectacle Djurdjurassic Bled de Fellag	Analyse du discours	E05
M21	Etude sociolinguistique et sémiopragmatique de l'alternance codique dans la publicité radiophonique en Algérie : le cas de la chaîne III	Sociolinguistique	E09
M22	La toponymie de la région de Tamokra. Approches morphologique et sémantique.	Onomastique	E02
M23	Analyse discursive d'un discours antiraciste « j'ai fait un rêve » de martin luther king	Analyse du discours	E10
M24	Usage des langues dans les enseignes commerciales de la ville de Tizi-Ouzou : analyses sociolinguistiques	Sociolinguistique	E04
M25	L'onomastique commerciale : Analyse des noms de marques et de produits alimentaires algériens	Onomastique	E11
M26	Etude anthroponymique de la commune d'Aokas De 1962 à 1970	Onomastique	E12
M27	Analyse de discours : Analyse discursive comparative entre deux journaux télévisés Cas : JT Canal Algérie 19Heur et le 20Heur de France2 sur l'affaire de Gaza	Analyse du discours	E05
M28	Etude sociolinguistique des pratiques langagières chez la femme au foyer De la ville d'Amizour	Sociolinguistique	E13
M29	Etude comparative des écrits des élèves de la 4ème AM de CEM public et de CEM privé : Cas des élèves de l'école « Mellala base 5 » et « les Iris de Chréa »	Sociolinguistique	E13
M30	L'influence de l'espace sur les pratiques langagières des jeunes de Bab-el-louz et de Tizi (à la ville de Bejaia)	Sociolinguistique	E08
M31	Néologismes et emprunts dans le discours journalistique algérien d'expression française : le cas de LIBERTE.	Analyse du discours	E14

Tableau 4. Présentation générale des mémoires

La richesse de notre corpus ne s'arrête pas à ces trois éléments. Visiblement, le nombre de pages hors annexes varie considérablement entre les mémoires (graphique 1) et ne dépend ni de l'approche suivie ni de l'encadrant. Les recommandations du département fixent le nombre de pages entre 30 et 60 pages sans pour autant que ce soit une exigence. Le nombre total de page hors annexe de notre corpus avoisine les 1848 pages. Le graphique suivant montre les variations entre les mémoires, qui peuvent aller de 30 pages pour le M10 à 116 pages pour le M 13.



Graphique 6. Les volumes des mémoires

Toute cette diversité qui caractérise notre corpus l'enrichit certes, mais exige une prudence quant à son analyse. La construction de notre corpus a procédé de manière à ce que soient satisfaites certaines conditions exigées par les enjeux de notre recherche. Mais peut-on considérer comme corpus discursif un ensemble « hétérogène » de mémoires ?

Pour J-J. Courtine, « *c'est la notion de dominance par des CP⁵ stables et homogènes qui « garantit » les opérations de constitution du corpus* » (Courtine J-J., 1981 : 37). C'est pour cette raison que l'interrogation des conditions de production du mémoire nous semble déterminante pour sa construction.

4.2. Conditions de production des mémoires

Nous savons dans les diverses perspectives de l'analyse du discours que les conditions de production des discours à analyser sont déterminantes de la qualité d'un corpus d'étude. Dans le cas des mémoires de master, produits au sein d'une institution qui fixe les règles et sanctionne les produits, leurs conditions de productions sont assez stables et homogènes pour qu'ils forment un corpus d'étude en analyse du discours, bien que ce ne soit pas notre objectif.

Les auteurs du *Dictionnaire de l'analyse du discours* (Charaudeau P. et Maingueneau D., 2002 : 148) définissent un corpus comme « *un recueil large, et quelquefois exhaustif, de documents ou de données : corpus de textes juridiques, corpus des inscriptions en hittite, corpus des vases athéniens à figures noires (...)*».

J-J. Courtine (1981 :24) donne une définition encore plus précise de ce que peut être un corpus de discours, qui correspond selon cet auteur à :

Un ensemble de séquences discursives structuré selon un plan défini en référence à un certain état des conditions de production du discours. La constitution d'un corpus discursif est en effet une opération qui consiste à réaliser, par un dispositif matériel d'une certaine forme (c'est-à-dire structuré selon un certain plan), les hypothèses émises dans la définition des objectifs d'une recherche.

⁵ Conditions de production

Dans la définition que fournit le dictionnaire dirigé par P. Charaudeau et D. Maingueneau (2002), un accent est mis sur la question de la représentativité du corpus. Une question toutefois épineuse posée dans les sciences de l'homme et qui ne cesse de faire débat. J-J. Courtine (1981), pour sa part, insiste davantage sur la structure du corpus de par ses conditions de production. En didactique, cette question du contexte nous semble importer plus que celle de la représentativité.

Les conditions de production assurent en effet la cohérence du corpus. J. Dubois (1978 :03) va plus loin en affirmant qu'une analyse du discours ne peut opérer que si on admet « *des énoncés finis, des espaces discursifs limités* ». D. Maingueneau et P. Charaudeau admettent aussi que « *la question de la constitution d'un corpus est déterminante pour la recherche puisqu'il s'agit, à partir d'un ensemble clos et partiel de données, d'analyser un phénomène plus vaste que cet échantillon* » (2002 : 148).

Dans le cas des mémoires de master qui constituent notre corpus, nous pouvons affirmer la stabilité au niveau de leurs conditions de production. Ils sont produits par des étudiants de M2 au sein d'une même université, voire du même département. Les encadrants en sont les premiers lecteurs, puis les membres des jurys. Ensuite, une fois déposé au niveau de la bibliothèque de la faculté, les écrits pourront être consultés par l'ensemble des étudiants. Le temps imparti à la rédaction des mémoires est le même pour tous les étudiants. L'objectif est d'obtenir un diplôme et de contribuer, d'une manière ou d'une autre, au développement de la science.

Nous pouvons également affirmer le caractère clos et achevé de notre corpus, étant donné que les mémoires sont soutenus et déposés au niveau de la bibliothèque.

Signalons en outre que contrairement à l'analyse du discours, où le corpus « *définit l'objet de recherche qui ne lui préexiste pas* » (Charaudeau, P. et Maingueneau, D., 2002 :149), l'analyse didactique, qui est la nôtre dans cette

recherche, procède souvent par observation de dysfonctionnements dans le processus d'enseignement-apprentissage qu'elle contribue à optimiser. Notre recherche, qui s'inscrit dans le champ des littératies universitaires, vise un objectif didactique particulier, qui justifie et limite à la fois notre recours aux outils de l'analyse du discours. Et c'est notre problématique qui détermine en grande partie la construction du corpus, et non l'inverse.

4.3. La construction du corpus

Pour construire notre corpus, nous avons sélectionné des mémoires soutenus et déposés au niveau de la bibliothèque des Lettres de l'université de Béjaia. Si les versions imprimées sont accessibles à tous, la version électronique n'est pas mise à disposition des universitaires. Nous nous sommes alors rapproché du personnel administratif qui nous a remis, la version électronique des mémoires déposés par les étudiants appartenant à promotion 2014-2015.

Le profil étudiantin constitue le plus important critère qui a été retenu pour la sélection de notre corpus. Les notes attribuées par les membres des jurés des soutenances rapprochent ce corpus de notre échantillonnage intentionnel de l'enquête par questionnaire (cf.3.3). Ainsi, pouvons-nous supposer l'appartenance des deux échantillons (les questionnaires et les mémoires de master) à la même catégorie d'étudiants qui présentent le même profil.

Ces mêmes notes déterminent également le dépôt des mémoires au niveau de la bibliothèque. En effet, ce ne sont pas tous les étudiants qui obtiennent une autorisation de dépôt. Cette décision revient à l'enseignant-encadrant. La totalité des mémoires déposés au sein de la bibliothèque et que nous avons pu récupérer correspond parfaitement au profil qui nous intéresse.

Nous n'avons pas voulu inclure des mémoires soutenus en session rattrapage pour plusieurs raisons. La première, déjà évoquée, concerne notre volonté d'homogénéiser notre échantillon par rapport à la population concernée par l'enquête. La deuxième raison est tributaire d'un constat récurrent, qui a trait à

une certaine indulgence remarquée chez les enseignants-évaluateurs en session rattrapage par rapport à la session normale. Donc, les 31 mémoires récupérés constituent la totalité des mémoires déposés à la bibliothèque de la faculté à la fin de l'année universitaire 2014-2015.

Une autre caractéristique de ce corpus a aussi retenu notre attention. Les mémoires sélectionnés sont écrits par des monômes. Ceci nous permettra de vérifier la valeur accordée par les scripteurs au pronom « *je* », ainsi qu'au pronom « *nous* » de modestie. Ces deux phénomènes seraient forcément absents dans le cadre des mémoires écrits par des binômes.

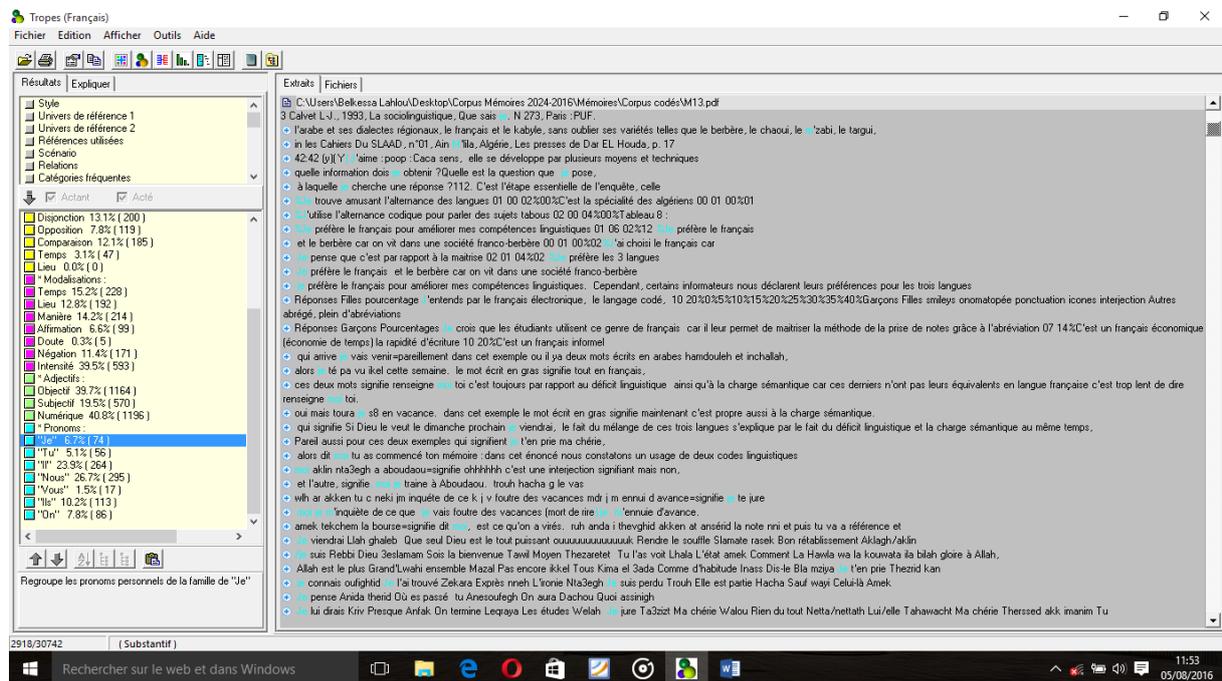
La construction ainsi que l'analyse de ce corpus se trouvent fortement conditionnées par les références théoriques que nous avons étayées au chapitre 2. Ces références sont à la base de la constitution d'une grille d'analyse des mémoires de master. Étayer les conditions de production des discours qui composent un corpus d'analyse et sa constitution est certes fondamental mais il reste toute une méthode à construire, qui sert justement à « *déterminer les rapports inhérents au texte* » (Dubois J., 1978 : 3).

4.4. Recours au logiciel Tropes

L'analyse des occurrences des pronoms personnels, exigée dans le niveau 1 (cf. 4.6), est réalisée à l'aide du logiciel Tropes qui nous a facilité le compte et a réalisé le pourcentage et la comparaison entre les différents pronoms personnels.

Tropes est « *une plate-forme d'analyse sémantique de contenu* », selon les mots prononcés par l'un de ses concepteurs P. Molette lors d'une conférence en 2009. Il permet de réaliser automatiquement des analyses de discours. En important le document à analyser, une fenêtre sur le côté gauche de l'écran réalise instantanément la quantification de quelques éléments linguistiques comme les pronoms personnels, les adjectifs, les modalisateurs, etc. Comme nous le voyons dans l'image suivante (une capture d'écran du logiciel), à gauche de l'écran, les

catégories grammaticales, séparées par des couleurs différentes, sont quantifiées en nombres d'apparition et en pourcentage.



Une autre manipulation est possible : sur la liste des éléments quantifiés, nous pouvons en choisir un seul pour effectuer une analyse plus détaillée. En cliquant dessus, apparaissent les extraits du mémoire qui contiennent l'élément choisi. Dans l'exemple donné dans l'image précédente, nous avons choisi de nous concentrer sur le pronom « je » pour vérifier les usages en faisant apparaître tous les extraits contenant ce pronom personnel.

En plus de supporter d'importer différents types de format (pdf, pour ce qui nous concerne), l'intérêt de Tropes par rapport à quelques autres logiciels se résume à sa prise en charge de la sémantique des mots. Tropes peut, en effet, regrouper « des mots issus d'un corpus de textes dans des catégories (par ex. cause, but, temps, lieu, etc.) ou des classifications (synonymes, hyperonymes), en s'appuyant sur des grammaires et des réseaux sémantiques » (Molette P., 2009).

Comme nous allons l'expliquer, nous devons opérer des quantifications quant à l'usage des pronoms personnels dans les mémoires. Une telle entreprise nous permettra dans un premier temps de vérifier les emplois des pronoms personnels

pouvant impliquer le scripteur et de décrire quelques variations remarquables entre les mémoires. Cela nous permettra également de remarquer quelques emplois imprudents qui versent dans ce que les spécialistes appellent l'« *embrouillage énonciatif* » (cf. 6.1.3).

La quantification des pronoms personnels qui nous intéressent est combinée à l'emploi des verbes qui s'y rattachent. C'est ainsi que nous pourrions interpréter les formes de présence du scripteur.

Nous devons signaler néanmoins quelques difficultés posées par le logiciel et qui sont liées à notre corpus. La première a trait aux renvois faussés. Comme le logiciel procède par reconnaissance des mots, il ne distingue pas entre le discours propre de l'étudiant et le discours cité par celui-ci. Comme nous le voyons dans l'exemple suivant, tiré de M10, où nous avons entré comme donnée de recherche le mot « *je* ».

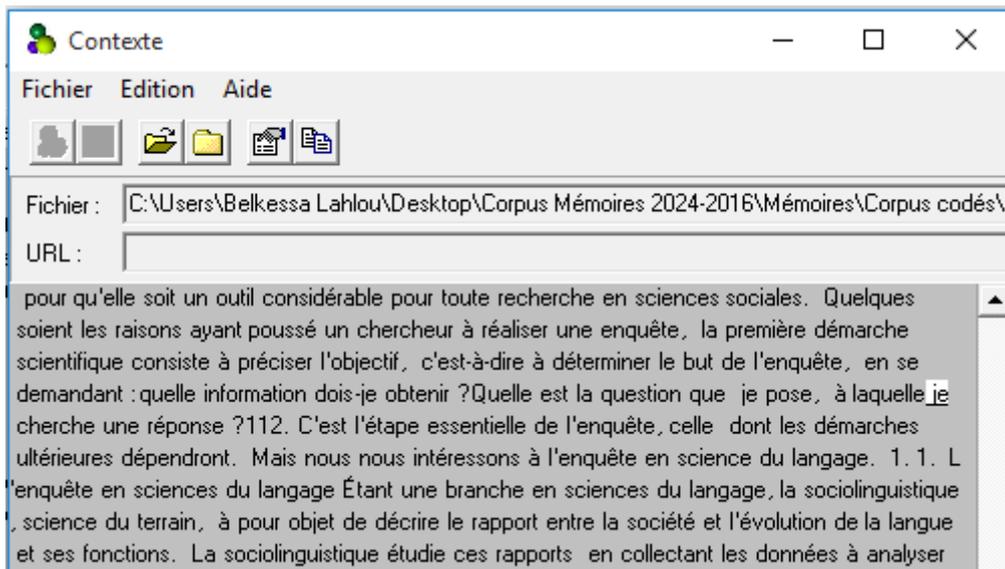
+ *je* ne suis pas un leader politique [affirme Fellag] mais *je* veux dénoncer poétiquement les choses graves"(Fellag.
+ *Je* ne sais pas pourquoi chez nous, en Algérie, aucune mayonnaise ne prend, Rien ne marche,

Dans la même perspective, Tropes, comme les autres logiciels d'analyse de discours, ne reconnaît pas le discours de l'étudiant du métadiscours. Ce cas est très récurrent dans les mémoires qui s'inscrivent dans l'analyse de discours, où il y est souvent question d'étude des marques de présence de l'auteur par le biais notamment des pronoms personnels. Considérons à titre illustratif l'extrait suivant où le « *je* » métadiscursif (lignes 1, 2 et 3) et le « *je* » discursif (ligne 5) s'entremêlent.

+ Le *je* peut désigner celui qui parle, comme il peut désigner un il ou elle.
+ Nous majesté qui renvoie à un *je*. Nous inclusif qui renvoie à un *je* et à un tu.
+ Nous exclusif qui renvoie à un *je* et il. 1. 2 A Qui ?Le discours engagé de Martin Luther King.
+ 1 *je* suis heureux de *me* joindre à vous aujourd'hui pour participer à
+ *Je* pense que ce moment fut décisif non seulement pour l'histoire des droits civiques aux États-Unis,

Ces deux difficultés –principalement-, qui portent sur quelques ambiguïtés qui échappent au logiciel, nous ont amené à vérifier systématiquement les contextes

d'apparitions des occurrences pour distinguer ce qui relève du discours de l'étudiant de ce qui ne l'est pas (à savoir les discours cités). Le contexte d'apparition est vérifiable par un clic dans le logiciel, comme cela figure dans l'image suivante qui montre le contexte d'apparition du pronom « je ». Nous ne pourrons en effet savoir qu'après la vérification du contexte que le « je » employé désigne celui de l'étudiant scripteur.



L'analyse automatique des mémoires, aussi large que soit-elle, ne satisfait en aucun cas les objectifs de cette thèse. Seule une étude qualitative pourra remplir les exigences fixées. Si l'analyse automatique à l'aide du logiciel Tropes correspond-elle parfaitement à une petite partie du premier niveau de l'étude (cf. 4.5), pour opérer les différentes analyses restantes, des manipulations manuelles s'imposent.

4.5. Une analyse ciblée (le corpus de référence et le corpus d'étude)

L'analyse complète de notre corpus qui se constitue de 31 mémoires est une tâche impossible dans le cadre de cette thèse, d'où d'ailleurs la relégation de la quantification au service de l'étude qualitative. Les objectifs de cette thèse consistent à repérer et à expliquer les maladresses des étudiants quant à leurs manifestations subjectives, à l'argumentation de leurs objets d'étude et la gestion

de la polyphonie. Pour décrire ces trois phénomènes énonciatifs, l'analyse doit être ciblée.

En effet, cette recherche n'aspire pas à la généralisation de ces résultats, mais escompte explorer un contexte particulier, expliquer les difficultés des étudiants et de déboucher sur la construction de moyens didactiques afin de les initier à la rhétorique des discours de recherche, en lecture comme en écriture. Il faudra évidemment adapter ces moyens didactiques à chaque public étudiantin (cf.7). Pour ce faire, l'étude se basera essentiellement sur une approche qualitative. Ce type de recherche procède par ciblage de séquences susceptibles de rendre compte des phénomènes qui nous intéressent.

Ainsi pour aborder la question des formes de présence, notre analyse ciblera les endroits du mémoire où apparaissent les pronoms personnels pouvant renvoyer aux scripteurs, à savoir *je*, *nous* et *on*. Bien qu'une quantification de la manifestation de ces pronoms soit possible grâce au logiciel Tropes (cf. 4.4.), nous procéderons également à une analyse de leurs contextes d'apparition (cf. 4.6).

Par ailleurs, les introductions des mémoires et les conclusions générales sont deux lieux intéressants pour analyser le phénomène de l'argumentation et celui du rapport au savoir sous ses différentes formes. Comme nous l'avons déjà expliqué, c'est dans les introductions générales que sont exposées les problématiques des étudiants, et les conclusions représentent des endroits emblématiques à la présentation des résultats des études.

L'approche polyphonique des mémoires implique d'autres moyens et une autre manière de procéder. Nous ciblerons pour ce faire les séquences où il est question d'un *discours d'autrui* (Pollet M-C. et Piette V., 2002), des séquences marquées notamment par différents modes de renvois. Nous analyserons dans un premier temps ces modes de renvois et déterminerons ceux qui dominent, avant de procéder à d'autres analyses (cf.4.7).

4.6. Constitution d'une grille d'analyse

Quand les méthodologues des sciences humaines et sociales parlent de corpus constitué de documents écrits, ils évoquent une « *analyse de traces* » qui « *tisse indirectement des liens entre un phénomène et ses déterminants par l'examen des traces laissées par les activités des êtres humains* » (Giroux S. et Tremblay G., 2009 :74). Deux techniques se distinguent alors: l'analyse historique et l'analyse de contenus (Ibid.). Et cette dernière se scinde en deux types d'analyse, l'une dite *analyse manifeste* et l'autre *analyse latente* (Anger M., 1997 : 158).

Pour ce qui est de l'analyse que nous allons mener, étant donné la problématique que nous tentons de traiter, c'est l'analyse linguistique, dans un sens large, qui sera appliquée sur notre corpus. Mais la conception évoquée par les méthodologues n'est pas complètement inadéquate ; l'analyse linguistique procède également du repérage et de l'analyse de traces qui tisseraient des liens avec certains procédés cognitifs.

Notre corpus constitué de 31 mémoires de master, notre recours limité (et orienté) aux outils de l'analyse du discours et l'analyse ciblée des phénomènes susceptibles de nous renseigner sur l'ethos auto-attribué (Fløttum K. et Vold E.T., 2010) des étudiants-mémorants nous amènent à construire une grille d'étude constituée de trois niveaux d'analyse complémentaires dont nous avons expliqué les fondements dans la partie théorique (cf. 2.7).

4.6.1. Niveau 1.

Le premier axe consiste à étudier la présence manifeste de l'étudiant dans son mémoire et tente de savoir de quelle manière il se montre et vérifie si sa présence est conforme aux normes des genres de recherche. Nous avons expliqué dans le chapitre 2 que les normes de l'écriture de recherche ne permettent pas n'importe quelle présence, mais exigent une présence épistémique, relative notamment aux différents rôles que peut endosser *l'auteur scientifique*, pour reprendre la terminologie de K. Fløttum (2009).

Nous avons alors procédé, dans un premier temps, au repérage des pronoms personnels qui sont susceptibles de renvoyer à l'auteur (Je/Nous/On). Nous pouvons de cette manière savoir à quelles fréquences ils se présentent. La tâche étant manuellement très couteuse en temps et en énergie, nous avons alors recouru au logiciel Tropes que nous avons présenté plus haut.

Ces pronoms combinés à d'autres marques linguistiques qui s'y rattachent, essentiellement leurs verbes et quelques modalisateurs (adverbes et adjectifs notamment), se distinguent par leurs renvois différents. Nous avons constitué une liste de pronoms contextualisés renvoyant au scripteur.

Une fois les pronoms qui renvoient à l'auteur dégagés, nous avons vérifié alors à quel point leurs présences se rapprochent de la présence épistémique exigée ou au contraire s'en éloignent. Pour ce faire, nous avons analysé le contexte lexical du pronom en question.

A ce point de la recherche, nous avons pu déterminer les formes de présence et distinguer les différents rôles que les étudiants s'assignent et à quels endroits du mémoire. Procédant ainsi, nous avons dressé la liste des difficultés rencontrées par les étudiants quant à la gestion de leurs subjectivités dans les mémoires de master.

4.6.2. Niveau 2

Le deuxième axe de l'analyse, qui porte sur les difficultés de problématisation, procède en deux temps liés principalement à deux endroits précis des mémoires : les introductions et les conclusions générales.

Pour ce qui est de l'introduction, où est logée la problématique, les normes de l'écriture de recherche qui la régissent sont claires. Elles stipulent que l'objet d'étude soit argumenté, et ce en lui accordant une valeur intrinsèque, et que la recherche (le mémoire dans notre cas) soit présentée en termes d'avancée dans le

domaine dans lequel elle opère et non en termes de découverte personnelle ou d'apprentissage.

Pour ce faire, nous avons de prime abord analysé les toutes premières lignes du mémoire qui servent à introduire, à inscrire et à légitimer l'objet de recherche. Nous avons ainsi vérifié si les stratégies mises en œuvre par les étudiants s'accordent avec la dimension euristique du mémoire et à quel point elles correspondent à celles des modèles remarquables dans les écrits des chercheurs experts (cf. 2.7.4).

Ensuite, l'intérêt s'est porté sur la partie de l'introduction qui s'intitule *les motivations*, où les étudiants argumentent le choix du sujet. L'analyse s'est intéressée ici aux types d'arguments avancés et ce en procédant à une description des modalisateurs employés.

Puis, nous nous sommes focalisés sur les hypothèses. Nous avons tenté de déterminer, à partir d'une analyse des modalisateurs, à quel point les connaissances avancées par les étudiants sous formes d'hypothèses à vérifier sont mises en doute.

Pour ce qui est des modes de présentation des résultats de la recherche, qui déterminent une partie du rapport des étudiants au savoir, l'analyse se donne pour objectif de déterminer dans quelle mesure les connaissances avancées sont mises sous l'égide de l'épistémique, de la distanciation et de l'interrogation.

4.6.3. Niveau 3

Le dernier niveau d'analyse envisagé s'intéresse à une dimension caractéristique des écrits de recherche. Ces genres de discours se définissent comme polyphoniques. La polyphonie ne va pas sans causer des difficultés aux étudiants tant sur le plan technique (problème d'intégration et d'annotation), sur le plan énonciatif (problème de positionnement) que sur le plan textuel (tendance à juxtaposer les citations).

Dans l'analyse des phénomènes polyphoniques, nous nous sommes attardé sur la description des postures énonciatives adoptées par les étudiants par rapport aux autres chercheurs cités. Les postures oscillent en effet entre une sur-énonciation caractéristique des genres d'écrits de recherche et une sous-énonciation souvent remarquée dans les écrits des néophytes. La détermination de l'une ou l'autre posture résulte d'une étude morphosyntaxique des séquences où sont citées des noms d'auteurs.

Dans un premier moment, l'attention est portée sur les modes de référencement. Il s'agit en termes plus pratiques de déterminer, en procédant à une étude quantitative, les modes dominants. Ceci nous amène à nous interroger sur les difficultés tributaires à chaque mode de référencement.

Dans un second temps, nous nous sommes intéressé aux fonctions des citations, que nous avons déduites à partir de deux paramètres. Le premier est la place qu'occupe le discours d'autrui par rapport aux assertions des étudiants. Le deuxième s'attarde bien évidemment sur les éventuelles introductions et commentaires des discours d'autrui.

Dans un dernier temps, l'analyse s'est focalisée sur le degré de la prise en charge des discours d'autrui par les scripteurs. Cette prise en charge, pouvant osciller entre la remise des propos des auteurs cités et l'acceptation sans concessions, sera évaluée à partir des modalisateurs utilisés par les scripteurs pour désigner ou reprendre des éléments du discours d'autrui.

In fine, ces trois niveaux envisagés déterminent une grille d'analyse que nous avons synthétisés dans ce tableau :

	Phénomènes scripturaux observés	Les procédés d'analyse des pratiques	Evaluation des pratiques
Axe 1.	Pronoms personnels : je/nous/on Effacement énonciatif : Voix passive/ l'impersonnel/ etc.	Etudes des pronoms Personnels →	(+) Présence épistémique
		Etude des modalisateurs	(-) Présence déictique
Axe 2.	Les stratégies argumentatives Argumentation de l'objet d'étude	Etude des routines argumentatives →	(+) Argumentation intrinsèque
		Description des types d'arguments Etude des modalisateurs	(-) Argumentation personnelle
Axe 3.	Présentations des hypothèses Présentation des résultats de la recherche	Etude des modalisateurs →	(+) Présentation épistémique
			(-) Présentation non-épistémique
Axe 3.	Modes de référencement Fonctions des discours d'autrui Positionnement par rapport aux discours d'autrui	Etude des marques typographiques →	(+) Posture co- et sur-énonciative
		Etude de l'emplacement Etude des modalisateurs	(-) Posture sous-énonciative

Tableau 5. Grille d'analyse de l'ethos auto-attribué des scripteurs mémorants

Sommairement, nous avons réparti le tableau à la verticale en trois grandes lignes qui correspondent aux trois niveaux de l'analyse.

A l'horizontale, nous avons établi trois colonnes. La première précise les phénomènes discursifs ciblés par l'analyse. La deuxième reprend brièvement les procédés de l'analyse des phénomènes observés. Et enfin, dans la dernière colonne, nous avons prédéterminé deux ethoses, un ethos inadéquat au genre de mémoire (celui de l'étudiant, qu'il y a lieu de délaïsser et que nous avons supposé dominant) et un ethos adéquat, demandé par le genre d'écrits de recherche (celui de chercheur, qu'il faudrait adopter). L'évaluation des pratiques scripturales observées sera comprise comme sur une échelle continue entre un ethos adéquat et un ethos inadéquat.

Le tableau 5 traduit en *grosso modo* une méthode dite « *top-down* », qui consiste à prédéterminer grâce aux théories existantes ou aux études antérieures (donc avant de se confronter au corpus d'étude), des catégories sémantiques (des familles de termes) qui permettent de traduire et d'évaluer les ethoses auto-attribués. Mais une telle méthode n'est pas aussi simple qu'elle en a l'air car la classification des mots dans l'une ou l'autre catégorie ne va pas toujours de soi et nécessite des interprétations que seule une analyse approfondie pourra en rendre compte.

4.7. Points de synthèse

Nous avons décrit dans ce chapitre la richesse de notre corpus qui se constitue de 31 mémoires. Ces discours produits par les étudiants se caractérisent néanmoins par une homogénéité quant à leurs conditions de productions qui, selon les spécialistes, représentent le fondement de la constitution d'un corpus discursif.

L'analyse envisagée des mémoires produits par les étudiants est influencée par les outils de l'analyse du discours dont nous puissions sans pour autant trahir l'objectif didactique que nous nous sommes fixé. Cette analyse, qui s'attache à décrire l'ethos auto-attribué des étudiants mémorants en vue de construire un dispositif

didactique d'initiation à la rhétorique des discours de recherche, s'organise sur trois niveaux complémentaires. Les notions théoriques que nous mobilisons (chapitre 2) sont à la base de la construction d'une méthode d'analyse, sanctionnée par une grille servant à mesurer le degré d'adéquation des productions des étudiants avec les normes rhétoriques de l'écriture de recherche.

La méthode que nous avons présentée exige que notre analyse qualitative soit ciblée. Elle justifie également le recours à un logiciel de traitement automatique des discours, un logiciel que nous avons pris le temps de présenter ; ce chapitre en montre les intérêts, en discute les difficultés et en signale les limites.

Partie 3. L'analyse des données

Nous voulons dans cette thèse trouver les moyens didactiques d'affilier les étudiants à la *littératie* de recherche. Pour ce faire, nous avons centré notre intérêt sur les différences majeures entre les écrits académiques et les écrits de recherche établies par les linguistes (cf.2.6). Nous en déduisons que si voulons réussir l'affiliation, nous devons centrer notre recherche sur le rapport des étudiants à l'écrit de recherche et sur leur conscientisation des éléments énonciatifs qui les caractérisent.

Dans la partie méthodologique, nous avons décrit nos principaux corpus et expliqué les implications de notre cadre théorique sur sa constitution et son traitement. Nous avons à présent un plan d'analyse des questionnaires (cf.3.6) et une grille d'analyse des mémoires prêts à l'application (cf.4.6).

La présente partie, consacrée à l'analyse de nos corpus, se répartira en deux chapitres. Le premier (chapitre 5) sera l'occasion pour nous de rendre compte des réponses des étudiants à nos questionnaires. Ce qui nous permettra de décrire leurs rapports à l'écrit général, leur rapport à l'écrit universitaire et leur rapport à l'écrit de recherche. Nous discuterons ainsi du poids d'un contexte scriptural sur un autre, plus précisément, le contexte général et le contexte universitaire sur le contexte de l'écriture du mémoire.

Le deuxième chapitre de cette partie (chapitre 6) sera consacré à l'analyse des mémoires telle que nous l'avons établie dans les chapitres précédents. Grâce à une grille d'analyse, les mémoires collectés seront étudiés d'une manière ciblée conformément aux objectifs fixés. Nous voulons à travers cette analyse décrire et déterminer l'ethos auto-attribué des étudiants et mesurer son degré de conformité aux exigences de la rhétorique de l'écriture de recherche. C'est en tant que phénomène didactique que les différents corpus seront appréhendés : les dysfonctionnements repérés seront interprétés en termes de difficultés scripturales liées notamment aux représentations de soi en tant que scripteur et au rapport au genre scriptural qui nous intéresse.

Ces chevauchements entre le dépouillement des questionnaires et de l'analyse des difficultés scripturales remarqués dans les mémoires exigent la confrontation des résultats les uns aux autres. L'intérêt de cette approche est double. Elle nous permettra dans un premier temps d'esquisser des pistes interprétatives des maladresses scripturales. Et c'est à partir de ce répertoire que seront déterminés les objectifs des ateliers d'écriture proposés (cf. chapitre 7).

Chapitre 5. L'analyse des questionnaires

L'importance accordée aux représentations dans la didactique du FLE n'est plus à démontrer. Celles-ci sont appréhendées de nos jours sous le prisme du *rapport à*. Notre thèse qui s'intéresse aux problématiques de l'écrit au supérieur et qui s'inscrit dans le champ des littératies universitaires accorde une importance capitale au rapport à l'écrit dans ces quatre dimensions. L'intérêt est encore grandissant quand le contexte d'étude est marqué par de multiples ruptures (cf.1.1).

Le rapport à l'écrit des apprenants est d'autant plus indispensable que complexe, donc difficile à appréhender et à analyser. Parmi les moyens possibles d'y accéder, nous avons opté pour le questionnaire, qui répond le mieux aux enjeux de notre problématique comme nous l'avons expliqué au chapitre 4. Les 117 questionnaires que nous avons récupérés feront objet dans ce chapitre d'une analyse quantitative et qualitative organisée thématiquement.

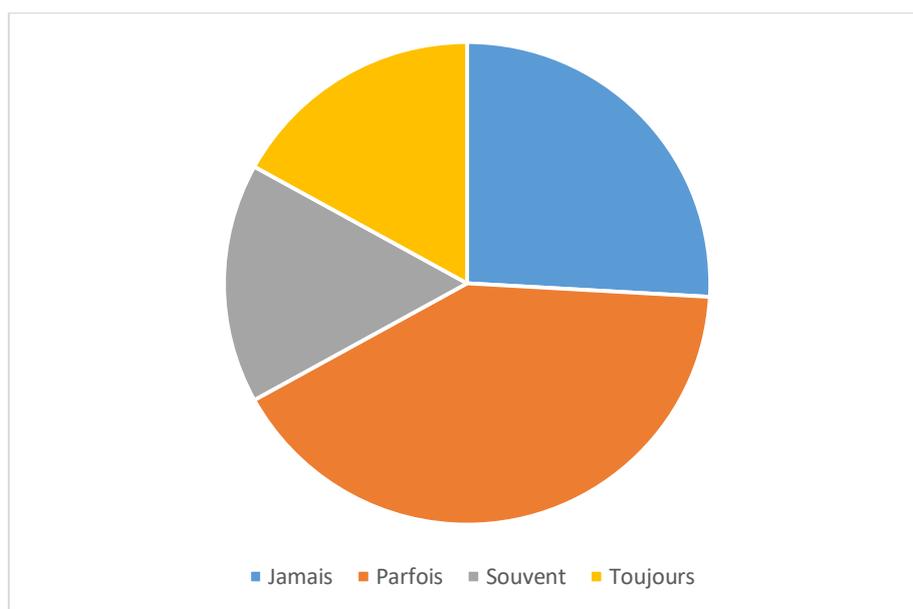
Avant de nous intéresser directement à l'évolution du rapport aux genres de recherche (au mémoire plus particulièrement) chez les étudiants, qui constitue notre objet d'étude, il sera tout d'abord question du rapport qu'entretient l'entourage le plus proche des étudiants avec l'écrit. Puis nous discuterons les réponses des étudiants aux questions qui portent sur leur rapport à l'écrit général, en dehors de leurs études. Ensuite, il sera question du contexte universitaire, c'est-à-dire des lectures et écritures réalisées par les étudiants dans le cadre de leurs études.

5.1. L'entourage des étudiants et les valeurs accordées à l'écrit

Pour déterminer le rapport qu'entretient l'entourage des étudiants interrogés avec la chose écrite d'une manière générale, nous avons dû poser trois questions, qui se rattachent au contexte familial, au contexte amical et au contexte scolaire. L'influence de ses trois contextes sur les habitudes scripturales des étudiants peut être très conséquente.

Bien que les questions posées ne présument pas rendre compte du rapport à l'écrit de l'entourage des étudiants d'une manière exhaustive, elles nous fournissent quelques renseignements sur le rapport à la lecture des personnes que nos enquêtés côtoient régulièrement.

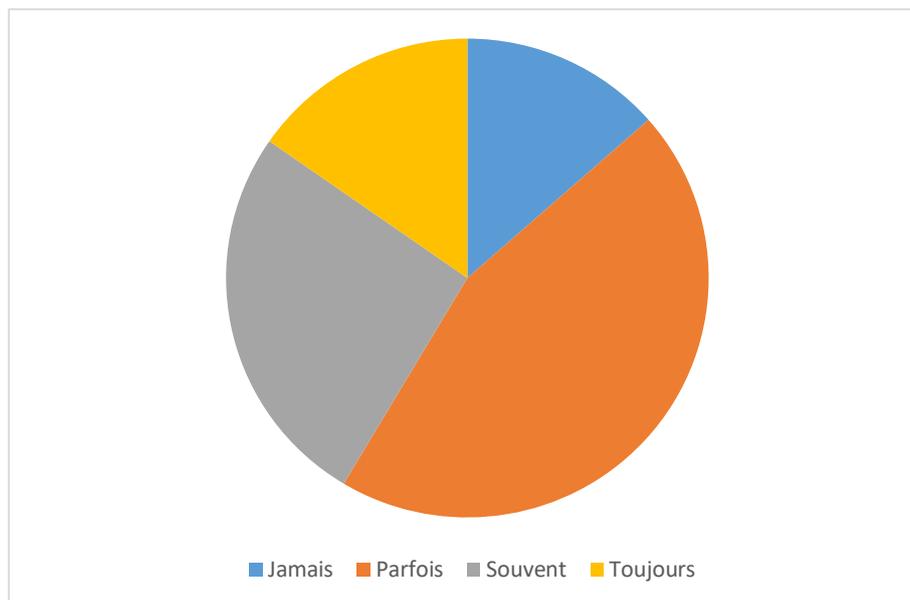
Commençons d'abord par le contexte familial, plus précisément les parents. Les parents des étudiants sont-ils des lecteurs assidus ? Sur les 117 étudiants interrogés, 29 affirment que leurs parents n'ont jamais affaire à la chose écrite (Graphique 7). Un chiffre qui représente un quart des étudiants. A cela s'ajoutent les 41,1%, la grande majorité, qui ont répondu que leurs parents ne lisent que rarement. Il n'y a alors que 33,1% des étudiants dont les parents auraient un rapport plutôt positif à l'écrit, en étant des lecteurs plus ou moins réguliers.



Graphique 7. Les parents et la lecture

Dans les commentaires des étudiants, nous pouvons y lire quelques indices significatifs sur l'importance du rapport à la lecture des parents. Par exemple, une étudiante de L3 écrit ceci : « *Je suis née dans une famille qui ne lit pas. Rien n'est trop tard, j'essaye de m'habituer à lire tout ce que j'ai trouvé devant moi* ». Ce commentaire plein d'espoir porte en lui des séquelles de cette influence qu'on pourrait facilement apercevoir dans le ton de la phrase et dans le verbe *essayer*.

Ces résultats seraient probablement liés aux niveaux d’instruction des parents. Une hypothèse qui reste à vérifier.



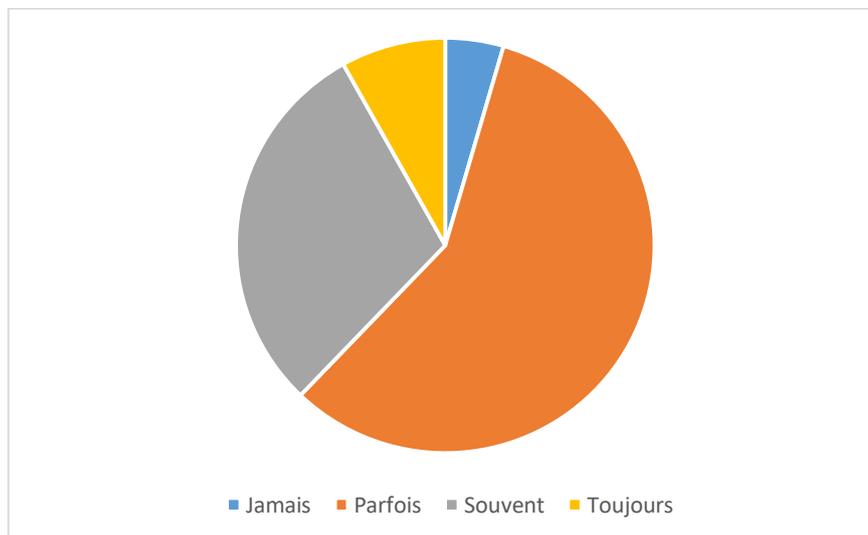
Graphique 8. Les frères et sœurs et la lecture

Par ailleurs, avoir un frère ou une sœur qui serait un lecteur ou une lectrice assidu(e) aurait certainement une influence sur son propre comportement vis-à-vis de la lecture-écriture. Une question est posée dans ce sens aux étudiants. Les résultats obtenus sont relativement semblables à ceux qui précèdent. Ici encore, c’est *parfois* qui est l’item le plus choisi (Graphique 8).

La réponse *parfois* a plus de sens par rapport au sujet que nous traitons que la réponse *jamais*. Elle semble à notre sens traduire un manque d’intérêt porté à la lecture, contrairement à *jamais* qui peut traduire l’impossibilité de lire (liée probablement au phénomène de l’analphabétisme qu’a connu l’Algérie après l’indépendance, surtout s’agissant des parents).

Du côté des amis, c’est aussi la réponse *parfois* qui visiblement domine (Graphique 9). 57,7% des répondants affirment que leurs amis ne lisent que parfois, ce qui confirme davantage l’hypothèse que nous émettons plus haut. En effet, il est difficilement concevable dans le cas des amis des étudiants interrogés qui devraient avoir relativement le même âge, et probablement aussi un niveau

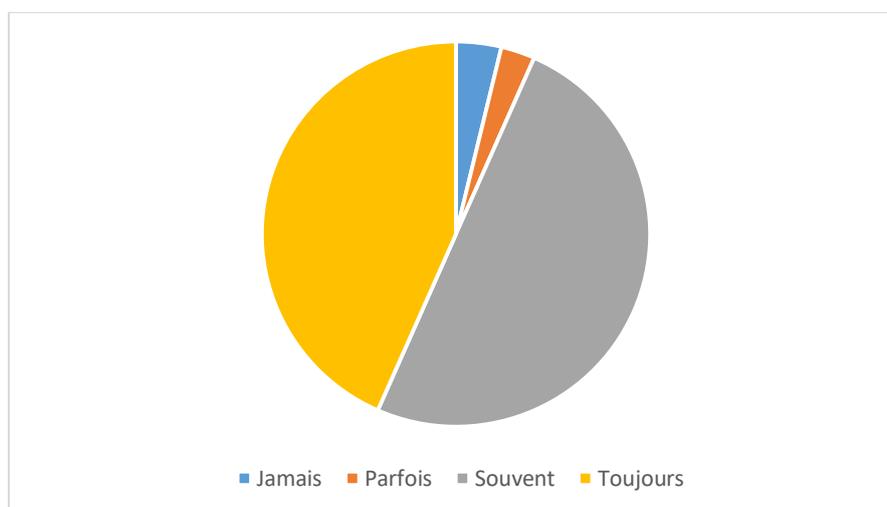
d'instruction équivalent, ne puissent lire pour raison liée à l'analphabétisme. C'est plutôt le manque de motivation ou d'intérêt qui est l'hypothèse qui nous semble la plus réaliste.



Graphique 9. Les amis et la lecture

L'entourage extrascolaire des étudiants montre un rapport plutôt négatif vis-à-vis de la lecture. Que ce soit dans le contexte familial ou amical, les réponses des étudiants tendent vers « jamais » ou « parfois ».

Par contre, les données et les commentaires changent considérablement quand il s'agit des enseignants (Graphique 10). 43,4% des répondants pensent que leurs enseignants lisent toujours et 50% qu'ils le font souvent.



Graphique 10. Les enseignants et la lecture

Ces réponses concernant le rapport à la lecture des enseignants s'accordent entièrement avec les valeurs accordées à l'écrit, où c'est dans le cadre des études que ce mode de communication semble avoir le plus d'utilité pour les étudiants. Ce qui nous laisse penser à une rupture qui s'installerait entre le cadre scolaire (ou universitaire) et le reste de la société.

En effet, la grande majorité des étudiants voit dans la maîtrise de l'écrit une nécessité pour réussir à l'école et à l'université (Tableau 6). L'école, tout comme l'université, étant scripturo-centrée, où quasiment toutes les évaluations sont écrites, la maîtrise de l'écrit y est une question de survie. Ceci rejoint la thèse défendue par B. Lahire (1994, 2008), pour qui l'échec scolaire est directement lié aux difficultés d'entrée dans la culture écrite, ou celle de S. Garcia (1998), qui tente aussi de relier l'échec scolaire à « *la maîtrise du capital linguistique* ».

Q8. Pour réussir ses études, pensez-vous que maîtriser l'écrit est

Item	Inutile	Secondaire	Important	Nécessaire
Nombre	0	2	26	87
Pourcentage	0%	1,7%	22,6%	75,5%

Tableau 6. La valeur de l'écrit dans le cadre des études

Si dans la conception des tenants de la Nouvelle Education, l'école doit former à la citoyenneté (c'est l'une des finalités assignées à l'école algérienne, en effet), l'écart que nous remarquons quant à l'importance accordée par les étudiants à l'écrit entre la société et l'école, peut être révélateur d'une vision séparatiste de l'école du reste de la société (le monde professionnel notamment).

Q7. Pour réussir dans la société, pensez-vous que la maîtrise de l'écrit est

Item	Inutile	Secondaire	Important	Nécessaire
Nombre	1	23	41	50
Pourcentage	0,9%	20%	35,7%	43,5%

Tableau 7. La valeur de l'écrit dans la société

Les chiffres qu'expose le tableau 7, comparés à ceux du tableau 6, montrent clairement que les étudiants accordent moins d'importance à l'écrit pour réussir socialement que pour réussir à l'école. Il faudra tout de même se demander ce que les étudiants ont entendu par *réussite sociale*, qu'on a tendance à associer à une certaine aisance matérielle. Si l'on se réfère aux réponses à la question qui porte sur la place de la maîtrise de l'écrit dans l'épanouissement personnel (Tableau 8), réussir socialement n'est certainement pas une réussite en terme intellectuel.

Parce que, pour l'épanouissement personnel, l'écrit est nécessaire pour 82% de nos enquêtés. Les réponses obtenues se rapprochent de très près de celles qui se rattachent au cadre étudiantin. Nous pourrions alors supposer le rôle que pourra jouer, dans les représentations des étudiants, l'université dans leur épanouissement personnel, qui ne s'accorderait pas entièrement avec la réussite sociale.

Q6. Pour votre épanouissement personnel, pensez-vous que la maîtrise de l'écrit est

Item	Inutile	Secondaire	Important	Nécessaire
Nombre	0	2	27	82
Pourcentage	0%	1,7%	27%	82%

Tableau 8. La valeur de l'écrit pour l'épanouissement personnel

Nous remarquons à partir des réponses des étudiants qu'à mesure que l'on se rapproche des études, l'importance accordée à l'écrit augmente, ce qui nous a laissé supposer qu'un fossé s'est creusé entre l'université (et l'école) et le reste de la société. Une telle conception peut être à l'origine de la sacralisation de l'écrit et peut constituer un obstacle à son enseignement. Ce qui est sûr de toute façon, c'est que le problème se posera davantage si les apprenants ne trouvent pas de sens social à leur apprentissage.

5.2. Rapport à la l'écrit général

Après l'entourage des étudiants, nous nous intéressons à leur rapport à l'écrit général dans ses diverses dimensions. Pour ce faire, nous analysons les résultats des 11 questions posées dans le questionnaire. Nous étudierons dans un premier temps le type de textes lus et écrits par les étudiants. Puis nous nous intéresserons à leur force d'investissement. Nous terminerons par les objectifs que les étudiants assignent à leurs activités de lecture et d'écriture.

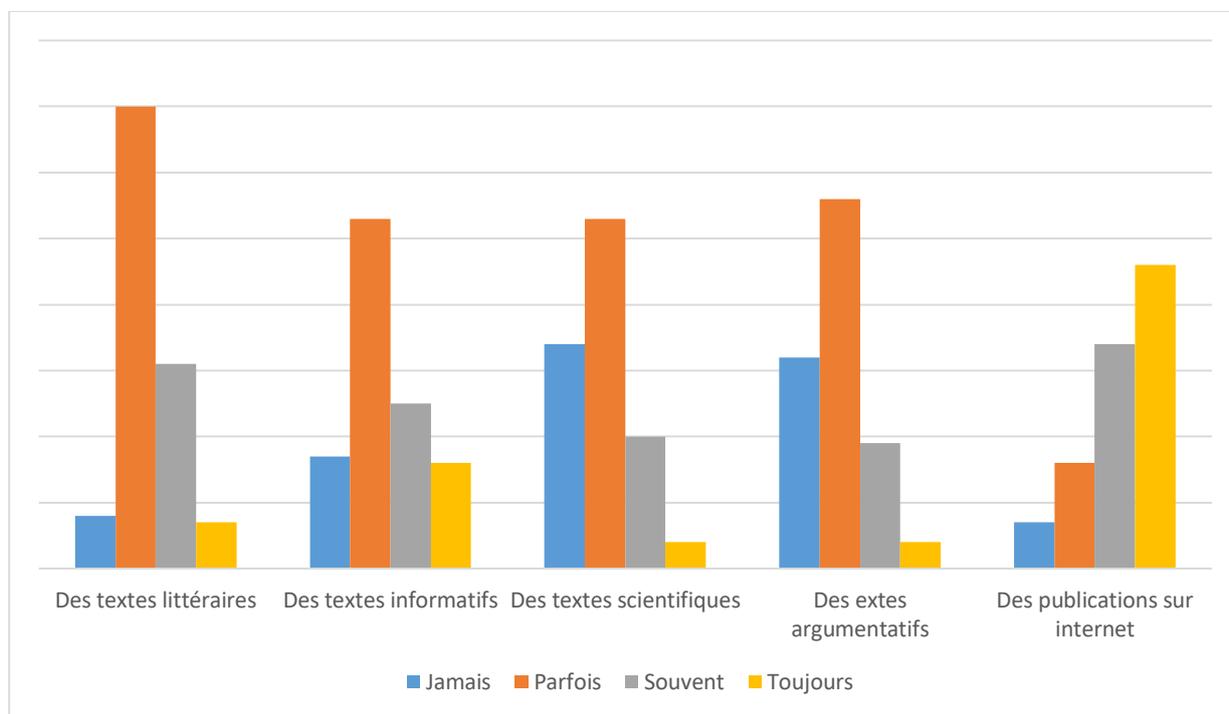
5.2.1. Types de lecture volontaire et la force d'investissement

Nous interrogeons ici les pratiques scripturales des étudiants en termes de types de lecture-écriture. Nous avons dans notre questionnaire réservé une question à choix multiple et à échelle graduée aux types de lecture volontaire que pratiquent les étudiants. Nous avons demandé aux enquêtés d'associer à chaque type de texte une fréquence de lecture, qui va de *jamais* à *toujours*. Nous avons fait le choix de séparer la lecture de l'écriture en vue d'établir des comparaisons entre les deux modes.

Nous tenons à rappeler, avant de discuter les résultats, que nous nous inscrivons dans la logique des genres de discours qui formule des critiques assez virulentes contre la classification des productions scripturales en types de textes (cf.2.8.1.2). Le recours aux notions de *type* et de *texte* dans le cas de la question 9 se justifie de deux manières. Premièrement, le type peut avoir une fonction d'hypéronymie, puisqu'un seul type regrouperait par définition un ensemble de genres qui présentent des similitudes. Ceci nous a permis de réduire (voire de clore) la liste des possibilités de réponses.

Deuxièmement, nous permettons de recourir aux types de textes dans un souci d'adaptation, comme le recommandent les méthodologues, au jargon des étudiants. C'est aussi dans ce sens que nous avons pris le soin de donner quelques exemples de genres les plus représentatifs de chaque type de texte.

Le graphique 11 représente les réponses des étudiants à la question : *Que lisez-vous en dehors de vos études ?*



Graphique 11. Types lus volontairement par les étudiants

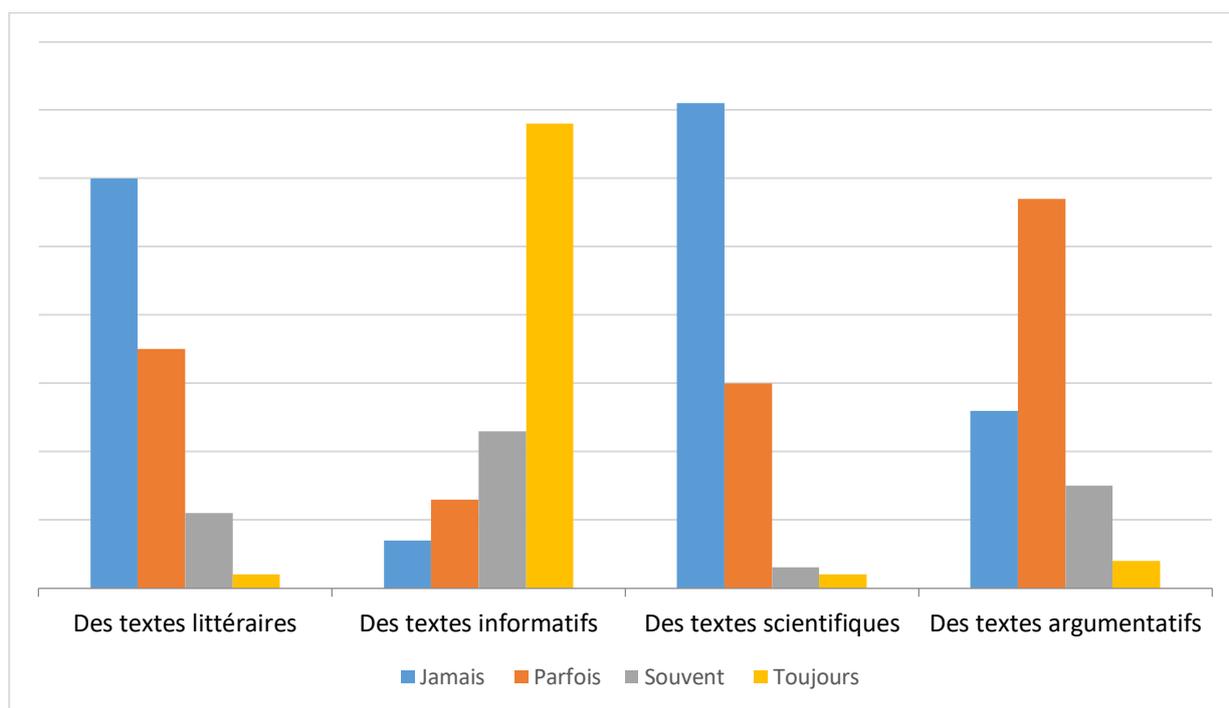
Nous remarquons une forte concentration des réponses sur les publications sur internet, que nous avons décidé de ne pas inclure dans les types de textes à cause de leurs hétérogénéités. 44,7% des étudiants interrogés affirment lire toujours des publications sur internet et 33% le font souvent. Seuls 7 répondants attestent ne jamais lire ce genre de textes. Viennent après les textes de type informatif, avec 14,4% des étudiants qui affirment avoir souvent eu affaire aux textes informatifs. 53 étudiants soutiennent lire souvent ce type de textes.

Par ailleurs, certains pourraient supposer *a priori* un rapport très positif aux textes littéraires chez les étudiants inscrits dans un département de Lettres Françaises, où ils ont affaire à plusieurs modules de littérature. Notre enquête nuance largement une telle supposition. Rappelons la raison la plus évoquée quand nous avons demandé à nos enquêtés pourquoi ils avaient choisi la spécialité *Sciences du langage*. C'était pour fuir la littérature, nous disaient près de la moitié des étudiants (cf.3.3). La nuance s'accroît davantage quand il n'y a que 7 étudiants

qui affirment pratiquer des lectures des genres littéraires d'une manière très régulière.

En dernier lieu figurent les textes scientifiques et les textes argumentatifs. Le bleu qui représente l'item *jamais*, dans le graphique 11, s'élève considérablement pour ces deux types de textes. Ceci ne favorise aucunement l'acculturation aux discours universitaires de recherche que nous avons définis comme obéissant à la rhétorique de la science et dominés par l'argumentatif. Si les étudiants ne sont pas habitués à l'argumentatif, et encore moins au scientifique, vouloir les initier à l'écriture de recherche s'annonce déjà comme une tâche compliquée.

Les types de textes lus peuvent avoir une influence considérable sur les types d'écrits effectués. Le graphique 12, qui dévoilent les réponses des étudiants à la question « *Quels types de textes produisez-vous en dehors de vos études ?* », appuie cette idée.



Graphique 12. Textes produits volontairement par les étudiants

Les étudiants disent produire de l'informatif plus que tout autre type de texte. Pour être plus précis, 61,3% d'entre eux affirment écrire « toujours » des textes informatifs et 20,7% le font d'une manière régulière (*souvent*).

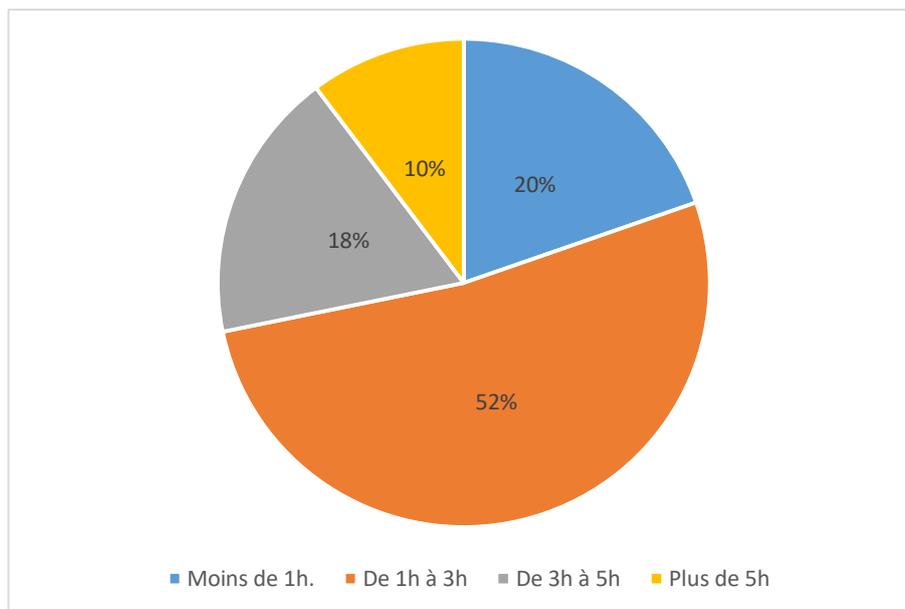
Ce sont les messages électroniques qui reviennent souvent en exemple dans les commentaires des étudiants. Nous pouvons y lire ceci : « *la plupart de mon temps je le consacre aux discussions sur facebook et c'est là que j'écris le plus* ». Ou encore ceci : « *j'écris toujours des messages sur les réseaux sociaux, c'est devenu une formalité, voire un besoin* ».

Comme en lecture, les autres types de textes semblent très peu produits par les étudiants. Pour les textes littéraires, la tendance s'inverse par rapport aux textes informatifs. Et c'est le texte scientifique, juste après l'argumentatif, qui est le moins pratiqué par les étudiants interrogés, parce que probablement, ils ne se sentent pas concernés par les textes scientifiques vu qu'ils ne sont « *que des étudiants* », comme le formule en commentaire un étudiant de L3.

Ceci dit des types de textes que les étudiants choisissent volontairement de lire et d'écrire en dehors des tâches estudiantines, qu'en est-il de leur force d'investissement dans ces activités de lecture et d'écriture ?

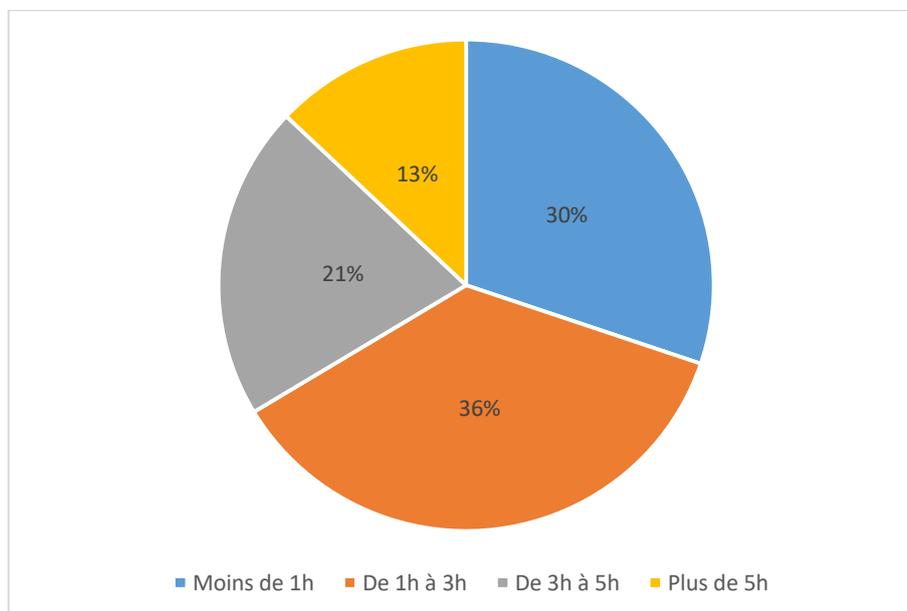
Nous avons montré dans la partie théorique que la force d'investissement se mesure par le temps consacré à la lecture-écriture volontaire des types de textes précédemment cités. Ce temps, nous avons choisi de le compter en quatre tranches de durées hebdomadaires : moins de 1 heure, entre 1 et 3 heures, entre 3 et 5 heures, plus de 5 heures.

La question 10 du questionnaire s'annonçait ainsi : *Combien de temps consacrez-vous par semaine à la lecture volontaire de ces genres ?* Nous avons demandé aux étudiants de choisir une des quatre possibilités relatives aux quatre tranches de temps. Les réponses des étudiants se trouvent représentées par le graphique 13.



Graphique 13. Temps consacré à la lecture volontaire par semaine

En ce qui concerne l'écriture, la question 13 (*Combien de temps consacrez-vous par semaine à l'écriture volontaire de ces gens ?*) interroge les étudiants sur leur force d'investissement en écriture volontaire. Le graphique 14 présente les résultats obtenus.



Graphique 14. Le temps consacré à l'écriture

Considérons dans un premier temps les deux graphiques séparément. Les réponses de plus de la moitié des étudiants font état d'un temps de lecture qui va de 1 heure

à 3 heures par semaine. Sont rares en effet ceux qui affirment consacrer plus de 5 heures par semaines à la lecture.

En comparant les deux graphiques, nous constatons une diminution relative du temps de l'écriture par rapport à la lecture. Le taux des étudiants qui affirment consacrer moins de 1 heure par semaine à l'écriture augmente de 10%. Pouvons-nous supposer ici une certaine difficulté de passage à l'écriture ? Pouvons-nous présumer des représentations différentes entre la lecture et l'écriture ?

5.2.2. Représentations de la difficulté de la lecture-écriture

Les questions traitées précédemment ont porté sur les pratiques scripturales des étudiants, qui sont tout aussi déterminantes que les valeurs qu'ils accordent à l'écrit. Et interroger le rapport à l'écrit des étudiants ne peut ignorer leurs représentations de la difficulté de la tâche et des objectifs qu'ils lui assignent.

Pour ce qui est du regard que les étudiants portent sur la difficulté, ou au contraire sur la facilité de l'activité de la lecture-écriture, les deux réponses extrêmes constitueraient à notre sens un obstacle à l'enseignement-apprentissage de cette compétence. Dans le cas de « *très facile* », il y a un risque de sous-estimation de la complexité de la tâche pouvant créer un certain laxisme chez l'apprenant. Dans le cas inverse, « *très difficile* », l'obstacle lié à une surestimation pourrait freiner toute tentative d'enseignement.

Pour la majorité des étudiants interrogés, qui représentent 62,1%, la lecture serait une activité facile (tableau 8). Des deux extrémités, c'est la réponse « *très facile* » qui est la plus prisée, avec un pourcentage remarquable de 23,7%. Il est clair que les réponses tendent vers la facilité. Mais il reste cependant 10,3% des répondants qui ont répondu *difficile* et 4,3% d'entre eux qui pensent que c'est une activité très difficile.

Nous constatons quelques différences par rapport aux représentations de la difficulté de l'écriture. Si la réponse *facile* reste toujours la plus choisie par les

étudiants (avec un pourcentage de 52,2%), 36 étudiants, contre 12 seulement en lecture, pensent que l'écriture est une activité difficile, soit une augmentation considérable de 20% (tableau 9).

Q11. Pour vous, la lecture est				
Item	Très facile	Facile	Difficile	Très difficile
Nombre	27	72	12	5
Pourcentage	23,7%	62,1%	10,3%	4,3%
Q14. Pour vous, l'activité de l'écriture est				
Item	Très facile	Facile	Difficile	Très difficile
Nombre	16	60	36	3
Pourcentage	13,9%	52,2%	31,3%	3%

Tableau 9. Le degré de difficulté de l'écrit

Hormis cette différence relevée, il faut souligner que ces représentations dépendent des types de textes que les étudiants ont l'habitude de lire et d'écrire, des textes informatifs pour la plupart. Nous sommes bien loin de la complexité des discours de recherche, des écritures longues comme le mémoire de master, ou de la lecture minutieuse, et parfois ardue, des ouvrages théoriques de référence.

Ceci dit, et avant de nous intéresser au rapport à l'écrit universitaire, nous allons nous concentrer sur deux questions centrales pour notre travail et qui ont trait à l'écriture : les représentations sur l'apprentissage de l'écriture et sur la relation entre l'écriture et la pensée.

5.2.3. Sur l'apprentissage de l'écriture

Le rapport à l'écrit se détermine aussi par les représentations qu'ont les apprenants de la possibilité et des modalités de l'apprentissage de l'écriture. Nous avons alors posé quelques questions aux étudiants pour permettre de vérifier quelques conceptions qui pourraient constituer un obstacle à son enseignement. Ces représentations, qui peuvent être néfastes, sont relatées dans d'autres travaux

(comme ceux de Y. Reuter, 1998, 2004) dont nous avons rendu compte (cf.2.4), et ont trait à deux idées principales ;

- 1) L'écriture est un don, donc elle ne s'apprend pas ;
- 2) L'écriture s'apprend à la maison, donc pas à l'école.

Pour vérifier si ces conceptions touchent aussi la population qui nous intéresse, nous leur avons adressé un ensemble de questions fermées, qui commencent toutes par « *diriez-vous que* », suivi de l'idée que nous voulons vérifier.

A la question « *Diriez-vous que tout le monde peut écrire* », les réponses convergent. 74,8% des étudiants, contre 28%, pensent que l'écriture est réservée à certaines personnes seulement. Pour Reuter (2004), de telles perceptions sont relatives au fait qu'on tend à considérer l'écriture littéraire classique comme LA norme.

Q15. Diriez-vous que tout le monde peut écrire		
Item	Oui	Non
Nombre	28	83
Pourcentage	25,2%	74,8%

Tableau 10. L'écriture à la portée de tous

La question « *Diriez-vous que seuls les doués peuvent écrire (l'écriture est un don) ?* » sert à préciser celle qui la précède. Les réponses des étudiants, exposées au tableau 11, convergent là aussi. Pour être plus précis, 71 répondants pensent que l'écriture n'est pas réservée qu'aux doués. Donc s'acquiert-elle ? Pour l'un d'eux, la question est tranchée : « *l'écriture est art maîtrisé par des personnes qu'elles soient normales ou non (...) tout le monde peut écrire sauf ceux qui sont dyslexiques* ». La définition de l'écriture comme un art reste tout de même problématique.

Q15. Diriez-vous que seuls les doués peuvent écrire (l'écriture est un don)		
Item	Oui	Non
Nombre	39	71
Pourcentage	35,5%	64,5%

Tableau 11. Le don de l'écriture

En effet, nous savons que si, pour les étudiants l'écriture n'est pas à la portée de tout le monde, elle n'est pas réservée non plus aux doués. Elle s'apprend donc. Mais où et comment ? L'écriture serait-elle une question de transmission, une culture qui s'hérite de génération en génération, comme on transmettrait la langue et la culture maternelles ? Ou s'enseigne-t-elle d'une manière organisée à l'école ?

Ces questions sont complexes et leurs réponses seront jusqu'à un certain point déterminantes. Si c'est à la maison qu'il faudra apprendre à écrire, il n'est pas question d'enseigner à écrire à l'école, ou en tout cas, il serait inutile de le faire. Si telle est la conception de nos apprenants, que serait-il alors de son enseignement à l'université ? Quel sens aurait donc aux yeux des étudiants les modules de l'écrit et de l'écriture scientifique ?

Nous avons adressé deux questions aux étudiants en vue d'apporter quelques éléments de réponses à toutes ces interrogations. Les réponses exposées au tableau 12 rendent compte de chiffres presque identiques entre l'école et la maison, avec un léger penchement en faveur de la thèse selon laquelle l'écriture s'apprend à l'école. Ce que nous pouvons interpréter à partir de ces données, ce serait le partage de la tâche de l'écriture entre la transmission et l'enseignement. Le foyer familial a sa part de responsabilité dans l'inculcation d'un bon rapport à l'écrit tout comme l'école.

Q15. Diriez-vous que l'écriture s'apprend à l'école			Q15. Diriez-vous que l'écriture s'apprend à la maison		
Item	Oui	Non	Item	Oui	Non
Nombre	81	27	Nombre	72	35
Pourcentage	65%	25%	Pourcentage	67,3%	32,7%

Tableau 12. Le lieu de l'apprentissage de l'écriture

Un étudiant résume parfaitement la conclusion à laquelle nous sommes parvenu à partir de l'analyse quantitative des réponses. Voici son commentaire : « *Pour*

écrire, il suffit de le vouloir, l'écriture est partout dans nos vies, on peut apprendre à l'école pour avoir une bonne base en français, et la suite vient à travers la lecture et la recherche ».

Ce qui nous intéresse dans ces réponses, c'est que pour un nombre très important d'étudiants, l'écriture peut s'apprendre à l'école. Mais poussons le raisonnement un peu plus loin, comment pouvons-nous apprendre à écrire ? Est-ce en lisant qu'en devient « écrivain » ? ou est-ce en écrivant qu'on le devient ?

Parmi tous les moyens didactiques possibles, nous avons voulu savoir l'importance que peut donner les étudiants à la pratique de la lecture-écriture dans l'apprentissage de l'écriture. Pour cela, nous avons réservé deux interrogations directes du questionnaire dont les réponses sont synthétisées dans les tableau 13.

Pour apprendre à écrire, la lecture est aussi importante que l'écriture pour les étudiants. 98,9% d'entre eux pensent que c'est en lisant qu'on apprend à lire. C'est en écrivant aussi qu'on apprend à écrire pour 96,4% des étudiants. Ils semblent ainsi conscients de la nécessité de lire et d'écrire pour améliorer leur compétence scripturale.

Q15. Diriez-vous que l'écriture s'apprend en lisant

Item	Oui	Non
Nombre	113	2
Pourcentage	98,3%	1,7%

Q15. Diriez-vous que l'écriture s'apprend en écrivant

Nombre	108	4
Pourcentage	96,4%	3,6%

Tableau 13. La pratique de la lecture-écriture et l'apprentissage de l'écriture

La catégorie d'étudiants qui nous intéresse semble avoir des représentations sur l'apprentissage de l'écriture favorables à son enseignement, qu'il y aura lieu de renforcer. Il ne serait pas étonnant de penser que de telles représentations trouvent leur origine dans les enseignements reçus par les étudiants, surtout dans les

modules de *didactique de FLE* (dominés par les approches communicatives), où on insiste sur la nécessité de pousser les apprenants à rédiger pour améliorer leurs compétences scripturales.

Ainsi, pour un de nos informateurs : « *c'est en ayant un style à la main qu'on peut exprimer ce qu'il y a au plus profond de nous-mêmes, il est à noter qu'on lisant et en faisant des fautes qu'on a le plus de chance de progresser dans l'écriture* ».

Pour conclure ce point, si l'apprentissage de l'écriture est possible pour les étudiants, une tâche qui reviendrait aux parents et à l'école, une très grande importance est aussi donnée à la pratique scripturale dans ce processus.

5.2.4. De la transparence de l'écriture

Dans les disciplines scientifiques qui ont la langue comme objet d'étude, nous avons longtemps considéré la langue comme un simple moyen de communication. On l'a d'ailleurs souvent enseigné ainsi à l'école en se servant notamment du célèbre schéma de communication de Jakobson. Cette présentation rudimentaire et dépassée de la communication a été enseignée et s'enseigne toujours dans nos écoles. Une telle conception, qui ignore l'aspect euristique de l'écriture, ne convient aucunement à l'écriture à laquelle nous tentons d'acculturer les étudiants.

Nous avons demandé à nos enquêtés, afin de vérifier la relation que peut entretenir l'écriture avec la pensée, s'ils estiment que l'écriture sert à transcrire les idées qu'ils ont déjà eu le temps de « ruminer », ou bien c'est l'écriture qui les fait exister. L'écriture est-elle transparente ? Est-elle créatrice ?

A la question « *Diriez-vous que l'écriture sert à transcrire les idées déjà pensées ?* », les enquêtés répondent par l'affirmatif à 91,8% (tableau 14). Le pourcentage élevé des étudiants qui confirment la transparence de l'écriture est problématique. Mais peut-on pour autant penser que pour eux, l'écriture est

distincte de la pensée ? qu'elle n'est qu'un moyen de communication d'une pensée ?

A notre sens, de telles représentations s'expliqueraient par les stratégies de lecture-écriture déployées par les étudiants et la place réduite qu'ils accorderaient à la réécriture. Hypothèse que nous pourrions vérifier à partir de leurs réponses synthétisées dans le tableau 15.

Q15. Diriez-vous que l'écriture sert à transcrire les idées déjà pensées

Item	Oui	Non
Nombre	101	9
Pourcentage	91,8%	8,2%

Tableau 14. Sur la transparence de l'écriture

En tout cas, leurs représentations ne sont pas aussi catégoriques que le laissent penser les résultats du tableau 14. Car si pour nos informateurs, l'écrit est un moyen de transcription d'une pensée déjà réfléchie, les réponses du tableau 15 suggèrent que la pensée n'est pas tout à fait achevée au moment de l'écriture mais celle-ci les mûrit et les précise.

Q15. Diriez-vous que c'est en écrivant que les idées viennent

Item	Oui	Non
Nombre	97	15
Pourcentage	86,6%	13,4%

Tableau 15. L'écriture et la pensée

Ceci étant, trois remarques peuvent être retenues à ce niveau encore précaire de l'analyse :

- 1) Le fossé, qui s'est installé entre l'école et le reste de la société, rend compte de l'importance de la prise en considération du contexte dans lequel vivent les apprenants. Il faudra initier des recherches sur les moyens didactiques

de socialiser l'école, en recourant davantage aux documents authentiques, par exemple.

- 2) Il y a une nécessité de pousser les étudiants à lire des textes argumentatifs depuis leur entrée à l'université, et ce en les aidant à développer des stratégies de lecture adaptées à ce genre de textes. Ceci dans le but de leur faciliter le passage de l'écriture académique à l'écriture de recherche, qui est dominée par une logique argumentative particulière.
- 3) Les représentations des étudiants sont parfois incertaines et exigent une reconstruction précise.

Ces remarques, qui ne semblent pas à première vue toucher directement le genre de discours qui nous intéresse, sont à prendre au sérieux si l'on veut réussir l'acculturation aux discours de recherche. Elles peuvent en effet, comme nous allons le montrer, constituer des cadres explicatifs aux représentations des étudiants sur l'écrit à l'université.

5.3. La lecture-écriture à l'université

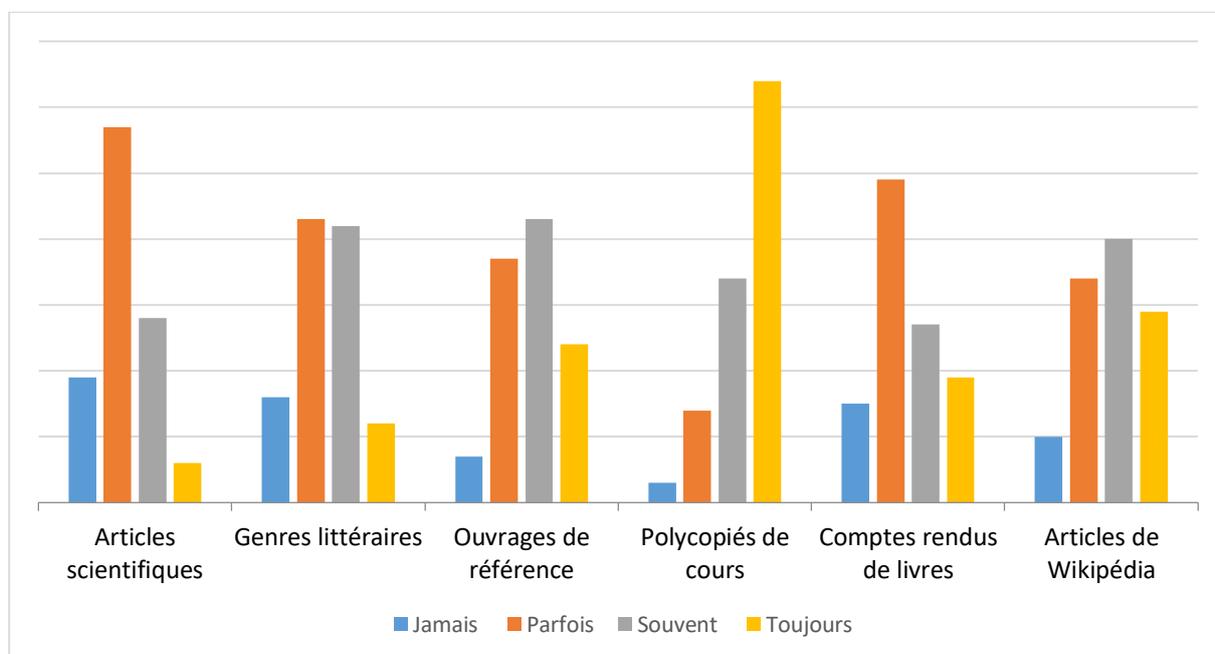
Après avoir scruté brièvement le rapport à l'écrit général des étudiants, nous nous focalisons, à présent, sur le rapport qu'ils entretiennent avec la lecture-écriture dans le cadre de leurs études. Nous tenterons dans un premier temps de repérer les types de lecture et d'écriture auxquels ils ont affaire. Ensuite, nous analyserons les types de difficultés qu'ils disent éprouver face à ces discours écrits et les objectifs qu'il assignent à leurs pratiques. Enfin, nous tenterons de savoir quelles sont les stratégies de lecture et d'écriture adoptées par les étudiants dans ce contexte précis.

5.3.1. Que lisent et qu'écrivent les étudiants ?

Pour pouvoir décrire le rapport à l'écrit universitaire des étudiants, il est nécessaire de s'interroger sur la nature des textes qu'ils lisent et écrivent. A la différence de l'écrit général, les lectures effectuées dans le contexte universitaire ne sont pas forcément volontaires.

Les questions, qui visent cet objectif précis, ont fait l'objet d'une double analyse : tout d'abord il a été question d'une analyse globale, où les réponses ont été analysées d'une manière générale, sans prise en considération du niveau d'étude des étudiants. Ensuite, nous les avons traitées dans une approche comparative suivant les trois niveaux d'étude auxquels appartiennent les enquêtés en vue de repérer de quelconques changements dans les types de textes lus et rédigés. Dit autrement, nous avons tenté de vérifier l'impact du niveau d'étude sur l'activité de lecture-écriture des étudiants. Cependant, nous n'exposerons ici que les résultats où les différences sont quantitativement significatives.

D'une manière générale, les réponses aux questions font état d'une diversité des genres lus par les étudiants (graphique 15). Ces genres appartiennent à des catégories discursives différentes plus ou moins proches des écrits de recherche. Nous pouvons distinguer des discours didactiques (polycopiés de cours), des discours scientifiques (articles scientifiques), des discours de vulgarisation scientifiques (articles de Wikipédia) et des discours littéraires (romans, recueils poétiques, nouvelles, etc.).



Graphique 15. Les textes lus par les étudiants dans le cadre des études

Dans cette panoplie de textes, ce sont les photocopiés de cours qui semblent les plus lus par les étudiants dans le cadre des études (graphique 15), avec 55,7% de réponses « *toujours* » et 29,6% de réponses « *souvent* ». Les photocopiés de cours, qui sont fournis par les enseignants, constituent le double du cours magistral, qu'il peut substituer comme compléter, et qui, pour l'étudiant, est « *un discours didactique neutre, étroitement fonctionnel* » (Bouchard, R., Parpette, C. et Pochard J-C., 2005 :95).

Les étudiants interrogés disent aussi lire régulièrement des articles de Wikipédia, que nous pourrions définir comme des textes de vulgarisation scientifique. Plus de 25% d'entre eux disent lire constamment ce genre de documents et 35,4% affirment le faire souvent. Seuls 10 étudiants sur les 117 interrogés ne semblent jamais lire des articles sur Wikipédia. Hormis le manque de véracité des informations fournies par cette encyclopédie, elle est caractérisée par des jeux de références qui peuvent être intéressants dans l'initiation des étudiants à l'écriture de recherche.

Les genres littéraires, quant à eux, obtiennent 37,2% de réponses *souvent* et 10,6 de *toujours*. Si les étudiants affirment ne pas trop lire des textes littéraires en dehors de leurs études, ils le font souvent à l'université, sauf pour les 14,2% qui avouent ne jamais lire ce genre de textes.

Les ouvrages de référence figurent aussi dans la liste des lectures faites à l'université. Les étudiants qui affirment ne jamais lire ces ouvrages sont très peu nombreux. Ils ne représentent que 6,3%. A l'inverse, ils sont très nombreux à affirmer recourir constamment à des ouvrages de référence (plus de 21%) et encore plus nombreux à le faire souvent (soit 38,7%).

Les articles scientifiques sont les discours les moins lus par les étudiants des trois niveaux. Plus de la moitié des étudiants attestent ne lire des articles scientifiques que rarement dans le cadre de leurs études. Ce constat reste négatif à nos yeux car

la lecture des articles scientifiques est un atout très important dans la conscientisation des étudiants des enjeux des discours de la science.

Nous pouvons lire dans les commentaires des étudiants quelques réflexions sur les écrits de recherche qui oscillent entre une surestimation de ces écrits et un manque d'intérêt. Un étudiant de L3 affirme : « *les textes scientifiques, nous sommes pas concernés vu notre niveau* ». Ou son camarade de M1 de dire : « *je lis pour me cultiver assoiffer ma curiosité d'étudiant et par obligation afin d'avoir de bons résultats universitaires, pour ce qui est des articles scientifiques je trouve que ce n'est pas nécessaire de les lire* ».

Il est clair à présent que les lectures des étudiants sont dominées par les photocopiés de cours et les articles de Wikipédia. Nous avons remarqué néanmoins que les enseignants du département dans lequel nous avons mené notre enquête recommandent à leurs étudiants mémorants de ne pas recourir à ces deux genres d'écrits, qui ne doivent donc pas figurer dans la bibliographie des mémoires. Mais la question qui reste posée à cette étape de la recherche est de savoir si les étudiants des différents niveaux lisent les mêmes genres de discours. Une autre question nous semble aussi intéressante : l'intérêt porté aux articles scientifiques et aux ouvrages de référence évolue-t-il de la L3 au M2 ?

Le croisement des données avec la variable niveau d'étude ne montre des variations significatives qu'avec les textes littéraires, dont l'intérêt semble décroître entre la licence et le master (tableau 16). Nous remarquons que nous passons de 24,2% des étudiants de licence qui affirment lire constamment des textes littéraires à 3,7%, pour les M1 et 5,2% pour les M2. La différence est encore plus importante s'agissant de l'item *souvent* : de 60,6% pour L3 à 22,8% pour les M2. Pour l'item *jamais*, il va de 0% pour les étudiants de L3 à 21% des répondants de M2, passant par 14,8% pour M1.

Q16. Dans le cadre de vos études, lisez-vous des textes littéraires

Item	Licence 3	Master 1	Master 2	Grand Total
Jamais	0%	14,8%	21%	13,6%
Parfois	15,1%	44,4%	45,6%	36,7%
Souvent	60,6%	33,3%	22,8%	35,8%
Toujours	24,2%	3,7%	5,2%	10,2%

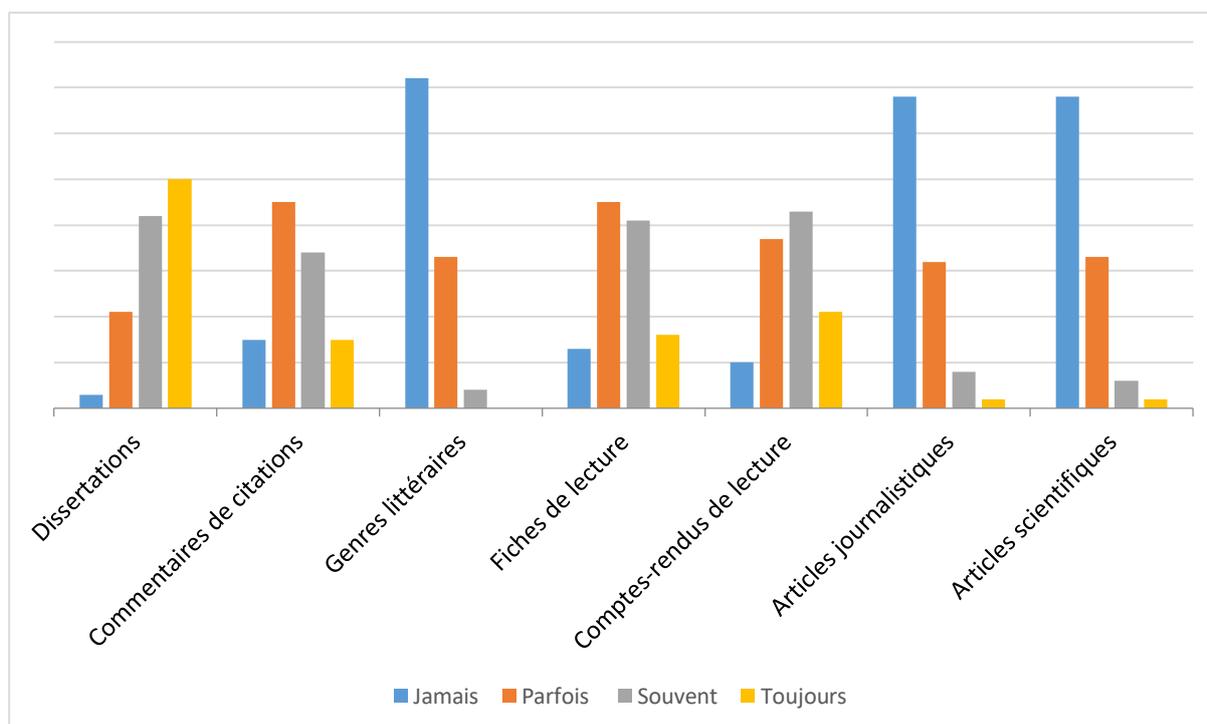
Tableau 16. La lecture du texte littéraire entre la licence et le master

En dépit de ce changement dû forcément à la spécialisation en master, où on n'oblige plus les étudiants inscrits en master *Sciences du langage* à lire des textes littéraires, nous pouvons conclure donc que les étudiants lisent pratiquement les mêmes genres de discours et quasiment à la même fréquence.

Du côté de l'écriture, ce sont les écrits universitaires qui dominent les autres genres scripturaux, et c'est la dissertation qui figure en tête. Comme le graphique 16 le montrent, les étudiants écrivent beaucoup de dissertations. Près de la moitié des répondants admettent en écrire assidûment dans le cadre de leurs études et plus de 36% d'entre eux disent en rédiger souvent. Cette pratique scripturale est dominante et peut être à l'origine des représentations sur la linéarité de l'écriture, qui est loin de favoriser la logique constructive des connaissances nécessaire dans l'entreprise de la recherche scientifique.

Juste après la dissertation, le compte-rendu de lecture semble être également une pratique largement fréquente chez les étudiants. En effet, 38,7% des répondants affirment rédiger souvent des comptes rendus et 18,9% le font constamment.

Par ailleurs, les fiches de lecture et les commentaires de citations obtiennent des résultats presque identiques. Les réponses des étudiants tournent autour de 35% pour l'item *souvent* et autour de 40% pour l'item *parfois*. C'est nettement moins que la dissertation, faut-il noter.



Graphique 16. Les écrits produits par les étudiants

Nous tenons à souligner ici que deux genres discursifs, pratiqués assez souvent par les étudiants, peuvent être particulièrement exploités dans les cours d'initiation aux discours de recherche parce qu'ils présentent des enjeux énonciatifs et intertextuels intéressants : le compte-rendu de lecture et le commentaire de citations.

Premièrement, le compte-rendu de lecture, contrairement au résumé, exige une prise en considération des éléments énonciatifs du discours. En résumant un texte, l'étudiant se met à la place de l'auteur. Dans le cas d'un compte-rendu, l'étudiant assume sa propre position, ce qui le rend propice à l'enseignement des enjeux de la polyphonie et de la prise en charge énonciative, qui sont deux dimensions constitutives de l'écriture de recherche.

Deuxièmement, les commentaires de citations présentent également un intérêt particulier à l'enseignement qui nous intéresse. Si nous nous référons à C. Fitz et M. Rispaïl (1997), cet exercice exige un va-et-vient permanent entre la citation à commenter et le texte à produire et nécessite « *une mise en forme ordonnée et argumentée de votre propos qui, selon le cas, peut aller jusqu'à une*

interprétation, une discussion sur ses insuffisances, voire à une évaluation » (1997 :149). Cet enjeu particulier est intéressant pour l'écriture de recherche à laquelle nous tentons d'acculturer les étudiants, du fait qu'elle est régie par une activité de référencement d'une grande complexité.

Ceci étant, comme pour la lecture, nous ne constatons pas vraiment ce que nous pourrions appeler une évolution des pratiques à ce niveau de la recherche. Si une modification –en plus régressive- est remarquable, elle reste maigre et ne touche qu'une seule pratique discursive, qui est la fiche de lecture. Comme le montre le tableau 17, les étudiants, qui disent rédiger toujours des fiches de lecture, représentent 30,3% des répondants de L3 contre 7,4%, pour le M1, et seulement 7% pour le M2.

Q19. Dans le cadre de vos études, rédigez-vous des fiches de lecture

Item	Licence 3	Master 1	Master 2	Grand Total
Jamais	6%	11,1%	14%	11,1%
Parfois	27,2%	33,3%	47,3%	38,4%
Souvent	33,3%	48,1%	29,8%	35%
Toujours	30,3%	7,4%	7%	13,6%

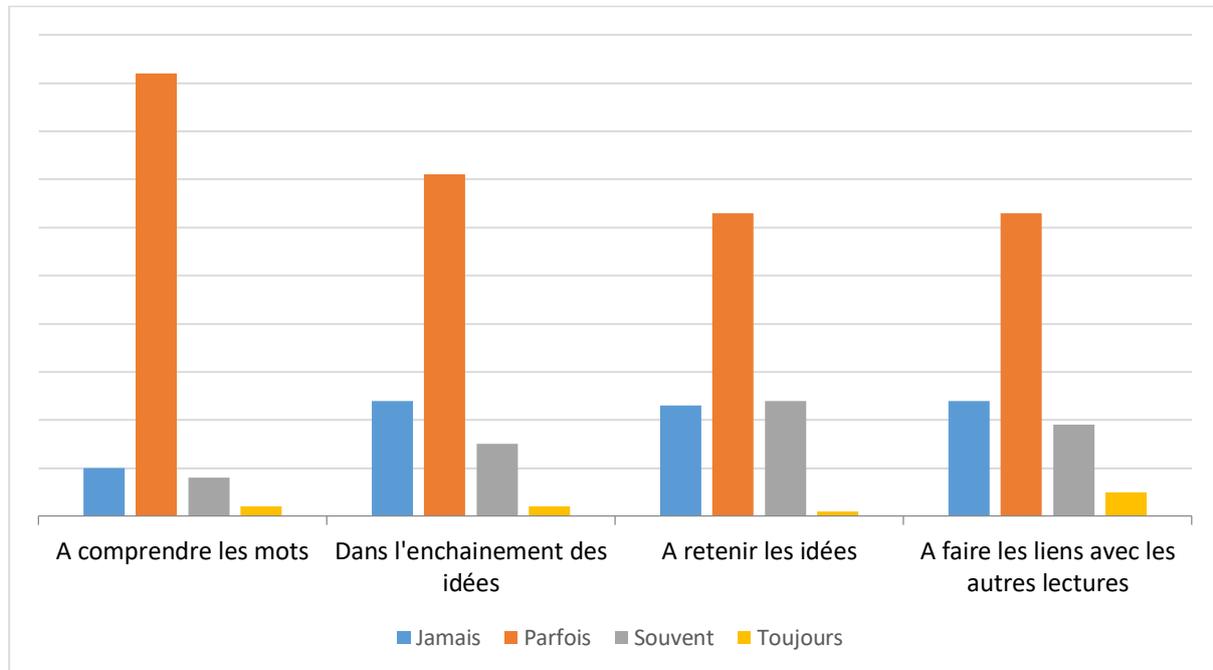
Tableau 17. La fiche de lecture entre la licence et le master

L'intérêt de nous interroger sur les genres de lecture-écriture les plus pratiqués par les étudiants dans le cadre de leurs études, et sur une possible variation entre les niveaux d'étude, est de nous permettre de repérer les discours auxquels les étudiants sont le plus habitués et qui sont susceptibles de constituer des passerelles vers l'écriture de recherche. En revanche, nous sommes bien conscients que le fait qu'ils soient habitués à ces discours n'implique pas forcément une aisance dans leurs pratiques.

5.3.2. Les types de difficultés de lecture et d'écriture universitaires

Si nous avons repéré les discours qui semblent les plus pratiqués par les étudiants, il reste à rendre compte des types de difficultés qu'ils disent éprouver en les lisant

ou en les écrivant. Les réponses des étudiants aux questions qui portent sur les difficultés de lecture universitaire sont représentées par le graphique 17, où nous remarquons la quasi-inexistence de l'item *jamais*. Elles peuvent être regroupées dans quatre catégories que nous tenterons d'expliquer.



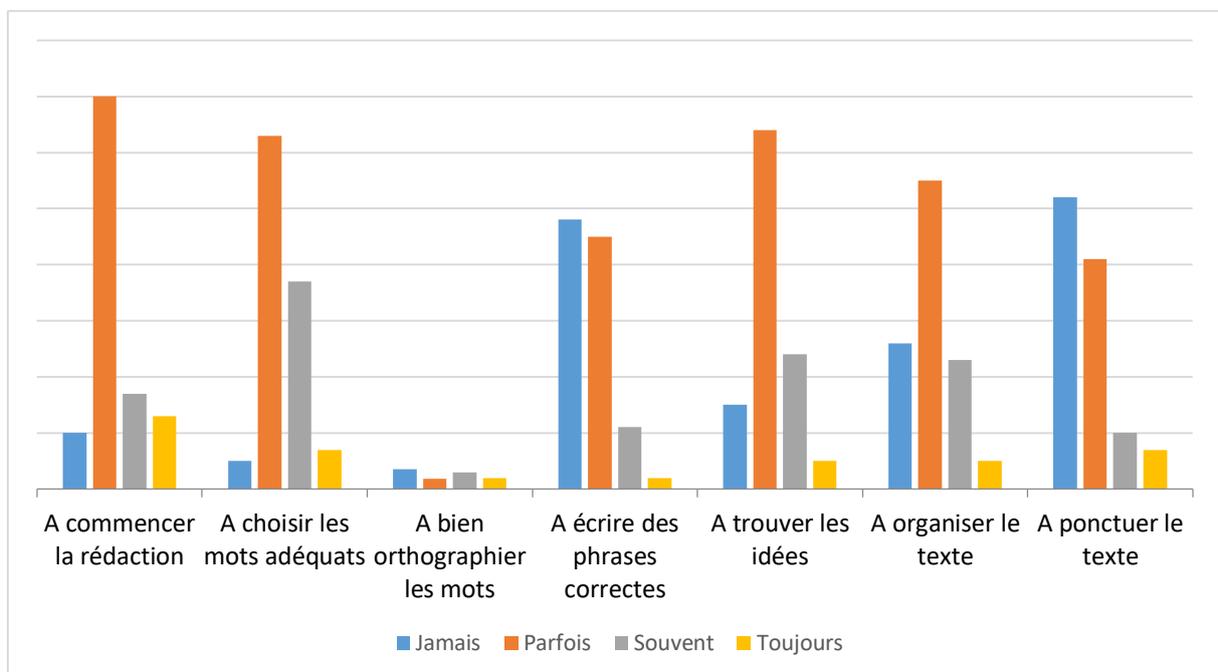
Graphique 17. Les difficultés éprouvées en lecture universitaire

Figurent en premier lieu (graphique 17) les difficultés relatives à la compréhension des idées, qui posent souvent problème à plus de 42% des répondants et qui font parfois obstacle à la majorité d'entre eux. Ces types de difficultés, à notre sens, tiendraient plus à la non-maitrise disciplinaire qu'aux difficultés relatives aux discours.

Puis viennent les difficultés qui relèvent de l'intertextualité. Cette dimension des discours universitaires se trouve plus accentuée dans les discours de recherche et semble constituer un obstacle à beaucoup d'étudiants (cf.2.7.5). 16,2% des étudiants interrogés disent éprouver souvent des difficultés à faire des liens avec d'autres lectures.

En écriture, les difficultés rencontrées par les étudiants sont plus variées et peuvent être classées dans 7 catégories (graphique 18). Disposées selon l'ordre d'importance, les difficultés relevées par les étudiants eux-mêmes sont liées:

- 1) A la syntaxe, qui constitue la première difficulté affirmée par les étudiants.
- 2) A la cohérence textuelle.
- 3) A la ponctuation.
- 4) Aux idées.
- 5) A l'orthographe.
- 6) Au processus rédactionnel.



Graphique 18. Les difficultés éprouvées en écriture universitaire

Ces résultats ne traduisent évidemment pas les obstacles réels rencontrés par les étudiants. Autrement dit, elles ne rendent compte que des difficultés connues de ceux-ci. Elles peuvent, à notre sens, être directement liées aux stratégies de lecture-écriture déployées par les étudiants en lisant et en rédigeant les textes précédemment cités.

5.3.3. Stratégies de lecture à l'université

Nous voulons décrire, à partir de quelques questions posées aux étudiants, leurs habitudes lectorales et scripturales. Ces questions sont importantes car elles permettent de prévoir les difficultés susceptibles d'être rencontrées lors de l'écriture du mémoire de master. Il s'agit aussi de vérifier à quel point les stratégies adoptées sont adéquates au travail intellectuel exigé à l'université et par l'exercice de la science.

Nous avons voulu savoir avant toute chose si les étudiants annotent les textes en les lisant ou si ils les lisent plaisir comme on lirait un roman pour se divertir. Pour cela, nous leur avons adressé la question suivante : « *Quand vous lisez ces textes vous surlignez (ou soulignez) au même temps ?* ».

Leurs réponses sont hétérogènes comme le montrent les chiffres de ce tableau :

Q18. Quand vous lisez ces textes vous surlignez (ou soulignez) en même temps

Item	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
Nombre	14	38	31	30
Pourcentage	12,4%	33,6%	27,4%	26,5%

Tableau 18. Lire et noter

Nous notons tout de même plus de 12% des répondants qui affirment ne jamais surligner, ni souligner quand ils lisent ces documents. Mais le fait de ne pas souligner (ou surligner) quand ils lisent ne veut pas forcément dire qu'ils pratiquent une lecture linéaire.

Mais ont-ils l'habitude de reformuler en lisant ? Les données exposées dans le tableau 19 montrent que la reformulation n'est pas constante chez les étudiants. Ils en font recours souvent (27,4%) ou parfois (41,7%) ; 13,9% d'entre eux disent ne jamais procéder à des reformulations quand ils lisent.

Q18. Quand vous lisez ces textes vous reformulez les idées en même temps

Item	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
Nombre	15	45	36	12
Pourcentage	13,9%	41,7%	33,3%	11,1%

Tableau 19. La lecture et la reformulation

S'agissant de la pratique des relectures, plus de la moitié des étudiants (53,5%) qui ont répondu à la question, disent relire les textes quand ils ne comprenaient pas. Une grande partie d'entre eux (32,5%) relisent souvent les textes en cas d'incompréhension. Mais quelles relectures pratiquent-ils ?

Q18. Quand vous lisez ces textes, vous relisez si vous ne comprenez pas

Item	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
Nombre	1	15	37	61
Pourcentage	0,9%	13,2%	32,5%	53,5%

Tableau 20. La lecture et la pratique de la relecture

Face aux difficultés lexicales que peuvent poser certains textes, nous avons voulu savoir à quels dictionnaires les étudiants recourent. Le tableau 21 montre clairement un recours massif aux dictionnaires de langue, comme le Larousse ou le Robert.

Même si cette pratique est fort louable, elle peut révéler néanmoins des stratégies de lecture inadaptées au travail universitaire. Les discours universitaires sont inscrits dans des disciplines bien définies qui disposent de leurs propres jargons et leurs concepts. Un dictionnaire général définit les sens communs des mots et ne s'intéressent pas aux usages particuliers qu'en font les disciplines scientifiques. Recourir à un dictionnaire général risque fortement de fausser la compréhension. En effet, seuls 11,7% des étudiants disent recourir constamment à un dictionnaire de spécialité en effectuant des lectures dans le cadre de leurs études. Nous avons relevé uniquement 19,8% d'entre eux qui affirment en faire usage fréquemment.

A l'inverse, 18% des répondants, un pourcentage assez significativement élevé, avouent ne jamais recourir à un dictionnaire de spécialité.

Q18. Quand vous lisez ces textes vous utilisez un dictionnaire de spécialité				
Item	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
Nombre	20	56	22	13
Pourcentage	18%	50,5%	19,8%	11,7%
Q18. Quand vous lisez ces textes vous utilisez un dictionnaire de Français				
Nombre	4	18	36	55
Pourcentage	3,5%	15,9%	31,9%	48,7%

Tableau 21. Le recours aux dictionnaires lors de la lecture

Les résultats dépouillés dans les tableaux précédents révèlent des stratégies de lecture plus ou moins inadéquates au travail universitaire. Ils soulignent à cet effet la nécessité de former les étudiants à adapter leurs stratégies de lecture aux objectifs de chaque activité de lecture. C'est justement ce à quoi répond l'enseignement continu que nous défendons dans cette thèse qui tente dans une perspective particulière de développer des compétences contextualisées et adaptables.

5.3.4. Des stratégies d'écriture à l'université

Si les habitudes de lecture des étudiants en disent long sur leur rapport à l'écrit universitaire, nous supposons trouver d'autres précisions en les interrogeant sur leurs stratégies d'écriture. Nous tenterons de vérifier, à partir de leurs réponses à quelques questions, si les stratégies adoptées sont adéquates avec le travail intellectuel exigé à l'université.

La première question que nous avons posée dans ce sens tente de savoir si les étudiants procèdent à des relectures de leurs écrits. Ils sont majoritaires à répondre positivement (tableau 22) : 40,4% des étudiants disent le faire constamment, 38,4% d'entre eux le font souvent. Nous remarquons cependant un pourcentage

élevé d'étudiants qui avouent ne relire leurs écrits que rarement (23,9%), voire même jamais (7,3%).

Q21. Quand vous écrivez ces genres prenez-vous le temps de vous relire

Item	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
Nombre	8	26	31	44
Pourcentage	7,3%	23,9%	28,4%	40,4%

Tableau 22. L'écriture et la relecture

Nous avons également voulu connaître l'importance que donnent les étudiants aux éléments lexicaux et morphosyntaxiques de leurs écrits. Pour ce faire, deux questions ont été posées. L'une les interroge sur l'attention portée au choix du lexique et sur l'importance donnée à la morphosyntaxe.

Le taux d'étudiants qui disent ne pas prendre la peine de bien choisir les mots ou de ne pas porter un intérêt particulier à la morphosyntaxe est quasi inexistant (tableau 23). Ils semblent ainsi accorder une place primordiale à l'orthographe et à la syntaxe dans leurs écrits : 35,4% de réponses *toujours* et 44,6% de réponses *souvent*. Les résultats exposés au tableau 23 montrent également que les étudiants accordent plus d'importance à la morphosyntaxe qu'aux choix du lexique.

Q21. Quand vous écrivez ces genres prenez-vous le temps de bien choisir les mots adéquats

Item	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
Nombre	2	21	50	40
Pourcentage	1,8%	18,6%	44,2%	35,4%

Q21. Quand vous écrivez ces genres prenez-vous le temps de corriger les fautes d'orthographe et de syntaxe

Nombre	6	29	17	58
Pourcentage	5,5%	26,4%	15,5%	52,7%

Tableau 23. L'importance du lexique et de la morphosyntaxe en écriture universitaire

Les étudiants donnent-ils autant d'importance à l'organisation textuelle qu'à la correction linguistique au niveau phrastique ?

Pour répondre à cette interrogation, il faudra rendre compte des réponses à la question : « *quand vous écrivez ces genres prenez-vous le temps de revoir l'enchaînement des idées ?* ». L'enchaînement des idées représente un pilier de la cohérence textuelle et implique souvent l'usage des articulateurs logiques. Ceci pour dire toute l'importance de la dimension textuelle, qui assure la clarté des idées et leur recevabilité.

Les étudiants qui disent revoir toujours l'enchaînement des idées des textes qu'ils écrivent correspondent à 42% des répondants (tableau 24). Ils représentent la majorité écrasante, mais le taux demeure nettement moins élevé que dans le cas de la morphosyntaxe.

Q21. Quand vous écrivez ces genres prenez-vous le temps de revoir l'enchaînement des idées

Item	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
Nombre	6	26	33	47
Pourcentage	5,4%	23,2%	29,5%	42%

Tableau 24. L'importance de la cohérence textuelle en écriture universitaire

Par ailleurs, nous avons posé deux autres questions qui nous ont été inspirées au moment du prétest de notre questionnaire, où les étudiants qui y participaient insistaient sur le soin qu'ils portaient à l'introduction et à la conclusion. Il s'agit en effet de deux parties très importantes de tout écrit, et en particulier dans un cadre institutionnel comme l'université. Les introductions et les conclusions sont des moments forts en réflexivité où l'on se doit de parler de son écrit et de son organisation.

Les étudiants interrogés prennent-ils le soin de soigner leurs introductions et leurs conclusions en écrivant à l'université ? Les résultats soulignent dans une mesure

presque égale l'intérêt porté par les étudiants à l'introduction et à la conclusion (Tableau 25). La majorité des réponses tourne autour de *souvent* (dépassant les 30%) et de *toujours* (plus de 43%). Mais il reste tout de même un bon nombre d'étudiants qui affirment ne pas accorder de soin à l'introduction (19,8%) et encore moins à la conclusion (23,1%).

Q21. Quand vous écrivez ces genres prenez-vous le temps de soigner l'introduction

Item	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
Nombre	3	22	38	48
Pourcentage	2,8%	19,8%	34,2%	43,2%

Q21. Quand vous écrivez ces genres prenez-vous le temps de soigner la conclusion

Nombre	2	25	33	48
Pourcentage	1,9%	23,1%	30,6%	44,4%

Tableau 25. Les introductions et les conclusions en écriture universitaire

Dans un commentaire, un étudiant de L3 écrit ceci : « *l'introduction donne directement l'image de notre rédaction, puisque c'est le premier pas de nos rédactions et la conclusion sert à synthétiser* ». Et un autre d'affirmer également : « *même si j'ai des difficultés avec l'introduction et la conclusion mais je fais de mon mieux pour bien les rédiger* ». Cela montre amplement tout l'intérêt qu'ils portent à ces deux parties de l'écrit universitaire.

En somme, du rapport à l'écrit universitaire, nous pouvons retenir les deux points suivants :

- 1) Quelques discours universitaires académiques, largement pratiqués par les étudiants, peuvent servir de passerelles vers les écrits de recherche. Le commentaire de citations, à titre d'exemple, peut constituer un exercice

intéressant à exploiter en classe avec une orientation de l'attention des étudiants vers les reprises des citations et leurs commentaires.

- 2) Si les données comparatives sur les types de lecture-écriture pratiquées par les étudiants ne témoignent d'aucune évolution significative, le passage au mémoire de master sera brutal pour eux, étant donné qu'ils se sont habitués aux mêmes discours depuis au moins la troisième année de licence. Et arrivés à leur cinquième année d'étude, ils doivent faire face à un discours de recherche long et d'une complexité inédite.

Les conclusions tirées de l'analyse du rapport à l'écrit général des étudiants et de leur rapport à l'écrit universitaire sont plus qu'éclairantes pour la problématique que nous traitons. Nous avons pu en effet repérer les « *types de textes* » les plus pratiqués par les étudiants, mesurer leurs forces d'investissement, circonscrire leurs stratégies de lecture-écriture et saisir leurs conceptions de l'écriture et de son apprentissage. Tous ces éléments doivent être éclaircis pour aborder convenablement le rapport à l'écriture de recherche, et plus particulièrement le mémoire de master.

5.4. L'évolution du rapport au genre de mémoire

Toutes les questions qui ont trait au mémoire de master, ou à l'écriture de recherche d'une manière générale, seront traitées dans cette partie du chapitre. Le dépouillement de ces réponses sera différent de ce qui précède. Nous aurons en effet à considérer les résultats obtenus sous un angle général et sous un autre comparatif. Autrement dit, nous exposerons les taux de réponses de tous les étudiants, puis, en cas de variation considérable, nous discuterons le taux de réponses des trois niveaux d'étude séparément (L3, M1 et M2).

Il sera question ici des représentations de pratiques scripturales adéquates (types de textes à lire et stratégies de lecture), des représentations de la norme (ou critères de réussite), des spécificités du mémoire, et de quelques questions qui se rattachent au mémoire de master (comme la question de la validation des

hypothèses, de l'objectivité et de la cohérence). Tous ces points concernent le genre scriptural du mémoire de master.

5.4.1. Que lire pour écrire un mémoire ?

Nous avons montré plus haut que dans le cadre des études, les étudiants disent lire généralement et massivement des photocopiés et d'articles de Wikipédia, que pensent-ils alors des types de documents à lire pour réaliser une recherche universitaire comme le mémoire ? Quels sont les genres de discours qu'ils pensent être adéquats à lire pour mener leurs recherches ? Et surtout dans quelle mesure ces représentations évoluent au contact des cours d'initiation à la recherche et de l'écriture effective du mémoire ?

La première question posée dans la quatrième partie du questionnaire tente d'apporter des éclaircissements sur toutes ces interrogations. Les réponses des étudiants se trouvent résumées dans le tableau 26. Celui-ci présente systématiquement le pourcentage correspondant à tous les étudiants, les trois niveaux confondus. Ensuite, il présente les résultats relatifs à chaque niveau d'étude. Mais au risque de surcharger le tableau de chiffres, ce qui rendrait sa lecture difficile, nous avons choisi de ne dévoiler que les chiffres pertinents présentant des variations statistiquement significatives.

Q22. Pour rédiger un mémoire de master, pensez-vous que la lecture		Totalité des cas en %	Taux de L3 en %	Taux de M1 en %	Taux de M2 en %
a) des articles scientifiques est	Inutile	13,6	3	3,7	24,5
	Secondaire	27,3	30,3	11,1	33,3
	Importante	24,7	36,6	44,4	8,7
	Nécessaire	24,7	27,2	37	17,5
b) des livres de spécialité est	Inutile	1,7			
	Secondaire	8,5			
	Importante	24,7			
	Nécessaire	61,5			

c) des mémoires de master est	Inutile	0			
	Secondaire	16,2			
	Importante	35			
	Nécessaire	46,1			
d) des thèses de doctorat est	Inutile	10,2			
	Secondaire	16,2			
	Importante	37,6			
	Nécessaire	32,4			
e) des photocopiés de cours est	Inutile	18,8	9	7,4	29,8
	Secondaire	37,6	48,4	25,9	36,8
	Importante	20,5	30,3	37	7
	Nécessaire	14,5	9	22,2	14
f) des articles de wikipédia est	Inutile	16,2			
	Secondaire	33,3			
	Importante	26,9			
	Nécessaire	1,8			
g) des ouvrages méthodologiques est	Inutile	1,7	0	0	3,5
	Secondaire	18,8	3	3,7	35
	Importante	30,7	36,3	37	24,5
	Nécessaire	41	57,5	51,8	26,3

Tableau 26. Les genres à lire pour le mémoire

Concernant l'article scientifique, les réponses semblent très composites. Nous constatons un léger penchement vers l'item *secondaire*, qui représente 27,3% des réponses. Le pourcentage des étudiants qui pensent que les articles scientifiques sont nécessaires pour rédiger son mémoire de master est identique au pourcentage de ceux qui ont répondu qu'ils étaient importants. Cela représente 24,7% pour chacun, soit un total de 49,2% des répondants. Il reste néanmoins 13,6% des étudiants qui pensent que les articles scientifiques ne sont d'aucune utilité pour la tâche en question.

Le croisement des réponses avec la variable *niveau d'étude* traduit une évolution remarquable entre le L3 et le M2. Cette différence peut atteindre 10% pour l'item

nécessaire. Par contre, force est de remarquer que les étudiants de M2, les seuls confrontés à l'écriture d'un mémoire, accordent nettement moins d'importance aux articles scientifiques. Le tableau 26 affiche une différence de 20% : les étudiants de L3 et de M1, qui pensent que les articles sont inutiles ne dépassent pas les 4% contre 24,5% des étudiants de M2.

Par ailleurs, les mémoires de master constituent pour les étudiants des documents d'une grande valeur pour la rédaction de leurs propres mémoires. Pour 46,1% d'entre eux, on ne peut pas rédiger un mémoire sans recourir à d'autres mémoires. 35% des réponses tendent vers l'item *important*. Notons qu'aucun étudiant n'a choisi l'item *inutile*. Il reste à savoir dans quel but ils les lisent. Serait-ce pour trouver des informations ? ou pour découvrir le genre en question ? Ou les considèrent-ils comme des modèles de rédaction ?

En tout cas, si les mémoires de master semblent si importants pour les étudiants des trois niveaux, les thèses de doctorat le sont moins. En effet, à en croire les pourcentages de réponses (tableau 26), 10,2% des répondants pensent que pour rédiger un mémoire, les thèses doctorales ne serviraient à rien, 16,2% d'entre eux disent que la lecture de ce genre universitaire n'est pas essentielle. 32,4% des étudiants, contre 46,1% dans le cas des mémoires de master, répondent par *nécessaire*.

En outre, les photocopiés de cours sont aussi consultés dans le cadre du mémoire. Même si les photocopiés ont en principe une fonction restreinte à l'accompagnement des cours magistraux, la majorité écrasante des étudiants pensent qu'ils sont utiles pour une recherche de master. Cette utilité oscille entre *nécessaire* (14,5%), *importante* (20,5) et *secondaire* (37, 6).

La valeur accordée à ce genre d'écrit varie entre les trois niveaux qui nous intéressent. La différence touche particulièrement les étudiants de M2 où une partie importante d'entre eux (soit 29,8%) semble prendre conscience de l'« inutilité » des photocopiés de cours. Serait-ce dû à la confrontation directe avec

l'écriture d'un mémoire ? C'est possible, mais le nombre élevé d'étudiants de M2 (dépassant les 55%), qui donnent une certaine importance aux photocopiés de cours pour rédiger un mémoire de master, laisse la question en suspens.

Les articles Wikipédia auxquels les étudiants ont souvent (voire toujours) affaire dans le cadre de leurs études, à savoir les articles Wikipédia, trouvent aussi leur place dans le cadre du mémoire de master. En dépit du manque de véracité des informations données, les articles de cette encyclopédie restent importants pour 26,9% des interrogés. Et aucune évolution significative n'est remarquable au fil des trois années.

Ceci étant, les ouvrages de spécialité sont très importants pour mener une recherche universitaire. Car contrairement aux articles scientifiques qui contraignent parfois à faire court et concis, les livres, eux, donnent plus de liberté aux auteurs d'exposer et d'étayer leurs pensées. Pour la grande majorité des étudiants interrogés (soit 61,5%), ce genre d'ouvrage est indispensable. Ils sont importants pour 24,7% d'entre eux. Et ces résultats ne marquent pas de variations significatives entre les trois niveaux d'étude. Les étudiants semblent ainsi conscients dès leur troisième année de licence de l'importance de lire des ouvrages disciplinaires pour réaliser une recherche universitaire.

Une autre catégorie d'ouvrages est tout aussi importante pour les étudiants : les manuels de méthodologie. Ils sont nécessaires pour 41% des répondants et importants pour 30,7% d'entre eux. Néanmoins, ils semblent avoir plus d'importance chez les étudiants de L3 et M1 que chez les étudiants de M2. En effet, si ce genre d'ouvrages est nécessaire pour 57,5% des étudiants de L3, il ne l'est que pour 26,3% des leurs camarades de M2. Nous remarquons aussi une régression remarquable pour l'item *important* (tableau26).

Ce que nous pouvons retenir des réponses que nous venons de discuter, c'est que, d'un côté, les écrits que les étudiants jugent comme étant utiles à lire pour rédiger un mémoire de master sont variés : les écrits scientifiques, méthodologiques, de

vulgarisation scientifique, voire même didactiques (comme les photocopiés). Et d'un autre côté, l'évolution des représentations est très timide et ne concerne que trois types d'écrits. Et là encore, elle ne tend pas toujours vers le positif.

5.4.2. La (dis-)continuité du mémoire par rapport aux autres écrits universitaires

La question que nous nous posons ici consiste à savoir si, dans l'esprit des étudiants, l'écriture du mémoire est particulière, inédite à l'université. Ou au contraire, elle ressemble à d'autres discours qu'il ont déjà l'habitude de lire ou d'écrire. En d'autres termes, où se situe le mémoire de master par rapport aux autres discours universitaires ?

Pour pouvoir éclaircir ce point, nous avons adressé aux étudiants une question assertive à choix multiples qui se présente en ces termes : « *pour vous, l'écriture du mémoire ressemble ...* ». Nous leur avons soumis un ensemble de discours universitaires, très présents au département de LLF de Bejaia, et leur avons demandé de choisir entre quatre possibilités de réponses, allant de *pas du tout* à *totalelement*, passant par *un peu* et *beaucoup*. Les réponses des étudiants se trouvent synthétisées dans le tableau 27.

La première remarque que nous pouvons énoncer a trait au fait qu'aucun discours universitaire ne ressemble totalement au mémoire de Master. Hormis la thèse de doctorat, qui selon les étudiants se rapproche le plus de ce genre scriptural, les réponses obtenues ne dépassent pas 5% pour l'item extrême *totalelement*. Sinon, la concentration s'est faite sur *pas du tout* et *un peu*.

Q23.Pour vous, l'écriture du mémoire ressemble		Totalité des cas en %	Taux de L3 en %	Taux de M1 en %	Taux de M2 en %
a) à la dissertation	Pas du tout	35			
	Un peu	45,2			
	Beaucoup	11,9			
	Totalelement	1,7			

b) au commentaire de citations	Pas du tout	38,4	24,2	55,5	38,5
	Un peu	35,8	45,4	25,9	35
	Beaucoup	16,2	24,2	14,8	12,2
	Totalement	1,7	0	0	3,5
c) à la fiche de lecture	Pas du tout	48,7			
	Un peu	30,7			
	Beaucoup	10,2			
	Totalement	2,5			
d) à la thèse de doctorat	Pas du tout	7,6			
	Un peu	34,1			
	Beaucoup	41,8			
	Totalement	15,3			
e) aux articles scientifiques	Pas du tout	31,6			
	Un peu	30,7			
	Beaucoup	23,9			
	Totalement	4,2			
f) Au commentaire composé	Pas du tout	33,3			
	Un peu	39,3			
	Beaucoup	17			
	Totalement	1,7			

Tableau 27. Le mémoire de master et les autres discours universitaires

L'écriture la plus proche du mémoire de master, pour les étudiants des trois niveaux, est la thèse de doctorat, comme nous l'avons déjà mentionné. En effet, 15,3% des répondants pensent que le mémoire de master ressemble totalement à la thèse de doctorat. S'ajoute à ceux-ci 41,8% qui trouvent que les deux écritures s'accordent beaucoup. Seule une petite minorité (7,6%) tendrait à les séparer catégoriquement.

Le deuxième discours qui se rapproche le plus du mémoire de master est l'article scientifique. Si le mémoire de master est loin d'être un article scientifique, une telle proximité dans les représentations des étudiants peut s'avérer bénéfique du point de vue que nous adoptons dans cette thèse. A en croire les pourcentages

obtenus, 23,9% des étudiants trouvent qu'il existe beaucoup de ressemblances entre le mémoire de master et l'article scientifique. Il reste néanmoins une grande partie des répondants (soit 31,6%) qui nient les similitudes que peuvent avoir les deux discours écrits.

Ceci n'empêche pas les étudiants de concevoir quelques proximités entre le mémoire de master et la dissertation, alors que les deux formes appartiennent à deux logiques scripturales différentes, que nous pourrions même qualifier d'éloignées. Pour près de la moitié des répondants (soit 45,2%), il existe quelques ressemblances entre les deux genres. Et 11,9% des étudiants, un pourcentage non-négligeable, y trouvent beaucoup de ressemblances. De telles représentations, même si elles ne sont pas généralisées, pourraient être néfastes pour la rédaction d'un mémoire, car elles tendraient à favoriser une logique de juxtaposition d'informations, très dominante dans les dissertations.

S'ajoutent à la dissertation trois autres discours académiques cités par les étudiants : le commentaire de citations, la fiche de lecture et le commentaire composé. Que le mémoire ait des ressemblances avec le commentaire de citations, cela semble évident, si l'on considère l'importance des discours d'autrui dans l'écriture de recherche d'une manière générale. D'ailleurs, pour 16,2% des répondants, les deux écritures se ressemblent beaucoup. Signalons également des variations qui vont en diminuant les ressemblances entre la licence et le master (tableau 27).

Cependant, quelles correspondances peut-on trouver entre la fiche de lecture ou encore le commentaire composé et le mémoire de master ? Si, pour les étudiants, l'écriture du mémoire s'apparente à la fiche de lecture, ceci peut être problématique pour l'enseignement que nous tâchons de concevoir. Il va de même pour le commentaire composé, une écriture largement sollicitée dans les modules de littérature.

Pour conclure la question, cette proximité du mémoire de master de la thèse de doctorat dans les représentations des étudiants peut être très favorable à l'acculturation qui nous intéresse dans cette recherche. Une telle conception classerait le mémoire de master dans la littérature de recherche et nuancerait l'hypothèse que nous avons émise au début de ce travail, selon laquelle il serait considéré comme un banal exercice scolaire. Mais en contrepartie, il ne faut pas négliger la proximité que peuvent concevoir certains étudiants entre le mémoire et la dissertation. Une telle représentation pourrait influencer négativement le processus d'acculturation.

Ceci étant, il nous semble primordial à présent de nous interroger sur ce qui, dans les représentations des étudiants, constitue les distinctions -ou au contraire les ressemblances- entre l'écriture du mémoire et ces autres genres universitaires.

5.4.3. Les caractéristiques du mémoire

Pour les étudiants, comme nous venons de le voir, le mémoire se distingue des autres formes d'écriture qui se pratiquent à l'université, il se rapproche de quelques-unes, il s'éloigne de quelques autres. Mais qu'est-ce qui fait sa distinction ? Ou dit autrement, sur quel plan le mémoire de master se singularise-t-il ?

Comme il est constatable dans le tableau 28, c'est sur le plan de sa structure générale que le mémoire trouve sa plus grande singularité selon les étudiants. Si on le compare à la dissertation par exemple, le mémoire se distingue réellement par ce critère. Pour une partie importante des étudiants (soit 37,6%), cet élément le distinguerait beaucoup. Et pour 33,3% d'entre eux, il le singulariserait parfaitement. La somme des deux réponses avoisine les 70%.

Q24. Par rapport aux autres formes d'écritures universitaires, pensez-vous que le mémoire de master se distingue par		Totalité des cas en %	Taux de L3 en %	Taux de M1 en %	Taux de M2 en %
a) Sa structure globale	Pas du tout	3,4			
	Un peu	20,5			
	Beaucoup	37,6			
	Totalement	33,3			
b) Sa thématique et sa problématique	Pas du tout	3,4			
	Un peu	24,7			
	Beaucoup	50,4			
	Totalement	15,3			
c) Son objectif particulier	Pas du tout	5,1			
	Un peu	22,2			
	Beaucoup	39,3			
	Totalement	23			
d) Son volume	Pas du tout	17	12,1	14,8	21
	Un peu	27,3	21,2	11,1	38,5
	Beaucoup	20,5	27,2	22,2	15,7
	Totalement	26,4	33,3	48,1	12,2
e) Son style d'écriture	Pas du tout	13,8			
	Un peu	40,1			
	Beaucoup	27,3			
	Totalement	11,9			
f) La rigueur scientifique	Pas du tout	11,9	3	11,1	17,5
	Un peu	24,7	27,2	18,5	26,3
	Beaucoup	35,8	33,3	29,6	40,3
	Totalement	19,6	30,3	33,3	7
g) L'esprit critique	Pas du tout	17,9			
	Un peu	30			
	Beaucoup	29			
	Totalement	14,5			

Tableau 28. Eléments de rupture entre le mémoire et les autres écrits universitaires

Le volume semble également constituer un élément distinctif important pour les étudiants. En effet, pour 26,4%, le mémoire se particularise totalement par son volume, certainement plus épais que les autres formes d'écriture qu'ils ont l'habitude de rédiger. Une autre partie des répondants aussi importante (soit 20,5%) que la précédente pense que ce critère le distingue beaucoup.

Cet intérêt porté au volume du mémoire semble décroître entre la L3 et le M2 (tableau 28). Par exemple, 21% des étudiants de M2 pensent que le critère du volume ne distingue en rien le mémoire des autres écritures universitaires, contre 12% des étudiants de L3 seulement. A l'autre extrême, les taux s'inversent : il y a nettement moins d'étudiants de M2 qui pensent que le mémoire se singularise entièrement par son volume que d'étudiants de L3. Cette différence est importante : elle peut dépasser 20%.

Juste après, vient la thématique du mémoire. Pour 50,4% des répondants, la thématique du mémoire (à supposer qu'il y ait des thèmes réservés aux mémoires qu'on ne pourrait traiter autrement) le distingue beaucoup des autres discours universitaires. Plus encore, 15,3 d'entre eux pensent que la thématique le discrimine entièrement.

Ceci étant, l'objectif du mémoire (en fait, les étudiants interrogés en distinguent plusieurs cf.5.4.5) semble aussi constituer un élément qui singularise le mémoire de master. Ceci suppose que l'objectif de ce dernier est particulier au point où il le discrimine totalement (pour 23% des interrogés) des autres écrits produits en licence et en master. Il n'existe que 5,1% des étudiants qui invalident ce critère.

Cependant, la rigueur scientifique et l'esprit critique retiennent moins l'attention des répondants que le volume ou la structure générale. L'item *pas du tout* affiche des pourcentages plus ou moins élevés (11,9% pour la rigueur scientifique et 17,9% pour l'esprit critique).

Remarquons aussi que si, concernant l'esprit critique, aucune différence significative n'est remarquable entre les trois niveaux d'étude, une régression est notable (tableau 28) dans le cas de la rigueur scientifique. Les pourcentages des répondants qui pensent que la rigueur scientifique n'est pas du tout un critère différenciateur passent de 3% (pour le L3) à 17,5% (pour le M2). Et à l'autre extrémité, nous passons de 30,3% d'étudiants de L3 qui ont répondu *totalemment* à 7% d'étudiants en M2.

Par ailleurs, le style d'écriture du mémoire, qui constitue un élément essentiel qui différencie l'écriture académique et l'écriture de recherche, et donc le mémoire de master des autres formes d'écrits universitaires que rédigent les étudiants, est l'élément différenciateur le moins important selon les réponses des étudiants. Seulement 11,9% d'entre eux jugent que le style d'écriture du mémoire est totalement différent des autres écritures universitaires. Remarquons aussi que 17,9% (un chiffre non-négligeable) des répondants estiment que le style n'est en aucun cas un élément discriminatoire.

En plus, aucune évolution n'est remarquable à ce niveau. Nous pouvons ainsi déduire que la conscientisation de la particularité de l'écriture de recherche, supposée naître du contact des cours d'écriture scientifique (pour le niveau M1) ou même de l'écriture effective du mémoire en M2, ne se fait pas convenablement. Cela ne semble pas étonnant quand on sait que les cours suivis ne s'intéressent pas à la dimension discursive de l'écriture de recherche, ni à sa stylistique.

Ce que nous pouvons retenir, c'est qu'à mesure que les critères proposés aux étudiants s'éloignent du formalisme et s'intéressent davantage à l'écriture propre du mémoire et à sa scientificité, c'est-à-dire ce qui le distingue dans le fond, les résultats obtenus (tableau 26) montrent une régression de l'importance accordée par les répondants. C'est problématique certes. Mais ce qui pose plus problème, c'est que ces représentations n'évoluent pas comme on aurait pu s'y attendre.

5.4.4. Le mémoire, un écrit à dominante argumentative ?

Le rapport à l'écrit général des étudiants se caractérise par leur proximité des textes informatifs. Que ce soit en lecture ou en écriture, les textes informatifs sont les plus pratiqués par les étudiants (cf. 5.2.1). Nous avons également constaté le peu d'intérêt que les étudiants montrent par rapport à la stylistique de l'écriture de recherche. Pour creuser davantage la question, nous avons demandé aux étudiants de déterminer la dominante typologique du mémoire.

Avant d'aborder les résultats obtenus, rappelons que d'après la littérature sur la question de l'écriture de recherche (cf. 2.7), celle-ci se présente comme à dominante argumentative. Les chercheurs dans leurs écrits défendent des thèses et opèrent des choix qu'ils doivent argumenter, à commencer par l'objet d'étude, la problématique, le corpus et les outils d'analyse. Cela n'empêche bien évidemment pas la présence des autres types de textes comme l'informatif et descriptif. Mais qu'en pensent les étudiants ?

D'après les réponses obtenues, le mémoire serait plutôt à dominante informative (tableau 29). En effet, pour 43,5% d'entre eux, on y trouve systématiquement des passages informatifs. Beaucoup d'autres (soit 40,1%) y voient souvent des séquences informatives. Ainsi, pouvons-nous affirmer que pour la majorité écrasante (soit 83,5%) des interrogés, l'informatif domine les mémoires de master.

Q25. Dans le mémoire de master, trouve-t-on des passages de type		Totalité des cas en %
a) Argumentatif	Jamais	7,9
	Parfois	27,3
	Souvent	29,9
	Toujours	31,6

b) Informatif	Jamais	0
	Parfois	13,6
	Souvent	40,1
	Toujours	43,5
c) descriptif	Jamais	11,9
	Parfois	33,3
	Souvent	24,7
	Toujours	23
d) prescriptif	Jamais	22,2
	Parfois	50,4
	Souvent	11,9
	Toujours	3,4

Tableau 29. La dominante typologique du mémoire

L'argumentation obtient presque les mêmes pourcentages de réponses que la description. Pour 11,9% des étudiants, il n'y a pas de place aux passages descriptifs dans un mémoire de master. Le mémorant ne décrit jamais, ou juste parfois (pour 33,3% des répondants). Comme il n'argumente jamais (pour 7,9% d'entre eux), ou juste parfois (pour 27,3%). Si l'écriture de recherche est un discours où l'argumentation règne, la plupart des étudiants semblent l'ignorer.

Pour les étudiants interrogés, le mémoire comprend également des passages prescriptifs. Il n'y a que 22,2% des répondants qui réfutent l'existence de la prescription dans ce genre scriptural. Nous ne pouvons expliquer l'origine d'une telle représentation. Ce ne saurait être l'écriture académique, puisqu'elle non plus n'est pas prescriptive.

Il faudra souligner surtout dire que ces représentations sont tenaces (puisque nous ne remarquons aucune évolution significative entre les trois niveaux) et peuvent constituer un indicateur d'un rapport à l'écriture de recherche défaillant, qui se traduirait par des maladresses dans l'écriture des mémoires.

De telles conceptions peuvent à notre sens s'expliquer de deux manières. D'un côté, la proximité des étudiants des textes informatifs influencerait leur perception de l'écriture de recherche et du mémoire de master. D'un autre côté, elles se rattacheraient à leur représentation de l'objectivité, qui implique pour beaucoup d'entre eux l'exclusion du débat (cf.5.4.10).

5.4.5. Les objectifs du mémoire

La compréhension du rapport à l'écriture du mémoire passe nécessairement par le discernement des objectifs assignés par les étudiants à cette tâche. Ceux-ci détermineraient, à notre sens, la force d'investissement dans la réalisation de cet exercice particulier. Pour ce faire, nous avons adressé une question aux étudiants, en leur soumettant un ensemble d'objectifs variés. Le mémoire est-il compris comme une simple formalité, un apprentissage (en termes de connaissance ou de compétence), une initiation (au monde académique ou au monde professionnel) ou bien lui accordent-ils une valeur heuristique (faire avancer la connaissance scientifique) ? Nous escomptons à partir de cette question comprendre la valeur accordée au mémoire de master en tant qu'exercice scriptural universitaire.

Le simple examen du tableau 30 qui récapitule les réponses des étudiants montre que, contrairement aux autres questions traitées jusque-là, l'interrogation qui porte sur les objectifs du mémoire se compose d'un ensemble de questions fermées. Un tel choix est expliqué dans la partie méthodologique de cette thèse (cf. 3.2). Et si nous avons choisi de ne pas demander aux étudiants de choisir simplement parmi une liste des possibilités celles qui leur paraissent justes, c'est parce que nous voulons atteindre la complexité (voire la contradiction) que certains répondants peuvent manifester.

Q26. Quels sont les objectifs du mémoire		Totalité des cas en %	Taux de L3 en %	Taux de M1 en %	Taux de M2 en %
a) une formalité	Oui	61,5			
	Non	29,9			
b) acquérir de nouvelles connaissances	Oui	94,8			
	Non	2,5			
c) Apprendre à être autonome	Oui	80,3			
	Non	13,6			
d) S'initier au doctorat	Oui	70	90,9	74	56,1
	Non	22,2	6	22,2	31,5
e) S'initier au monde professionnel	Oui	80,3			
	Non	12,8			
f) Faire avancer la connaissance scientifique	Oui	77,7	87,8	77,7	71,9
	Non	20,5	12,1	18,5	26,3

Tableau 30. Les objectifs du mémoire de master

Le mémoire serait-il une simple formalité ? Oui, pour la majorité des étudiants qui représentent 61,5% des répondants. Toutefois, 29,9% des répondants (un pourcentage non-négligeable) ne pensent pas que le mémoire soit une simple formalité.

Par ailleurs, le mémoire serait une initiation au monde professionnel pour plus de 80% des étudiants. Ce genre discursif initie également au troisième cycle. Ce serait donc une préparation à la thèse de doctorat pour 70% d'entre eux. Ce décalage en faveur du monde professionnel suggèrerait à notre sens une confusion chez les étudiants entre le mémoire professionnel et le mémoire académique.

S'agissant de l'initiation au doctorat, nous remarquons une régression continue entre les trois niveaux d'études considérés. En effet, pour 90% des étudiants de L3, le mémoire sert à initier à la formation doctorale. Ce pourcentage diminue de

16% s'agissant des étudiants de M1, pour qu'il atteigne enfin 56,1% pour les répondants du niveau M2.

Les étudiants demeurent dans la même logique quand ils présentent le mémoire en terme d'apprentissage. En effet, c'est pour acquérir de nouvelles connaissances que les réponses tendent le plus vers l'affirmatif, soit un taux de 94,8%. Un chiffre beaucoup plus élevé par rapport aux 77,7% des étudiants qui pensent que le mémoire vise à faire avancer la connaissance scientifique. Et comme le montre le tableau 30, cela ne semble pas s'améliorer au contact des cours dispensés en M1 et en M2.

Une telle conception risque fortement d'impliquer une maladresse scripturale décrite dans plusieurs recherches (notamment celle de F. Boch, 2013). Cette conception consiste à présenter l'objet d'étude, et le mémoire d'une manière générale, comme dénué de valeur intrinsèque et d'exposer ses résultats en termes de découvertes personnelles.

Si, selon les étudiants, tels sont les objectifs du mémoire, il sert toutefois à valider le cursus de l'étudiant : la note du quatrième semestre de master est attribuée par les membres du jury suite à l'évaluation du mémoire et de sa soutenance. On a d'ailleurs tendance à présenter le mémoire comme le couronnement de la formation universitaire, ce qui lui vaut une appellation bien partagée parmi les étudiants : « *le mémoire de fin d'étude* ».

5.4.6. La perception des critères de réussite

Le mémoire de master, comme c'est le cas de tous les écrits de recherche en formation (Reuter Y., 1998), présente à la fois une valeur heuristique et un but de formation. Cela revient à dire qu'il fait objet d'une évaluation par l'équipe d'enseignants chargés de la formation. Il est intéressant dans l'approche qui est la nôtre dans cette thèse d'interroger les représentations des étudiants par rapport aux critères de réussite de ce genre d'écrit et de savoir si les deux objectifs

pourraient converger. Autrement dit, dans quelle mesure l'évaluation des mémoires prend-elle en considération sa valeur heuristique ?

Grâce aux critères suggérés par les étudiants au cours de notre préenquête et du prétest, nous pouvons regrouper les réponses des étudiants sous trois catégories dont l'importance diffère d'un critère à un autre (tableau 31) :

- 1) Critères disciplinaires : l'abondance des informations, l'apport personnel dans la discipline et les critiques apportées aux autres recherches.
- 2) La dimension linguistique et stylistique : le style, la morphosyntaxe et le lexique.
- 3) La méthodologie : la rigueur de l'analyse, la richesse bibliographique, la cohérence et les choix méthodologiques.

Il faudra noter que cette classification n'est pas immuable, puisqu'il est facilement remarquable que les éléments qu'elle comporte s'entremêlent. La cohérence, à titre d'exemple, peut contenir une dimension linguistique, voire disciplinaire. Il va de même pour le style, qui est aussi régi par la discipline.

Q28. A votre avis, les examinateurs du mémoire donnent-ils de l'importance		Totalité des cas en %	Taux de L3 en %	Taux de M1 en %	Taux de M2 en %
a) Au style d'écriture	Jamais	3,4	3	0	5,2
	Parfois	21,3	12,1	22,2	26,3
	Souvent	41,8	39,3	40,7	43,8
	Toujours	29	42,4	33,3	19,2
b) A la précision terminologique	Jamais	2,5			
	Parfois	19,6			
	Souvent	40,1			
	Toujours	31,6			
c) A la morphosyntaxe	Jamais	2,5	0	3,7	3,5
	Parfois	13,6	6	3,7	22,8
	Souvent	29,9	24,2	40,7	28
	Toujours	50,4	66,6	48,1	42,1

d) A l'abondance des informations	Jamais	5,1			
	Parfois	17,9			
	Souvent	43,5			
	Toujours	26,4			
e) A la richesse bibliographique	Jamais	3,4			
	Parfois	7,6			
	Souvent	34,1			
	Toujours	51,2			
f) Aux choix méthodologiques	Jamais	0,7			
	Parfois	9,4			
	Souvent	44,4			
	Toujours	39,3			
g) A la rigueur de l'analyse	Jamais	2,5			
	Parfois	14,7			
	Souvent	36,7			
	Toujours	41			
h) A l'apport personnel dans sa discipline	Jamais	5,9			
	Parfois	19,6			
	Souvent	32,4			
	Toujours	37,6			
i) Aux critiques apportées aux autres recherches	Jamais	11,9	9	3,7	17,5
	Parfois	31,6	33,3	22,2	35
	Souvent	31,6	27,2	51,8	24,5
	Toujours	17	24,2	14,8	14
j) A la cohérence	Jamais	1,8			
	Parfois	4,2			
	Souvent	40,1			
	Toujours	52,9			

Tableau 31. La perception des critères de réussite d'un mémoire de master

Nous pouvons distinguer dans les critères qui ont trait à la discipline deux logiques : l'une concerne l'abondance des informations (une logique « scolaire » de restitution de savoirs appris) et l'autre heuristique (logique de la recherche

universitaire). Si la deuxième logique est adéquate aux genres de recherche, la première pourrait avoir des effets néfastes sur les écrits des étudiants.

Commençons par l'abondance des informations. Pour la majorité des étudiants (70%), les évaluateurs accordent souvent (43,5%), voire toujours (26,4%), de l'importance au nombre d'informations contenues dans le mémoire. Notons ici que cette représentation n'est pas adéquate à l'écriture de recherche, puisqu'elle pourrait favoriser une logique « dissertative » de juxtaposition d'informations au détriment de la logique scientifique de la construction des connaissances.

Cette centration sur les informations dans le cadre du mémoire se lit également dans les commentaires des étudiants. Selon l'un d'eux, « *Pour réaliser un mémoire digne de ce nom, il faut récolter un maximum d'informations et cela se fait par le billet de la lecture* ». Un autre explique aussi que « *Le travail du mémoire nécessite la lecture de tout ouvrage possible, d'apporter un plus, une nouvelle information qui n'est pas encore proposée par d'autres* ».

De surcroît, nous constatons que la dimension heuristique retient moins l'attention des étudiants. Pour 19,6% des interrogés, l'évaluation ne se base que parfois sur l'apport personnel de l'étudiant. 11,9% d'entre eux pensent que les examinateurs ne prennent jamais en considération les critiques qu'apporte l'étudiant mémorant aux recherches antérieures. Pour 31,6% des interrogés, ce critère n'est évalué que parfois.

Remarquons également une régression de l'importance donnée aux critiques apportées aux autres recherches de la L3 au M2. Il y a nettement plus d'étudiants de L3 qui ont répondu *toujours* (nous passons de 24,2% pour L3 à 14% pour M2) et nettement plus d'étudiants de M2 qui ont répondu *jamais* (9% pour L3 et 17,5% pour M2). L'expérience de l'écriture du mémoire semble amoindrir considérablement l'importance de la critique chez les étudiants.

Du côté de l'écriture proprement dite, nous distinguons les critères qui relèvent de deux dimensions : linguistique (morphosyntaxique et lexicale) et stylistique. Et nous remarquons une plus grande attention portée par les étudiants à la dimension linguistique.

En effet, la moitié des répondants estiment que les évaluateurs s'attardent toujours sur la morphosyntaxe. 40,1% d'entre eux disent que l'évaluation se centre souvent sur la précision de la terminologie. Bien que la précision soit une caractéristique de la science, l'intérêt qu'on lui porte se fait souvent au détriment d'autres dimensions scripturale -des dimensions primordiales et plus globales, comme la rhétorique des écrits de recherche, ou ce qui pourrait se dire « le style ».

Si le style d'écriture de la science est déterminant de sa qualité, il paraît retenir moins l'attention des interrogés que le formalisme morphologique ou phrastique. Le style n'obtient pas plus de 29% de réponses *toujours* et de 41,8% de réponses *souvent*. Et si nous observons bien les variations entre les trois niveaux d'étude, nous remarquons une régression graduelle entre L3 et M2 : les étudiants de M2 sont beaucoup moins nombreux à répondre *toujours* (29%) que leurs camarades des niveaux inférieurs (42,4% en L3 et 33,3% en M1).

Par ailleurs, les critères méthodologiques sont valorisés par les étudiants, quels que soient leurs niveaux d'étude. Nombreux sont les commentaires qui soulignent l'importance de la méthodologie dans l'évaluation d'un mémoire.

En premier lieu de ces critères, figure la richesse bibliographique. Pour plus de la moitié des étudiants (51,2%), les évaluateurs des mémoires accordent toujours de l'importance à cet élément. A cela, s'ajoute ceux qui ont répondu *souvent* (34,1%). Ce qui peut sembler sûr, c'est que si la richesse bibliographique peut être un critère solide sur lequel on pourrait se baser lors d'une évaluation, il peut également s'accorder à du remplissage (que peut incarner l'abondance des informations notée plus haut).

Le tableau 31 montre que, pour les étudiants, la bibliographie a plus d'importance que les choix méthodologiques et encore plus que la rigueur de l'analyse. Les étudiants qui pensent que l'évaluation porte toujours sur les choix méthodologiques ou sur la rigueur de l'analyse tournent autour de 40%. Les réponses concernant les choix des outils méthodologiques se concentrent sur l'item *souvent* (qui représente 44,4%).

De toutes les réponses, c'est la cohérence qui semble la plus importante pour les étudiants (52,9% de réponses *toujours* et 40,1% de réponses *souvent*). Il est évident que la cohérence est primordiale dans tout écrit, et encore plus dans un écrit de recherche. Mais on ne s'accorderait pas forcément sur ce qu'un mémoire cohérent voudrait dire.

5.4.7. De la cohérence du mémoire

La cohérence est l'objectif de tout écrit. Qu'il soit universitaire ou pas, la cohérence contribue à sa mise en forme comme elle assure sa recevabilité. Nous avons vu que les étudiants semblent conscients de cette importance et le classent en tête des critères de réussite d'un mémoire. Pour eux, les examinateurs accordent une place capitale à la cohérence des mémoires. Malgré cela, ils risquent fortement de tomber dans des maladresses scripturales, si jamais les critères de cohérence ne s'accordent pas avec la logique de la littérature de recherche.

Afin de vérifier cela, nous avons demandé aux étudiants de définir ce qu'est, pour eux, un mémoire cohérent en choisissant dans une liste ouverte de critères déduits des études antérieures (cf. 2) et de la préenquête et du prétest (cf. 3.1). Nous remarquons à première vue que les éléments déduits se regroupent dans quatre catégories plus ou moins proches : la cohérence textuelle, l'équilibre formel et la distinction des parties. Les réponses des étudiants à la question 27 rendent compte d'une confusion et d'une domination des représentations qui s'inscriraient dans la logique des écrits académiques (tableau 32).

Q27. Pour vous, un mémoire cohérent est un mémoire où		Totalité des cas en %	Taux de L3 en %	Taux de M1 en %	Taux de M2 en %
a) Les idées s'enchaînent	Oui	94,8			
	Non	3,4			
b) Les thèses ne contredisent pas	Oui	73,5			
	Non	19,6			
c) La partie théorique est distincte de la partie pratique	Oui	62,3			
	Non	27,3			
d) La partie méthodologique est distincte de la partie théorique	Oui	65,8			
	Non	26,8			
e) La problématique est localisée dans l'introduction	Oui	78,6	87,8	88,8	68,4
	Non	15,3	9	7,4	22,8
f) Les chapitres sont équilibrés	Oui	48,7			
	Non	46,1			

Tableau 32. Les représentations de la cohérence du mémoire

Un mémoire cohérent est d'abord pour les étudiants (pour 94,8% d'entre eux, du moins) un écrit où les idées s'enchaînent et où les thèses rapportées ne se contredisent pas (pour 73,5% des répondants). Il s'agit là de deux des quatre règles de la cohérence textuelle qu'on enseigne aux élèves dès leur jeune âge.

Si la première règle citée est évidente, la deuxième peut être problématique pour le genre de discours qui nous intéresse. Elle pourra effectivement favoriser une écriture plate inadéquate au mouvement scriptural demandé en littérature de recherche qui doit laisser transparaître les mouvements de pensées, largement marqués par les concessions et la confrontation des contradictions.

L'importance accordée par les étudiants à la stricte séparation entre les différentes parties du mémoire ne fait que confirmer ce constat. Afin d'atteindre la cohérence, les étudiants tendraient à séparer la partie théorique de la partie pratique (62,3% des réponses) ou la partie théorique de la partie méthodologique (65,8% des

réponses). Or, nous savons que la cohérence est loin d'être satisfaite par la simple séparation de toutes ces parties. L'essentiel est que tous ces éléments - mis dans des chapitres différents ou entremêlés- forment un bloc fortifié.

En outre, la volonté de la majorité des répondants à vouloir figer la problématique dans l'introduction du mémoire certifie davantage leur difficulté de dépasser la logique scolaire. Malgré une légère régression de cette représentation erronée entre L3 et M2 (tableau 32), elle demeure dominante. Si dans la dissertation, on demande souvent aux étudiants d'exposer la problématique à traiter dans l'introduction, l'écriture de recherche privilégie un mouvement de problématisation permanent (cf. 2.7.4).

Enfin, les étudiants eux-mêmes confirment l'importance qu'ils accordent à la formalité pour définir la cohérence dans un mémoire, notamment par le biais de l'équilibrage des volumes entre les parties ou entre les chapitres. Cette vision simpliste de la cohérence est partagée par 48,7% des répondants. Elle est aussi tenace que ni les cours dispensés en M1 et en M2 (les cours d'écriture scientifique ou des différentes disciplines des sciences du langage), ni même l'expérience de l'écriture du mémoire et des encadrements ne la font régresser.

Ces réponses collectées sont renforcées par les commentaires des étudiants. Pour décrire la cohérence dans un mémoire de master, l'un d'eux nous récite son cours de méthodologie sur les étapes de la réalisation d'un mémoire : « *pour faire un mémoire cohérent, il est important de bien suivre la méthode : choix du thème, introduction, échantillon, problématique qui guide tout le mémoire puis commencer par la partie théorique ensuite la partie pratique (interprétation) des données et conclusion. Proposer des solutions* ».

5.4.8. Les citations entre normes et valeurs

Les discours de recherche se définissent comme polyphoniques (cf. 2.5.7). Les jeux de renvoi et de référencement s'y trouvent bien délicats. Bien que la citation ne soit pas la seule manifestation de la polyphonie, qui est un phénomène

beaucoup plus large, elle joue un rôle primordial dans le mémoire, comme nous l'avons déjà expliqué. C'est pour cela que l'acculturation aux discours de recherche passe nécessairement non seulement par l'initiation aux différentes techniques d'intégration des citations, mais aussi à leurs diverses valeurs.

Pour appréhender les représentations des étudiants par rapport à cette constituante de l'écriture de recherche, les citations sont appréhendées sous deux angles : celui de la norme (comment doivent être intégrées les citations ?) et celui des valeurs accordées aux citations (pourquoi fait-on appel à une citation ?). Notre questionnaire contient deux questions qui tentent d'éclaircir ces deux points.

Pour ce qui est de leur rapport à la norme, nous leur avons soumis un ensemble de possibilités d'intégration des citations, qui jouent principalement sur le fait de citer l'auteur, de commenter et de reformuler. Nous vérifierons ainsi leur conscientisation du plagiat et de l'importance de faire valoir sa voix par la voie d'un commentaire, voire une reformulation.

Les réponses obtenues (tableau 33) traduisent une rigueur vis-à-vis du plagiat et une faible conscientisation de l'importance du commentaire et de la reformulation des citations.

Q29. Dans un mémoire de master, diriez-vous que		Totalité des cas en %
a) Recopier la citation entre guillemets et citer l'auteur est	Interdit	1,7
	Possible	8,5
	Souhaitable	12
	Obligatoire	77,7
b) Intégrer la citation sans guillemets et sans citer l'auteurs est	Interdit	82
	Possible	5,9
	Souhaitable	3,4
	Obligatoire	1,7

c) Reformuler et citer l'auteur est	Interdit	26,4
	Possible	41,8
	Souhaitable	17
	Obligatoire	5,9
d) Reformuler sans citer l'auteur est	Interdit	58,1
	Possible	18,8
	Souhaitable	10,2
	Obligatoire	6,8
e) Recopier entre guillemets sans commentaire est	Interdit	35
	Possible	42,7
	Souhaitable	8,5
	Obligatoire	6,8
f) Recopier entre guillemets et commenter est	Interdit	6,8
	Possible	16,2
	Souhaitable	41
	Obligatoire	30

Tableau 33. Les normes de la citation dans un mémoire

Quand on fait appel à une citation directe, doit-on mentionner le nom de son auteur ? C'est obligatoire pour 77,7% des répondants, quels que soient leurs niveaux d'étude. Comme il est formellement interdit (pour 82% des étudiants) aussi d'intégrer directement une citation sans marquage typographique et de se l'approprier en évitant de mentionner la source.

La célèbre maxime de « *rendre à César ce qui appartient à César* » est très citée par les étudiants. D'autres commentaires se bornent également aux discours sur le plagiat. Voici un exemple des plus clairs : « *il faut citer les références. Pour*

que les examinateurs sachent que le chercheur est honnête. Sans références, cela veut dire que c'est les propos du chercheur. Faute méthodologique. Interdit⁶. »

Dans le cas de la reformulation, ils sont plus indulgents sur le fait de noter la source. Ils sont 41,8% (la majorité) à penser qu'il serait possible reformuler les dires d'un auteur sans être obligé de mentionner son nom. Ils sont nombreux (17%) également à penser qu'il est même souhaitable de ne pas citer l'auteur en cas de reformulation. Penseraient-ils que des idées reformulées ne sont pas des discours d'autrui ? C'est possible. Ce qui est sûr, c'est que cette représentation est erronée et peut causer des maladresses dans les écrits des étudiants.

Par ailleurs, nous avons expliqué que la citation directe, qui est le mode de référencement le moins utilisé par les experts, si elle n'est pas interdite dans le cadre d'une recherche universitaire, elle traduit néanmoins un manque de maîtrise disciplinaire (cf. 2.7.5). La citation nécessite dans ce cas d'être introduite et commentée. Autrement, le mémoire ressemblerait à une *mosaïque* (Pollet, M-C. et Piette, V., 2002) de citations qui étoufferaient le discours du mémorant.

Pourtant, commenter les citations ne semble pas constituer une exigence de premier plan pour les étudiants. Nombreux sont ceux qui pensent qu'il est possible de recopier une citation entre guillemets sans avoir à la commenter. Le nombre de répondants qui estiment que c'est obligatoire de commenter une citation directe est très bas et ne dépasse pas 30%.

Ces réponses, qui ne marquent pas de variations considérables entre les niveaux d'étude, soulignent la nécessité de mettre en place un dispositif de formation qui ne se limiterait pas à la notation des citations, à la technicité (en leur apprenant aveuglement comment mettre des notes de bas de page ou se servir des normes

⁶ C'est l'étudiant qui souligne le mot « *interdit* » deux fois.

APA) et aux différents marquages typographiques (les guillemets, etc.). Il faut aller au-delà de ce simplisme et toucher aux fonctions et aux valeurs des citations dans le mémoire.

Pour discerner davantage le rapport à l'écriture de recherche des étudiants, nous avons interrogé la valeur qu'ils accordent à la citation dans ses différentes formes. Nous leur avons demandé d'évaluer les différentes fonctions, que nous avons déduites des travaux exploratoires antérieurs (cf. 2.7.5), grâce aux items *jamais*, *parfois*, *souvent* et *toujours*. Les qualificatifs catégoriques (*jamais* et *toujours*) sont plus significatifs et sont très prisés particulièrement dans le cas de cette question (tableau 34) ; à croire que la plupart des étudiants ont des avis tranchés concernant les fonctions des citations dans le mémoire.

Il faudra noter que les valeurs que l'on peut attribuer aux citations sont révélatrices d'une certaine image de soi en tant que scripteur. Le scripteur, en optant pour l'une ou l'autre fonction, se positionnerait d'une quelconque façon par rapport aux auteurs qu'il évoque. Les études sur le sujet distinguent trois postures : sous-énonciative, co-énonciative et sur-énonciative (cf. 2.7.5). Seules les deux dernières sont privilégiées dans l'écriture de recherche.

Q30. Dans le mémoire de master, pourquoi fait-on appel à une citation ?		Totalité des cas en %	Taux de L3 en %	Taux de M1 en %	Taux de M2 en %
a) Pour prouver ce qu'on dit	Jamais	0			
	Parfois	11,9			
	Souvent	37,6			
	Toujours	47,8			
b) Pour la critiquer et faire valoir ce qu'on dit	Jamais	19,9			
	Parfois	29			
	Souvent	29			
	Toujours	12,8			

c) Pour signaler son insuffisance	Jamais	38,4	42,4	48,1	31,5
	Parfois	35,8	39,3	40,7	31,5
	Souvent	8,5	9	3,7	10,5
	Toujours	6,8	3	3,7	10,5
d) Pour définir un concept	Jamais	1,7			
	Parfois	15,3			
	Souvent	52,9			
	Toujours	23,9			
e) Pour apporter la thèse de l'auteur	Jamais	3,4			
	Parfois	28,2			
	Souvent	28,2			
	Toujours	28,2			

Tableau 34. Les valeurs des citations dans le mémoire

Parmi les différentes fonctions qu'on peut assigner à une citation dans un travail de recherche figure le rôle d'appui (Kara M., 2004). Dans les écrits des néophytes, une citation peut aller jusqu'à en constituer une preuve incontestable. Il se trouve d'ailleurs que cette fonction est la plus favorisée par les étudiants, quels que soient leurs niveaux. Les auteurs cités font alors clairement figure d'autorité, ce qui placerait le mémorant dans une posture sous-énonciative inadaptée au genre de discours qui nous intéresse. Pour tous les étudiants interrogés, la citation sert bien à prouver ce qu'on affirme. Aucun des répondants n'a réfuté catégoriquement l'affirmation. Bien au contraire, la majorité écrasante tend à répondre par *toujours* (47,8%) et *souvent* (37,6%).

La deuxième fonction que nous pouvons retenir, d'après les réponses des étudiants, est la définition d'un concept. Contrairement à la fonction-preuve, même les chercheurs chevronnés ont recours à la citation afin de s'assurer de rapporter, sans risque de réorienter le sens, la définition d'un auteur donné. Pour plus de la moitié des étudiants interrogés (qui représente 52,2%), la citation sert

souvent à définir un concept. Près d'un tiers des répondants (23,9%) sont plus catégoriques en répondant par *toujours*.

Les répondants estiment que la citation peut aussi servir à rapporter les thèses des auteurs. Les réponses concernant cette valeur se répartissent équitablement entre *parfois* (28,2%), *souvent* (28,2%) et *toujours* (28,2%). Grâce à cet usage de la citation, il est possible d'atteindre les postures demandées par l'écriture de recherche. Encore faut-il faire jouer des citations contradictoires et pouvoir se positionner.

Les fonctions qui obtiennent le moins de réponses positives sont celles qui sont censées placer le mémorant dans des postures co-énonciative ou sur-énonciative, adéquates dans les écrits scientifiques d'une manière générale. Ce qui permet, en effet, d'adopter une posture sur-énonciative, c'est le fait de rapporter les dires d'un auteur pour en montrer les limites dans un contexte bien précis. Ceci semble impossible pour 38,4% des répondants. Le tableau 32 montre également de faibles pourcentages qui penchent en faveur de la critique des citations.

Ce que nous pouvons également constater concernant la fonction « *signaler son insuffisance* » est la régression considérable de réponses *jamais* entre L3 et M2 et une augmentation remarquable de réponses *toujours*. Notons aussi la forte concentration des étudiants de M1 (48,1%) qui estiment que cette fonction n'est pas possible. Il est probable que beaucoup d'étudiants aient pris conscience de cette valeur au contact de l'écriture effective du mémoire.

L'étude des réponses des étudiants aux questions qui portent sur la polyphonie a été fructueuse. Il en sort que les étudiants entretiennent un rapport erroné et stricte à la fois, vis-à-vis des normes qui régissent la citation. Ils semblent en effet privilégier la citation directe (en notant la référence) à la reformulation. Et d'après les valeurs qu'ils accordent à la citation, dominées par l'esprit de l'argument d'autorité, ils laissent transparaître une position de sous-estimation par rapport aux auteurs dits de référence.

5.4.9. L'importance de l'objectivité

A côté de la polyphonie, les discours de recherche se définissent également comme objectivants. Nous avons expliqué dans le chapitre théorique que la recherche scientifique, qui se fabrique et se transforme dans une forme discursive particulière, aspirait à l'objectivité qui représente une dimension constituante de la recherche universitaire. Le rapport à l'écriture de recherche se détermine par l'examen attentif de l'importance accordée à l'objectivité dans l'écriture du mémoire et des moyens linguistiques de la réaliser.

La question 31 adressée aux étudiants concernés par notre enquête convoite de déterminer à quel point l'objectivité est caractéristique du mémoire de master. Les résultats obtenus sont synthétisés dans le tableau 35 et font état d'une divergence d'avis, surtout entre les trois niveaux d'étude.

Q31. Dans un mémoire de master, diriez-vous que rester objectif est

Item	Inutile	Secondaire	Important	Nécessaire
Total	3,4	12,8	32,4	47,8
L3	0	6	15,1	75,7
M1	3,7	7,4	29,6	55,5
M2	5,2	19,2	43,8	28

Tableau 35. L'importance de l'objectivité

Remarquons premièrement que les réponses des étudiants se regroupent principalement dans les cases réservées à *important* et *nécessaire*. Si nous considérons les réponses collectivement, près de la moitié des répondants (47,8%) s'accordent à penser que l'objectivité est une constituante nécessaire du mémoire de recherche. Et nombreux sont également les étudiants (qui représentent 32,4%) qui tendraient à affirmer qu'elle est importante sans être nécessaire.

Ce léger désaccord annonce des variations très importantes entre les trois niveaux d'étude. Comme le montre le tableau 35, les étudiants donneraient de moins en moins d'importance à l'objectivité en avançant dans le cursus. En effet, si les

étudiants de L3 s'accordent à 75,7% à confirmer la nécessité de rester objectif quand on écrit un mémoire de master, ils ne sont que 55,5% à le certifier en M1, et encore moins en M2 (28% seulement). Un bon nombre d'étudiants (19,2%) qui appartiennent à la seule catégorie qui a eu affaire à l'écriture du mémoire, estiment que l'objectivité est secondaire.

Si les étudiants, des trois niveaux d'étude, se mettent plus ou moins d'accord sur l'utilité de rester objectif dans l'écriture du mémoire, ils ne lui accordent pas tous la même importance. Les étudiants de Licence sont plus portés sur la nécessité, tandis que leurs camarades de master (M2 encore plus) se montrent moins rigoureux. Nous pouvons supposer dans ce sens une divergence d'avis plus importante quant au sens qu'ils peuvent donner à l'objectivité dans un mémoire de master.

5.4.10. La perception de l'objectivité

Que peut signifier être objectif dans le cadre d'un mémoire de master pour les étudiants ? Et par quels moyens linguistiques peut-on assurer l'objectivité ?

Pour savoir comment les étudiants perçoivent l'objectivité, nous leur avons posé une question contenant un ensemble de précédés linguistiques habituellement utilisés en science pour atteindre l'objectivité. Notons que ce sont les mêmes procédés que nous avons remarqués lors du prétest.

Q32. Dites si ces procédés assurent l'objectivité		Totalité des cas en %	Taux de L3 en %	Taux de M1 en %	Taux de M2 en %
a) Ecrire avec le pronom <i>je</i>	Oui	14,5			
	Non	75,2			
b) Utiliser le <i>nous</i>	Oui	75,2			
	Non	21,3			
c) Recourir au pronom <i>on</i>	Oui	82	72,7	96,2	80,7
	Non	13,6	24,2	3,7	12,2
d) Recourir à la voix passive	Oui	73,5			
	Non	19,6			

e) Critiquer les citations	Oui	24	30,3	18,5	45,6
	Non	75,2	60,6	77,7	45,6
f) Prendre position	Oui	40,1	27,2	11,1	61,4
	Non	54,7	69,6	85,1	31,5
g) Suggérer le débat	Oui	49,5			
	Non	42,7			

Tableau 36. Les critères de l'objectivité

Le premier procédé a trait à l'usage du pronom *je*. Nous voulons vérifier les valeurs que les étudiants peuvent accorder au pronom *je*, qui rappelons-le, comme son absence n'assure pas systématiquement l'objectivité, il n'est pas forcément à exclure des écrits de la science.

Il existe en fait plusieurs *je*. Mais les étudiants semblent l'ignorer. Pour 75,2% d'entre eux, le *je* est à bannir de l'écriture du mémoire. Seulement 14,5% des répondants estiment qu'il est possible d'écrire avec le pronom de la première personne du singulier tout en restant « *objectif* ».

Ceci explique le recours aux pronoms personnels *nous* et *on*, qui peuvent pourtant avoir les mêmes valeurs que le *je* (cf. 2.7.3). Les étudiants sont 75,2% à penser qu'écrire avec le *nous* ne nuit en rien à l'objectivité. Le pronom *on* est encore plus adéquat, selon les réponses des étudiants qui affichent 82% de *oui*. Remarquons également que ce sont les étudiants de M1 qui sont les plus favorables à l'emploi particulier du pronom indéfini (tableau 36).

Cela étant des pronoms personnels, la voix passive, à côté du pronom indéfini, est enseignée aux étudiants (même quand ils étaient élèves au lycée) comme l'un des moyens linguistiques qui assurent l'effacement énonciatif, et donc, peut-on penser aussi, l'objectivité. Les réponses exposées au tableau 33 montrent un faible pourcentage de 19,6% de réponses négatives ; 73,5% des interrogés penseraient que la voix passive assure l'objectivité.

Il est tout à fait logique, après avoir étalé ces réponses, que les étudiants soient hostiles au débat, à la prise de position et encore plus à la critique des citations. Si les avis sont moins tranchés concernant le débat (nous remarquons un léger penchement en sa faveur) et la prise de position (qui affiche une faible différence à son encontre), ils sont départagés pour ce qui est de la critique des citations. Les répondants sont, en effet, majoritaires à penser qu'il est impossible de rester objectif en critiquant une citation.

Le croisement des données avec les trois niveaux d'études montre quelques variations pour la critique des citations et la prise de position. Les étudiants de M2 semblent plus favorables à l'idée qui stipule qu'on peut prendre position ou même être critique tout en restant objectif. Leur expérience en tant que scripteur mémorant pourrait être à l'origine d'une telle évolution.

La vision de l'objectivité que nous avons déduite à partir des réponses des étudiants à la question 32 peut être résumée en trois points. : 1) leur rapport à l'objectivité se définit par le bannissement du pronom *je* au profit des pronoms *nous* et *on* ; 2) l'objectivité serait aussi possible par l'usage des tournures passives ; et 3) elle se concrétiserait par l'éloignement du scripteur de toute prise de position, du débat et surtout de la critique des citations.

Si nous voulons dresser un bref bilan de l'évolution du rapport à l'écriture du mémoire de master des étudiants, nous pouvons affirmer que la progression ne se fait pas convenablement. Les variations entre les trois niveaux d'études, si elles existent, ne sont que très timides et, dans la plupart des cas, ne se font pas en faveur de l'acculturation souhaitée. Loin d'amener les étudiants à la conscientisation des enjeux complexes de l'écriture de recherche, les enseignements suivis semblent les obstiner dans leur position d'étudiant (le respect des règles et la centration sur l'information) ou même les entrainer dans un simplisme hardi.

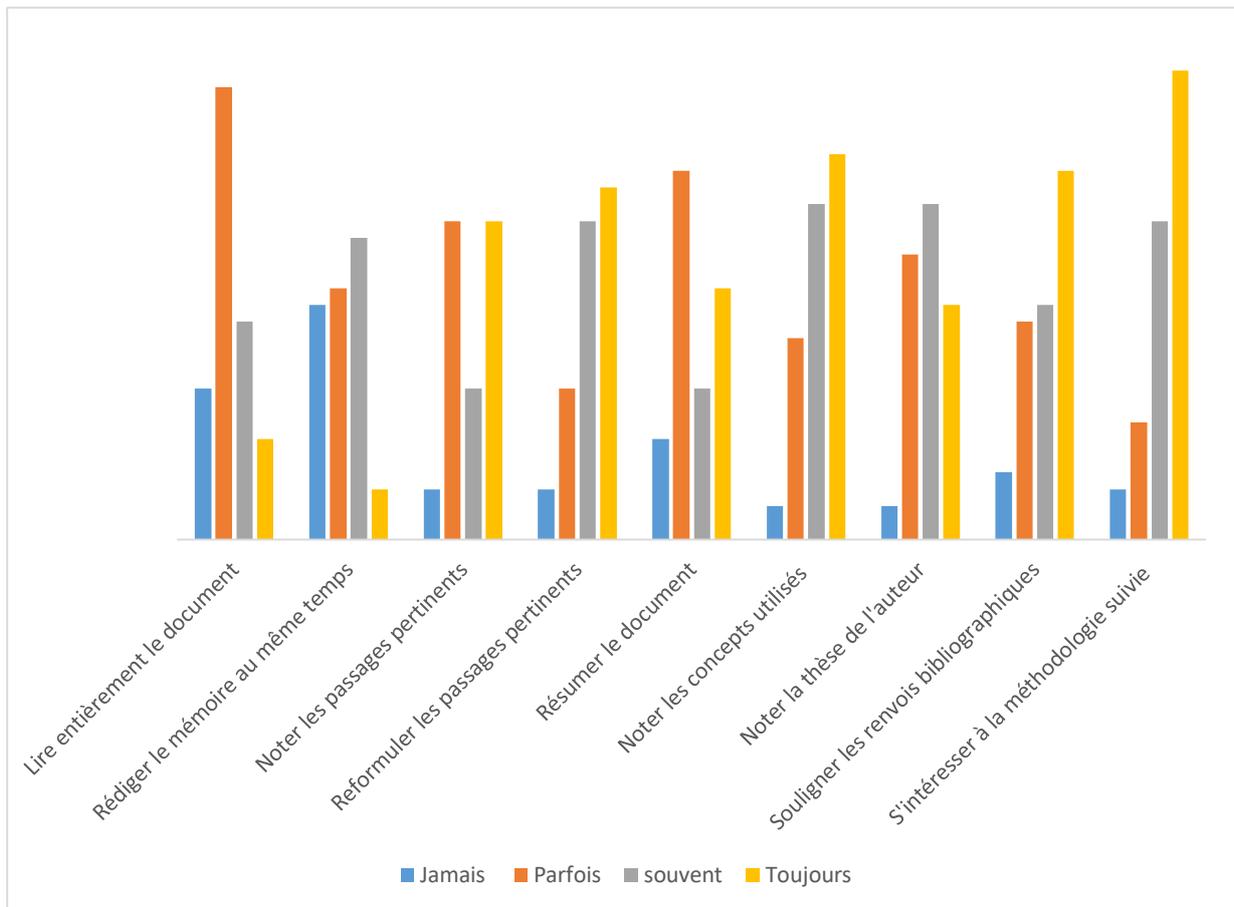
5.5. Stratégies déployées et difficultés éprouvées par les étudiants-mémorants

Dans le questionnaire adressé aux étudiants, nous avons spécifié quelques questions aux étudiants de M2 (Q33, Q34 et Q35). Elles ont trait aux difficultés rencontrées durant la réalisation de leurs mémoires. Ces questions leur ont été adressées alors qu'ils étaient à quelques semaines de la date limite du dépôt des mémoires. Le moment est alors bien opportun à la formulation des difficultés.

5.5.1. Stratégies de lecture-écriture dans le cadre du mémoire

Pour arriver à comprendre les stratégies de lecture adoptées par les étudiants lors de la réalisation du mémoire, nous leur avons adressé une question formulée comme suit : « *Quand vous lisez dans le cadre de votre recherche de master, vous arrive-t-il de ...* ». Celle-ci a l'ambition de nous renseigner sur le type de lecture effectuée, la relation entre la lecture pour le mémoire et l'écriture du mémoire et l'attention qu'ils portent à quelques éléments particuliers des discours lus.

La première remarque que nous pouvons formuler à propos des réponses des étudiants (graphique 19) concerne le faible pourcentage de réponses *jamais*. Rares sont en effet les répondants qui infirment leur recours -ne serait-ce que très rarement- aux pratiques de lecture que nous leur avons soumises et à travers lesquelles nous pensons pouvoir décrire les stratégies adoptées.



Graphique 19. Stratégies de lecture dans le cadre du mémoire

Le premier élément qui nous semble important à vérifier a trait à la façon d'aborder l'écrit. Lisent-ils systématiquement les documents en entier ou pratiquent-ils une lecture ciblée ?

Les étudiants qui affirment lire *toujours* ou *souvent* les écrits en entier représentent 33,3%. La majorité des réponses (47,3%) tendent vers l'item *parfois*. Ils ne procèderaient donc pas par ciblage de chapitres ou de parties pertinents pour l'étude qu'ils mènent. Cette manière de procéder peut être très couteuse en temps et en énergie.

Ensuite, nous avons interrogé le rapport que ces lectures entretiennent avec l'écriture du mémoire. Ou pour le dire sous forme interrogative, est-ce que les étudiants rédigent leurs mémoires au même temps qu'ils lisent les documents ? Beaucoup d'étudiants disent ne jamais procéder de cette manière. Comme le

montre le graphique 19, les réponses à cette question, contrairement à toutes les autres sont plus portées vers *jamais* que vers *toujours*.

Nous pouvons donc supposer qu'ils prennent des notes qui leur servent plus tard d'assises à l'écriture du mémoire. Mais quelle forme de notation pratiquent-ils ? Et surtout qu'est-ce qu'ils notent ?

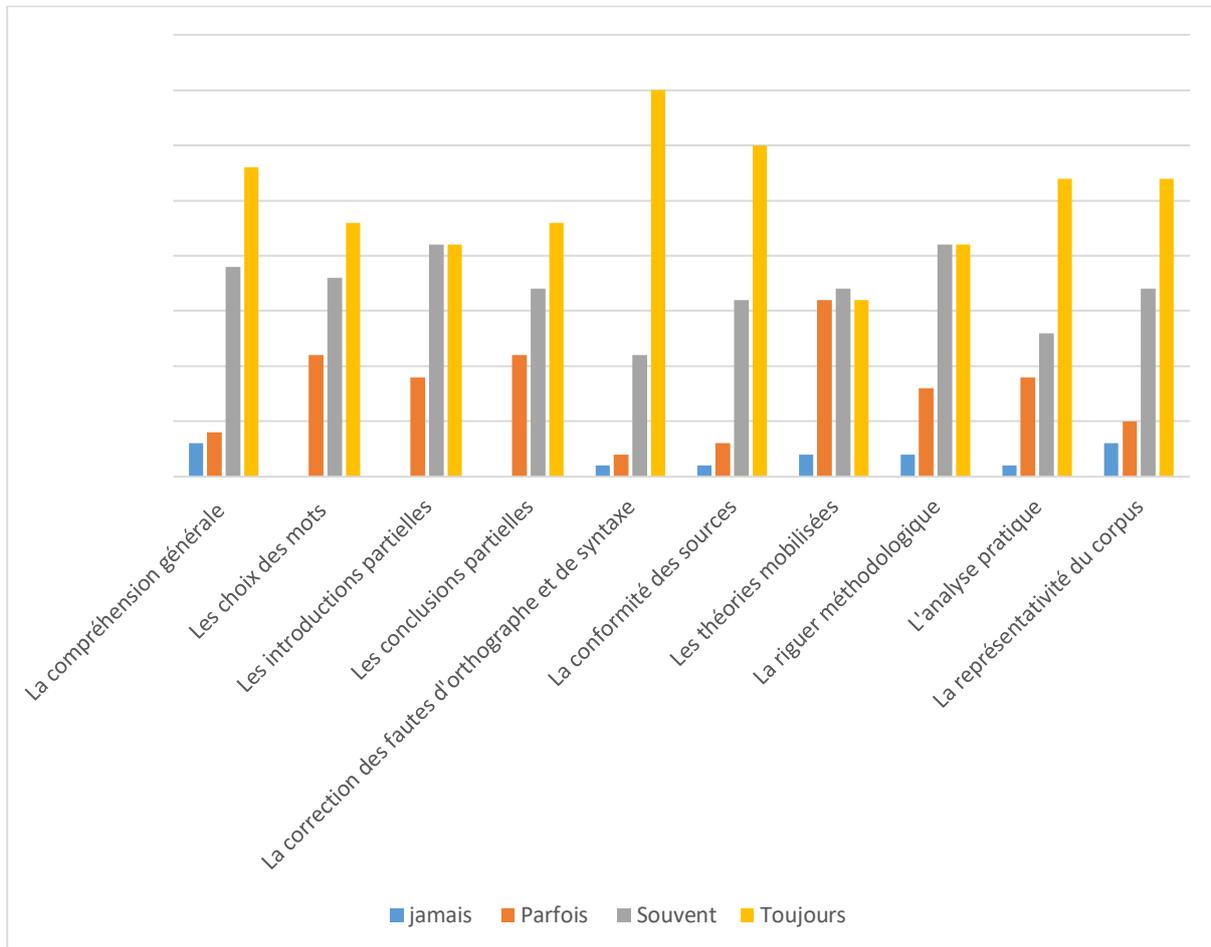
Soulignons que parmi les trois possibilités de réponses suggérées, c'est la reformulation des passages pertinents qui est privilégiée. Pour la plupart des répondants (36,8%), en lisant un document dans le cadre de leur mémoire de master, ils reformulent toujours les passages qui leur semblent pertinents. Chez beaucoup d'entre eux (33,3%), c'est une pratique récurrente.

La reformulation est plus pratiquée par les étudiants que la simple notation des passages pertinents (que ce soit en les soulignant, en les surlignant, voire même en les recopiant). Elle est également plus adoptée que la technique qui consiste à résumer entièrement un écrit après l'avoir lu. Une telle pratique, qui semble très largement partagée, est adéquate à l'écriture de recherche qui privilégie notamment la reformulation au détriment de la citation directe (cf. 2.7.5).

Ceci étant, il serait intéressant maintenant de porter l'attention sur les éléments que les étudiants disent noter. Selon les réponses obtenues, ils sont légèrement plus intéressés par les concepts utilisés que par les thèses des auteurs. En effet, ils sont nettement plus nombreux (40,3% contre 24,5%) à affirmer noter constamment les concepts que les auteurs de référence utilisent que les opinions qu'ils défendent.

Les étudiants semblent également porter un intérêt particulier aux éléments méthodologiques et intertextuels des écrits qu'ils lisent. En effet, près de la moitié des répondants affirme porter toujours une attention particulière à la dimension méthodologique des écrits qu'ils consultent. Ils sont également nombreux (38,5%) à avouer souligner les renvois bibliographiques des écrits.

Comme nous l'avons fait en lecture, nous tenterons cette fois-ci de comprendre les stratégies déployées par les étudiants lors de la rédaction de leurs mémoires. Pour ce faire, nous analyserons leurs réponses à la question 34 (annexe 1.), dont le graphique 20 en présente une synthèse.



Graphique 20. Regards des étudiants sur l'écriture du mémoire

Des réponses des étudiants se dégagent trois catégories d'éléments qui attirent notre attention et qui semblent occuper l'esprit des étudiants quand ils rédigent leurs mémoires. Ceux-ci insistent sur des points qui ne sont pas tous scripturaux et qui peuvent relever de trois dimensions différentes : linguistique (morphologie, syntaxe et lexique), textuelle (l'introduction et la conclusion) et scientifique (les éléments méthodologiques, les théories mobilisées, l'analyse pratique et le corpus). L'étude du penchement des étudiants vers l'une ou l'autre dimension nous permettra de cerner les stratégies qui sont largement adoptées.

Sans évincer complètement les autres, c'est la dimension linguistique qui attire le plus l'attention des étudiants en écrivant leurs mémoires. Cela veut dire qu'ils sont méticuleux sur le choix des mots et font très attention à l'orthographe et à la syntaxe. En effet, 61,4% d'entre eux affirment être constamment prudents pour ne pas commettre de fautes morphosyntaxiques. Ils sont aussi nombreux à avouer être attentif aux choix des mots qu'ils emploient.

Les éléments textuels semblent aussi constituer une dimension que les étudiants ne prennent jamais à la légère lorsqu'ils écrivent leurs mémoires. En ce qui concerne la cohérence générale, près de la moitié des répondants (49,1%) affirment prendre soin de cette dimension textuelle. Il va de même pour l'attention portée aux introductions et aux conclusions, où les répondants sont très nombreux à répondre par *toujours* ou par *souvent*.

Du côté de la dimension scientifique, ils semblent très prudents sur la question de la conformité des sources et sur quelques autres éléments qu'ils citent et qui relèvent de la méthodologie, comme la rigueur de l'analyse et la représentativité du corpus.

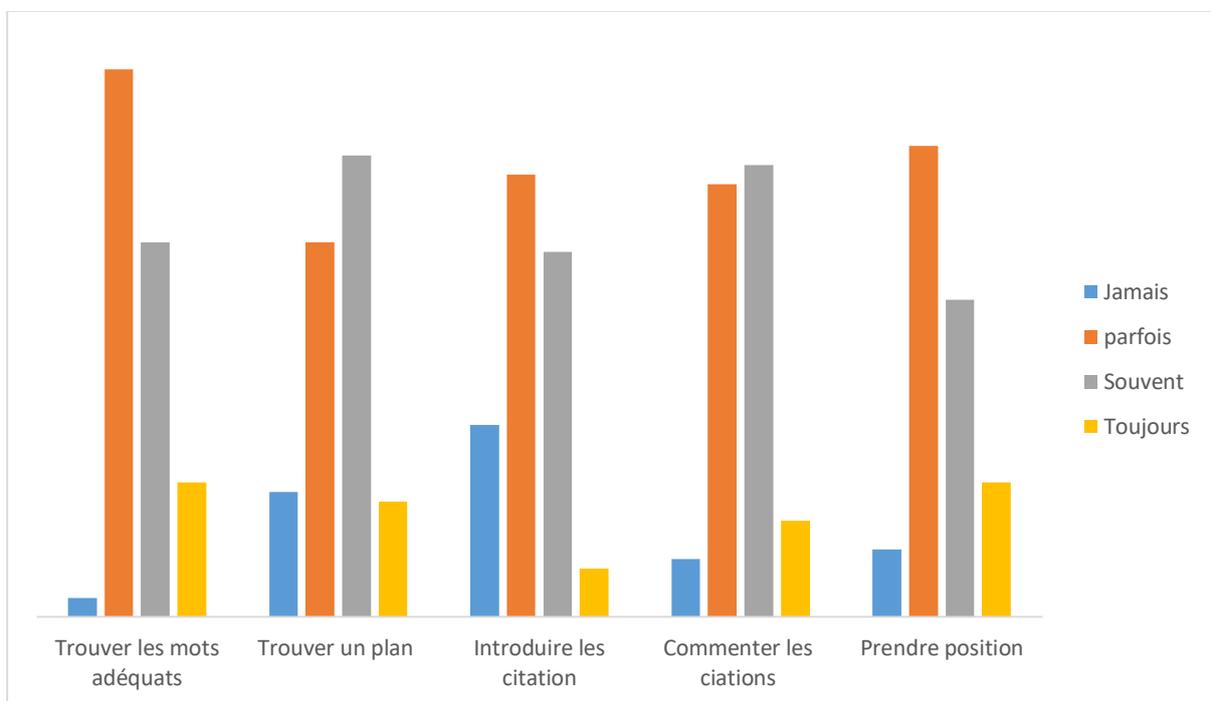
Il nous semble clair, après avoir analysé les réponses des étudiants sur leurs pratiques scripturales, que les techniques adoptées dans le cadre du mémoire diffèrent de celles qu'ils disent suivre face à d'autres genres discursifs universitaires. En lecture, ils sont plus portés en effet dans le cas du mémoire sur l'annotation et sur les reformulations. En écriture, ils semblent plus préoccupés par la dimension scientifique de l'écrit, sans pour autant négliger les autres dimensions, linguistique et textuelle notamment.

5.5.2. Les difficultés ressenties

Nous avons déduit plus haut que lors de la rédaction de leurs mémoires, les étudiants ne portent pas uniquement leur intérêt sur les éléments qui relèvent directement de l'écriture proprement dite. Il faudra distinguer ici aussi les difficultés liées à la langue et les difficultés liées au discours particulier. Les

réponses des étudiants portent sur le lexique, la préparation de l'écrit, la citation et sur la prise de position.

Les commentaires des étudiants semblent rapporter les difficultés du mémoire au fait qu'il appartienne à la recherche scientifique et qu'il soit un exercice inédit pour eux. Nous pouvons lire de l'un d'eux ceci : « *comme le mémoire s'inscrit dans la recherche scientifique donc il est difficile mais sa difficulté rend la recherche plus pertinente (...) il a des règles à respecter, une méthodologie de travail à respecter* ».



Graphique 21. Les difficultés avouées des étudiants-mémorants

Premièrement, les étudiants semblent trouver de réels obstacles à trouver un plan de rédaction. Pour 84,2%, le plan constitue souvent un obstacle à la rédaction du mémoire. Ce genre de difficulté peut être interprété par un manque de maîtrise disciplinaire comme il peut être tributaire d'un état psychologique, plus connu sous le nom de l'angoisse de la page blanche. Un de nos informateurs commente ses réponses à la question comme suit : « *quand je me mets à écrire, au début je me retrouve un peu bloquée mais une fois que j'ai le plan je me lance j'arrive à faire des merveilles* ».

Par ailleurs, bien que la citation ne semble pas constituer un obstacle constant pour la plupart des étudiants, l'introduire est plus facile pour eux que de devoir la commenter. Ils sont en effet plus nombreux à avouer ne jamais trouver de difficultés à intégrer une citation que quand ils ont à l'expliquer, voire à la développer. Ceci s'expliquerait probablement par le fait que l'introduction d'un discours d'autrui n'exige globalement que des moyens techniques, qui sont d'ailleurs enseignés dans les cours de méthodologie. Le commentaire implique, par contre, non seulement des connaissances disciplinaires assez profondes mais réclame aussi une prise de risque. Ou comme l'exprime à sa manière un des étudiant interrogés : « *il faut être à la hauteur pour commenter une citation* ».

Pourtant la prise de position ne semble pas poser de réels obstacles aux étudiants. La majorité des informateurs disent n'éprouver de difficultés à prendre position que rarement.

Les obstacles que nous venons de présenter ne sont qu'un versant des difficultés rencontrées par les étudiants. Ils peuvent être compris comme des difficultés connues des étudiants (donc il faudra déterminer les difficultés ignorées, voire méconnues de ceux-ci) ou comme des représentations de difficultés (donc il faudra trouver les difficultés effectives). Seule l'analyse des productions concrètes des étudiants pourra nous amener au discernement plus ou moins précis des obstacles auxquels font affaire les apprenants face à ce genre de discours.

5.6. Commentaires didactiques

Les conclusions que nous pouvons tirer de cette étude dépasse le seul cadre de l'intervention didactique que nous tâchons de concevoir et de mettre en place dans cette thèse (voir la partie 4 de la thèse). Au-delà des conseils vagues sur la nécessité de pousser les étudiants à lire et à écrire, quelques recommandations didactiques doivent être prises au sérieux pour réussir l'acculturation aux discours de recherche :

- 1) Réconcilier l'université avec le reste de la société en tâchant de reconstruire le rapport à l'écrit général des étudiants pour que soient réconciliées réussite à l'université et réussite sociale ;
- 2) Rapprocher le plus tôt possible les discours argumentatifs et les discours scientifiques des étudiants. Les enseignants pourraient mettre en place dès la première année de licence, dans les cours disciplinaires, des ateliers où il serait question de mener de petites enquêtes –même en simulant les données- qui déboucheraient sur l'écriture de brefs articles de recherches, par exemple.
- 3) L'évolution très timide des représentations et des pratiques nous laisse qualifier l'enseignement qui se pratique actuellement d'infructueux. Ce constat souligne la nécessité nous amène à proposer de revoir l'organisation de la formation aux discours universitaires de manière à ce que les étudiants découvrent ces discours progressivement, des plus simples aux plus complexes.

Pour ce qui est des conclusions restreintes à nos propositions didactiques, nous devons retenir les points suivants :

- 1) Les ateliers d'écriture de recherche, qui vont être mis en place, auront comme objectif de reconstruire activement le rapport à l'écrit des étudiants, qui passera par une conscientisation de la dimension heuristique du mémoire (l'importance de l'argumentation, de la distinction entre l'objectivité, l'impartialité et la neutralité, de l'adaptation des stratégies de lecture-écriture et des valeurs de la citation...).
- 2) Le commentaire de citations et le compte-rendu de lecture sont deux discours proches des étudiants et ils peuvent servir, pour les raisons évoquées, de genres de passage à l'écriture de recherche. Ils seront donc exploités dans les ateliers.

- 3) La troisième année de licence est le niveau qui nous semble le plus propice à l'acculturation à la rhétorique des discours de recherche. Car à ce niveau, nous pouvons supposer l'affiliation des étudiants à leurs métiers d'étudiants, qui passent bien évidemment par une certaine maîtrise des discours académiques, et nous pouvons également penser que l'acculturation coïncide avec le début de la spécialisation des étudiants.

Ce chapitre permet également de nuancer certaines de nos hypothèses de départ et de préciser quelques autres. A cette étape de la recherche, nous sommes en mesure d'affirmer que le rapport à l'écriture de recherche des étudiant est erroné. Même s'ils semblent considérer le mémoire comme « *un discours de recherche scientifique* », en le rapprochant notamment de la thèse de doctorat, les éléments sur lesquels ils se basent pour le caractériser ne sont pas pertinents. Nous avons en effet remarqué qu'ils tombent facilement dans le formalisme en insistant, par exemple, sur le nombre de pages ou sur l'abondance des informations.

Il est possible que tous ces éléments décrits transparassent dans les mémoires rédigés par les étudiants sous formes de maladresses énonciatives à trois niveaux différents :

- 1) Comme les étudiants voient le mémoire comme un moyen d'apprendre de « nouvelles connaissances », pour défendre leurs problématiques, l'ensemble des choix qui constituent leurs problématiques seraient probablement présentés comme ayant une valeur personnelle.
- 2) Considérant leur vision simpliste de l'objectivité, les étudiants éviteraient le pronom personnel *je* au profit des *nous* et *on*. Et comme ils semblent confondre l'objectivité et la neutralité, ils éviteraient, supposons-nous, de prendre position et écarteraient les débats.
- 3) Vu leur rapport erroné à la citation, les citations directes seraient le mode de référencement privilégié par les scripteurs. Et comme la citation y ferait objet d'autorité, ils afficheraient une posture de sous-énonciation.

C'est ce que nous tenterons de vérifier tout au long du chapitre suivant.

Chapitre 6. L'analyse des mémoires

Dans ce chapitre, nous nous intéressons aux mémoires de master. Comme nous l'avons montré au chapitre 4, notre analyse sera ciblée. Elle se focalisera sur quelques éléments susceptibles de nous renseigner sur l'éthos auto-attribué des étudiants dans leurs mémoires. Cette étude est directement liée à celle que nous avons menée au chapitre précédent, qui a porté sur la description du rapport à l'écriture de recherche des étudiants. Nous en sommes sorti avec quelques conclusions qui orientent considérablement l'analyse des productions scripturales des étudiants qui nous intéressent.

Le corpus de cette analyse, qui se constitue de 31 mémoires, est relativement représentatif du contexte exploré. Il n'est pas aisé d'étudier avec précision les figures des scripteurs de ce genre de discours. Outre la fertilité des champs théoriques mobilisés dans ce type d'analyse, l'approche didactique de cette thèse, qui se base sur les avancées d'une discipline voisine, à savoir l'analyse du discours, exige de borner l'analyse et d'appréhender les phénomènes observés non pas comme des régularités (comme ce serait le cas en linguistique du corpus) mais en termes de difficultés, de maladresses ou d'erreurs.

Nous organiserons ce chapitre suivant les trois niveaux déterminés dans la grille d'analyse que nous avons construite à cet effet (cf. 4.6). Nous rendrons compte dans un premier temps de la subjectivité manifeste des étudiants et analyserons les difficultés rencontrées par les mémorants pour afficher une présence épistémique. Il sera question ensuite des maladresses des étudiants quant à la présentation de l'objet d'étude. Enfin, nous nous intéresserons au phénomène polyphonique dans les mémoires afin de déterminer les difficultés des étudiants à assumer la position sur-énonciative demandée par les genres d'écriture de recherche.

6.1. De la gestion de la subjectivité

La première interrogation que nous nous posons tente de savoir quelles sont les valeurs accordées aux pronoms personnels qui peuvent renvoyer au scripteur, en

l'occurrence, comme nous l'avons montré précédemment (cf. 2.7.3), les pronoms *je*, *nous* et *on*. Une telle entreprise passe par un recours limité au logiciel Tropes pour quantifier la fréquence d'apparition des pronoms dans les mémoires. Ceci n'étant pas suffisant, nous procéderons par la suite à une analyse des modalisateurs qui rendront compte à la fois de la valeur accordée au pronom personnel, de la forme de présence manifestée et des rôles que les scripteurs s'assignent.

6.1.1. Fréquence des pronoms

Une des conclusions que nous avons tirées du dépouillement des questionnaires stipule que les étudiants interprètent la présence du pronom *je* comme une absence manifeste de l'objectivité. Pour eux, il vaudrait mieux écrire avec *nous* ou mieux encore avec *on*. Nous avons alors supposé l'absence du pronom de la première personne du singulier dans les mémoires de master. Pour savoir à quel point cette représentation se manifeste dans les écrits des étudiants, analysons leurs mémoires.

Grâce à un traitement semi-automatique, permis par le logiciel Tropes (cf. 4.4), nous avons pu relever les fréquences des pronoms personnels *je*, *nous* et *on*, que nous présentons dans le tableau 35, qui compte en plus de cela les totaux des mots repérés par mémoire et par pronom. Plus de 5000 mots sont, en effet, repérés.

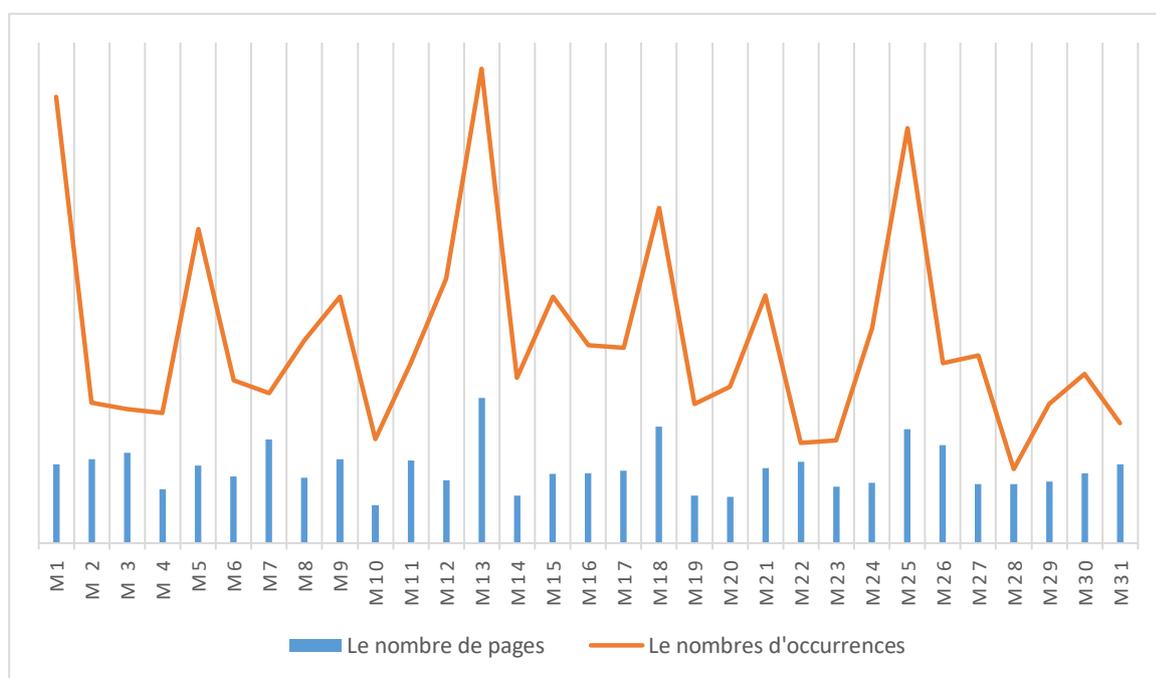
Codification du mémoire	Mots repérés	Je	Nous	On
M01	357	0	349	8
M02	112	0	49	63
M03	107	0	94	13
M04	104	5	90	9
M05	251	0	159	92
M06	130	0	96	34

M07	120	0	87	33
M08	162	1	138	23
M09	197	0	59	138
M10	83	0	73	10
M11	144	0	134	10
M12	211	0	170	41
M13	379	1	295	83
M14	132	0	54	78
M15	197	0	110	87
M16	158	7	129	22
M17	156	0	113	43
M18	268	0	232	36
M19	111	0	97	14
M20	125	3	82	40
M21	198	0	176	22
M22	80	0	43	37
M23	82	0	71	11
M24	172	2	155	15
M25	332	0	330	2
M26	144	0	118	26
M27	150	6	31	113
M28	59	0	38	21
M29	111	3	100	8
M30	135	0	93	42
M31	96	0	76	20
Total	5063	28	3841	1194

Tableau 37. Quantification des pronoms personnels

La première remarque que nous pouvons formuler à partir du simple balayage du tableau 35 concerne les variations considérables des mots repérés entre les mémoires. En effet, M13 compte 379 occurrences des trois pronoms. A l'autre extrême, M28 n'affiche que 59 occurrences. Serait-ce tributaire des volumes des mémoires ?

Le graphique 22, qui croise les données du tableau 34 avec celle du graphique 6 (cf. 4.1) qui présente les volumes des mémoires, montre que la réponse n'est pas si évident qu'elle n'y paraît. Si M13, qui compte le plus d'occurrences, est le plus volumineux de tous, le M10, qui ne compte pas plus de 30 pages, affiche 83 mots repérés, soit plus que le M22, qui fait le double de son volume.



Graphique 22. Croisement des occurrences des pronoms personnels avec les volumes des mémoires

Ceci étant, la remarque la plus importante pour le sujet que nous traitons a trait à l'absence (une absence totale dans certains mémoires) du pronom *je*. Seuls huit mémoires affichent timidement quelques *je*. Même dans le cas de ces rares mémoires, les *je* peuvent être assimilés à des oublis de la part des étudiants. Constatons à titre illustratif l'extrait suivant :

Extrait 1. (M4)

Le thème de recherche de mon travail s'inscrit dans le champ disciplinaire de la sociolinguistique, champ sur lequel je me suis basé pour bien étudier et expliquer ma recherche. Nous pensons que ce serait nécessaire de présenter l'histoire de la constitution et le développement de cette discipline.

Il s'agit dans cet extrait des premières lignes de la partie théorique où l'étudiant reprend brièvement sa problématique pour permettre de faire le lien entre les chapitres. Le *je*, sous ses différentes formes, apparaît quatre fois dans la même phrase : « (...) *mon travail... je me suis basé...ma recherche (...)* ». Si nous élargissons un peu plus le contexte, nous nous rendrons compte que l'étudiant retrouve le pronom *nous* aussi vite qu'il l'a laissé. La phrase qui suit commence d'ailleurs par *nous*.

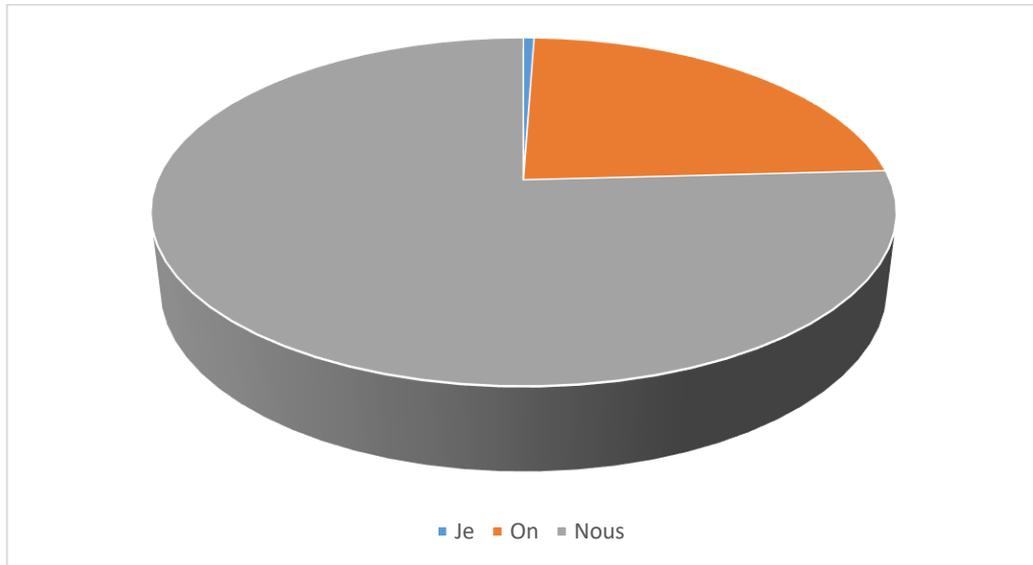
Le même constat pourrait être fait dans l'extrait 2. Là, le scripteur aborde les problèmes qu'il a rencontrés pour mener son enquête sociolinguistique. Nous remarquons le déterminant *mon* à l'avant dernière ligne. L'extrait, volontairement long, montre que cet adjectif possessif de la première personne du singulier est entouré par plusieurs pronoms qui renvoient à la première personne du pluriel. Ce qui nous laisse supposer un moment d'inattention de la part du scripteur.

Extrait 2. (M24)

Dans notre enquête sur le terrain, nous avons été contraints de gérer certaines difficultés auprès des commerçants. Dans le cas précis de notre étude, la difficulté a été accrue par le fait que beaucoup de commerçants croyaient qu'ils étaient soumis à une situation de régulation et essayaient parfois de justifier quant au non-usage exclusif de la langue arabe et plus encore, certains commerçants sont allés même jusqu'à refuser de répondre. Toutefois, mon statut d'étudiant qui prépare son mémoire de fin cycle était un argument pertinent pour assurer les commerçants.

C'est, donc, le pronom *nous* qui domine pleinement dans les écrits des étudiants. Il représente 75,8% des mots repérés (graphique 23). Le pronom indéfini *on* compte 23,5%. Le pronom *je*, en revanche, ne représente que 0,5%, ce qui

confirme, à notre sens, l'hypothèse que nous soumettons à la fin du chapitre précédent, selon laquelle le pronom *je* nuirait, dans l'esprit des étudiants, à l'objectivité.



Graphique 23. Fréquence des pronoms personnels

Il est remarquable en outre que deux des mémoires que nous analysons, en l'occurrence M14 et M27 (tableau 35) présentent, contrairement aux autres, plus de *on* que de *nous*. Si les deux pronoms peuvent se rapprocher sémantiquement, il est cependant intéressant d'interroger les valeurs que les étudiants leur confèrent.

6.1.2. Les valeurs accordées aux pronoms

Nous avons expliqué dans le chapitre théorique que les pronoms *nous* et *on* ne présentent pas toujours les mêmes valeurs (cf. 3.7.1). Si le *je* n'implique que le scripteur, le *nous* et *on* peuvent inclure d'autres instances énonciatives, voire, dans le cas du *on*, exclure le scripteur lui-même. Les valeurs accordées aux différents pronoms personnels repérés dans les 31 mémoires analysés font preuve d'une variété de revois qui risquent parfois d'embrouiller le lecteur.

Nous repérons tout d'abord le cas du *nous* qui renvoie uniquement au scripteur. C'est celui qui domine. Nous le trouvons dans les différentes parties des mémoires

et est souvent suivi par l'auxiliaire grammatical *pouvoir* ou de verbes de recherche, comme *analyser* ou *étudier*. Voici deux exemples de deux mémoires différents qui montrent cet usage particulier du *nous* :

Extrait 03 (M24)

À partir de cette définition, nous pouvons affirmer que le phénomène de bilinguisme est fortement propagé en Algérie et cela se manifeste dans le fait qu'il y a un bilinguisme français/ berbère, français/ arabe classique, arabe algérien/ berbère.

Extrait 04 (M21)

Dans la mesure où nous voulons analyser un objet médiatique particulier dans un contexte donné, nous adoptons la sémio-pragmatique comme positionnement théorique. Dans cette perspective deux auteurs (**Audin et Charaudeau**) proposent deux approches semiopragmatiques qui diffèrent en fonction du pôle visé dans la communication entre un émetteur et un récepteur.

Nous tenons à signaler ici une erreur récurrente dans les écrits des étudiants, qui a trait à l'emploi du *nous* de modestie renvoyant uniquement au scripteur. Comme c'est le cas de l'extrait 05, les mémorants ont tendance à accorder les participes passés employés avec l'auxiliaire *être* en ajoutant la marque du pluriel.

Extrait 05 (M16)

Nous étions tentés de réaliser un essai d'analyse sémiopragmatique pour ces unités, mais nous nous sommes contentés d'une approche sociolinguistique.

Nous remarquons également le *nous* qui engage tout le monde, y compris le scripteur. Cet emploi peut être problématique. Remarquons l'extrait 6 où le scripteur s'implique en tant qu'être effectif, en tant que citoyen, ou plus précisément encore en tant que consommateur comme il le dit lui-même.

Extrait 06 (M02)

Toutefois, même si la part de l'affichage a une faible croissance, son impact reste important de par ses emplacements, ses dimensions et la population qu'elle touche. Dans le contexte de notre époque, l'image publicitaire est incontournable. Au travail, dans la rue, dans les gares, dans les aéroports, l'image fixe, animée ou sonore s'est installée dans notre quotidien pour bousculer nos comportements, nous transformer en consommateurs potentiels.

Les cas d'emploi de *nous* qui impliquent le lecteur sont nettement moins présents dans les mémoires analysés. Ils se concentrent surtout dans les introductions - quand il s'agit de guider le lecteur- ou dans les parties pratiques -quand il est question de commenter des graphiques ou des tableaux. Dans l'exemple de l'extrait 07, nous remarquons que le scripteur invite le lecteur à constater au même titre que lui-même la récurrence des prénoms portugais dans son propre corpus à lui.

Extrait 07 (M26)

A partir de l'observation du tableau N°20 nous constatons que les prénoms portugais sont au nombre d'un (01) seul prénom féminin singulier soit 0.76% de notre corpus. Ainsi, les prénoms hybrides présentent un nombre très bas avec un seul (1) prénom seulement qui forme le même pourcentage que les prénoms portugais.

Quand le *nous* allie le scripteur et les autres chercheurs, les exemples se raréfient davantage. Il est intéressant de souligner que dans ce cas précis, le scripteur laisse transparaître une image de soi favorable, dans la mesure où il se situe dans la communauté des chercheurs auxquels il fait référence. Ainsi, nous observons dans l'extrait 08 que le *nous* renvoie au scripteur et aux sociolinguistes.

Extrait 08 (M04)

Cela permet d'étudier un énoncé sans dépasser le cadre de l'énoncé lui-même, mais, en sociolinguistique, nous considérons que la langue est une production et un acte social dont les préoccupations ont retenu et retiennent encore l'attention d'un nombre croissant de chercheurs.

Le pronom indéfini se manifeste également dans ses différents usages prédéterminés (cf. 2.7.3). Premièrement, le *on*, qui équivaut le *je*, est fréquent dans les écrits analysés. Dans l'exemple cité (extrait 09), nous pouvons constater que le scripteur, qui tente de décrire son corpus, utilise le *on* pour se désigner.

Extrait 09 (M15)

On va essayer de décrire les trois messages apparus dans l'annonce publicitaire en commençant par le message plastique.

Dans l'extrait 10, le *on* est assimilable à la troisième personne du pluriel. Le scripteur est alors exclu. Dans le passage « *nous connaissons ce qu'on appelle* », une seule interprétation nous semble possible : le scripteur (et éventuellement le lecteur), désigné par *nous*, comprend ce que les autres (les spécialistes en l'occurrence), désigné par *on*, appellent le sociolecte.

Extrait 10 (M13)

Variation diastratique, c'est la variété linguistique selon le niveau social et démographique (comme la langue des jeunes/des personnes âgées, ruraux/urbains, professions différentes, niveaux d'études différentes...). Dans ce cas là, nous connaissons ce qu'on appelle le sociolecte (la variation liée à la position sociale) et le technolecte (variation liée à la profession ou à une spécialisation).

En outre, il arrive que le *on* remplace au même temps *je*, *vous* et *ils*, c'est-à-dire, qu'il inclut le scripteur. C'est ce que nous constatons dans l'extrait 11, où l'étudiant se met dans la même catégorie que « *tous* », dans la mesure où ils sont « *des consommateurs de publicité* ».

Extrait 11 (M08)

Comme on le constate, aujourd'hui on est tous des « consommateurs de publicité » que l'on veuille ou pas puisque celle-ci est partout présente : sur nos télévisions, dans les journaux et magazines, dans nos rues, etc.

Comme nous l'avons expliqué dans la partie théorique de cette thèse, les chercheurs experts font aussi recours aux trois pronoms personnels dont il est question. Mais leur maîtrise des normes rhétoriques des écrits de recherche fait qu'ils jouent avec les différentes instances énonciatives. Nous pouvons illustrer nos propos par cet exemple :

Nous avons décidé de viser une notion comme objet d'apprentissage – et les compétences de lecture ou d'écriture afférentes à cette notion. Pour différentes raisons que je ne détaille pas ici, nous avons choisi le discours indirect libre (DIL désormais) comme objet de la séquence d'apprentissage.

Dans cet extrait de B. Daunay (2004), nous remarquons l'usage de pronoms *nous* et *je* dans le même paragraphe. En revanche, les deux pronoms ne désignent pas les mêmes personnes. Car le *nous* implique l'auteur de l'article –B. Daunay– et toute son équipe de recherche, alors que le *je* ne renvoie qu'au scripteur seulement.

Cette maîtrise est loin d'être remarquable dans les écrits des étudiants. En effet, la multiplication sans raison de l'usage des pronoms crée, comme nous allons le voir, des brouillages énonciatifs, qui compliquent, et parfois faussent, la lecture.

6.1.3. La question du brouillage énonciatif

Les cas de brouillage énonciatif sont habituels dans les mémoires analysés. Parfois, un seul pronom personnel est employé pour renvoyer à deux instances énonciatives différentes. Parfois, différents pronoms sont utilisés pour renvoyer à une seule et même instance énonciative. Dans les deux cas, le lecteur risque de se retrouver dans la confusion.

Dans l'extrait 12, le scripteur a fait recours à deux pronoms différents, à savoir *nous* et *je*. Nous pouvons ainsi supposer *a priori* qu'il y ait deux instances énonciatives, ou dit autrement, que le *nous* ne puisse pas avoir la même valeur que *je*. Pour un lecteur non averti des conditions de production de ce mémoire, il pourrait penser, et à juste titre, que le scripteur, s'il est seul à mener l'enquête sur le terrain (« *c'est moi en tant qu'enquêteur* », écrit-il), ils sont plusieurs à avoir choisi l'outil de recherche (comme il le mentionne lui-même : « *nous avons opté* »).

Extrait 12 (M16)

Nous avons opté pour le « *questionnaire interview* » 8 qui « *Consiste à poser verbalement les questions et à noter les réponses, Cela demande un plus de temps et d'implication du côté du chercheur.* » 9

Ce dire c'est moi en tant qu'enquêteur qui va poser des questions et à remplir les questionnaires, car nous avons affaire à une population qui n'est pas forcément francophone.

Le même embrouillage peut être relevé dans l'extrait 13, où le scripteur fait usage d'un seul pronom pour renvoyer à plusieurs instances. L'étudiant, en tentant d'expliquer le concept *propos*, affirme qu'il peut être appréhendé en posant la question : « *de quoi on parle ?* ». Il est évident que le *on* a ici une valeur étendue, il remplacerait probablement *le locuteur* (« *il* »). L'autre *on* (« *ici on aura à faire* ») renvoie vraisemblablement au scripteur et au lecteur.

Extrait 13 (M09)

3. **Le propos** : tout échange se construit sur un domaine de savoir, sur une façon de découper le monde en thème. C'est la réponse à la question : de quoi on parle ?
Ici on aura à faire à la manière dont laquelle nos quotidiens transmettent leurs informations, la différence se situe dans la manière où les rubriques sont disposées.

Des cas de brouillage énonciatif, comme ceux que nous venons de voir, sont très fréquents dans les mémoires des étudiants. S'ils traduisent une faible conscientisation des valeurs des pronoms personnels, de leurs renvois nuancés, ils sont loin d'être le seul dysfonctionnement que nous pouvons relever dans les écrits analysés.

6.1.4. Quelles présences ?

Les fréquences des pronoms personnels (tableau 35) révèlent une vision simpliste chez les étudiants que nous avons pu discerner grâce aux questionnaires (cf. 5.4.10), mais elles ne permettent pas de comprendre les formes de présence et surtout de savoir si elles sont adéquates au genre scriptural produit. Grâce aux modalisateurs, il serait possible de caractériser la forme de présence et de l'évaluer par rapport aux normes du genre en question.

L'étude des pronoms combinés aux modalisateurs montre que les étudiants manifestent dans leurs mémoires des présences différentes, qui ne sont pas toujours adéquates aux normes de l'écrit en question. Entre la présence épistémique exigée par les genres de recherche d'une manière générale, et la présence déictique, voire affective, prohibée, se remarque une faible maîtrise de

la rhétorique des discours de recherche. A partir de quelques extraits représentatifs, nous montrerons que les maladresses scripturales relèvent de la posture estudiantine fort présente dans les écrits étudiés.

Si nous lisons attentivement l'extrait 14, nous remarquons une présence épistémique. L'étudiant en effet se présente comme un chercheur, un producteur de savoirs. En se situant clairement dans un « *point de vue sociolinguistique* » et grâce aux verbes de prise de position (comme *opter* et *choisir*) et aux modalisateurs dubitatifs (comme *sembler*), il laisse transparaître un ethos favorable à l'écriture de recherche.

Extrait 14 (M12)

En ce qui concerne l'analyse de notre corpus, nous avons opté pour la démarche qui nous semble plus adéquate, c'est pour cela que nous avons choisis d'étudier principalement nos données de points de vu sociolinguistique, c'est-dire, de point de vu des langues en présence dans notre corpus. Notre analyse se focalisera sur l'étude de toutes les langues en contact (arabe classique, Français, arabe dialectal, anglais, tamazight) pour déterminer dans un premier temps le contact le plus dominant et aussi justifier le choix de chacune des langues alternées.

Par contre, dans l'extrait qui suit, nous remarquons la valeur déictique accordée par l'étudiant au pronom personnel «*je* ». Quand celui-ci est combiné au verbe *partir*, ou au verbe *être* et à l'adverbe *là*, ce n'est pas du chercheur dont il s'agit mais de la personne effective, ou du *patient* comme il le dit.

Extrait 15 (M27)

Par exemple ; si je pars chez le médecin, l'identité situationnelle de chacun est clairement définie. Je suis la en tant que patient et mon interlocuteur va interagir avec moi en tant que médecin. Dans ce cas là, la nudité et le touché vont être normaux, alors qu'ils ne le seront pas dans un autre type de contact. Il est de même pour un locuteur journaliste, il sera repéré comme trait pertinent dans une situation de communication tel que la présentation du journal télévisé, ou en radiophonie, ce qui ne sera pas le cas dans une situation de demande d'aide pour trouver un chemin par exemple.

Le même constat peut être fait pour l'extrait 16 avec le pronom personnel *nous*. Le fait qu'il écrive « *notre équipe nationale* », il s'affiche, non seulement, comme un algérien, et probablement même comme un supporter de cette équipe nationale de football.

Extrait 16 (M02)

Dans cette annonce publicitaire le message rédactionnel est une déclaration de l'annonceur que le constructeur Peugeot sponsorise notre équipe nationale et de la fédération africaine du football, cela nous aide à comprendre que la marque internationale épaula les verts. Ce message présente une forte charge informative et argumentative par sa typographie d'une petite taille, il est rarement lu.

Cette forme de présence est largement présente lors de la présentation de l'enquête et plus encore quand les étudiants relatent les difficultés qu'ils ont rencontrées sur le terrain. Comme le montre clairement l'extrait suivant, l'étudiant exprime même le courage qui lui a fallu pour mener à bien son travail de recherche.

Extrait 17 (M01)

Nous avons rencontré un certain nombre de difficultés pendant notre enquête qui a été dans l'obligation de régler et de bien gérer afin d'atteindre notre objectif. Malgré quelques embûches rencontrées sur terrain, nous avons eu le courage de continuer ce travail.

Mais l'exemple qui renvoie le mieux cette présence indésirable dans l'écriture de recherche est l'extrait 18, où le *notre* présente le scripteur non-seulement comme un être déictique, mais met en avant son orientation religieuse :

Extrait 18 (M4)

Historiquement, l'arabe est une langue qui appartient à la branche sémitique, c'est-à-dire, à la même famille que l'Akkadien, l'Hebreu, le Berbère et l'Aranéen. Cette langue existait déjà dans les péninsules arabiques avant la naissance même de notre prophète Mohamed que le salut soit sur lui.

Par ailleurs, il faudra préciser que la présence épistémique n'est pas seulement tributaire des pronoms personnels de la première personne, nous remarquons

également que le *on* dans l'extrait 19 a une valeur déictique. En effet, si le premier *on* est épistémique, puisqu'il est suivi par un verbe de recherche « *constater* », le second est déictique, car il s'affiche comme un « *consommateur de publicité* ».

Extrait 19 (M08)

Comme on le constate, aujourd'hui on est tous des « consommateurs de publicité » que l'on veuille ou pas puisque celle-ci est partout présente : sur nos télévisions, dans les journaux et magazines, dans nos rues, etc.

L'exemple qui suivra est plus problématique que le précédent. L'étudiant affiche une présence, qui va au-delà du déictique mais implique son être affectif. Le verbe *espérer*, combiné au pronom indéfini *on* peut se lire comme une manifestation de l'émotivité du scripteur.

Extrait 20 (M15)

A la fin de notre étude nous sommes parvenus à à apporter des éléments de réponse qu'on espère être pertinents. Rappelons que cette étude n'a jamais prétendu à une exhaustivité quelconque.

Ce genre de présence est surtout remarquable dans les conclusions générales des mémoires, où il est question de faire le bilan de l'investigation et de reprendre les questions de départ ainsi que les hypothèses.

Il nous paraît clair à présent que nous sommes loin de pouvoir affirmer que l'ethos des étudiants est approprié dans les mémoires analysés. En effet, les exemples sont bien fréquents où il est question de présences déictiques, voire affectives. Les mémorants montrent à quel point il leur est difficile de séparer le *je* épistémique du *je* déictique. Le fait de verser dans l'effacement de toute marque qui renvoie au scripteur ne règle pas les problèmes que nous venons de relever.

6.1.5. Le cas de l'effacement énonciatif

Les cas d'effacement énonciatif sont très fréquents dans les mémoires des étudiants et n'affichent pas toujours une présence adéquate, contrairement à ce que pensent les étudiants interrogés dans le cadre notre enquête. Les trois

tournures d'effacement énonciatif que nous dégageons principalement de notre corpus sont : le *il* impersonnel, *c'est ...que* dans ces différentes variantes et la voix passive.

Concernant le *il* impersonnel, nous avons remarqué qu'il se trouve généralement suivi du verbe *avoir* (sous forme de *il y a*) ou du verbe *exister*. Il est aussi souvent le sujet du verbe *être*, conjugué au présent de l'indicatif et rarement au conditionnel présent, et il se trouve suivi d'adjectifs comme *clair, primordial, nécessaire, fréquent, notoire, impossible, difficile, etc.*

Quand il ne se présente pas sous les formes susdites, le *il* impersonnel est suivi de verbes épistémiques qui expriment le doute ou l'atténuation, comme *paraître, sembler, ressort, s'avérer*. Il faudrait noter que ces emplois en particulier de l'impersonnel se concentrent dans la partie analytique, et plus exactement lors des commentaires des tableaux et des graphiques.

En outre, quand le *il* est utilisé avec le verbe *falloir* et qu'il n'est pas suivi d'un verbe de mise en relief (comme *souligner, noter...*), nous constatons d'une manière assez récurrente une posture normative chez les mémorants. Comme dans l'extrait 21, l'étudiant se met quasiment à la place d'un expert en publicité qui émet des directives à suivre si l'on veut réussir un message publicitaire (une posture comparable à celle d'un enseignant qui donne des conseils à ses élèves).

Extrait 21.

Le publicitaire doit construire une image assez séductrice, pour donner envie au consommateur d'acheter le produit. Le message publicitaire doit d'abord commencer par un argument fort afin d'attirer l'attention de l'auditeur (Musique, bruit bizarre, interrogation ...etc.). Il faut également appliquer le principe de la simplicité dans la construction des phrases de la publicité, c'est-à-dire qu'il faut opter pour des mots simples et bannir les mots qui risquent de ne pas être clairement perçus par l'auditeur. Le créateur d'une publicité radiophonique doit également donner une priorité à la musique qui a une fonction très importante à la radio, elle donne un ton au message.

Cette posture normative, qui s'éloigne des rôles de l'auteur scientifique, est aussi constatée quand il est question d'analyser des productions langagières qui s'éloignent de la norme. En d'autres termes, dans le cas des enquêtes sociolinguistiques en particulier, les étudiants-mémorants sont amenés à analyser des discussions quotidiennes, où les règles de fonctionnement du français sont souvent transgressées. Les étudiants n'hésitent pas à le faire remarquer, en adoptant la posture de l'enseignant, et ce même s'il se situe hors de sa sphère d'étude.

A titre illustratif, dans le M6, qui s'intitule « *Etude comparative du discours SMS en période de fêtes de fin d'année : cas du nouvel an grégorien, hedjirien et berbère* », où il est question de comparer « *la pratique du langage SMS en période de fêtes de fin d'année, du l'an grégorien, hédjirien et berbère et plus précisément chez la population Kabylophone* » (M6), les cas de transgression linguistique ou d'alternance codique repérés par l'étudiant-mémorant sont qualifiés d'erreurs, voire de fautes, à plusieurs reprises.

Ceci étant du *il* impersonnel, la voix passive est l'un des moyens linguistiques les plus utilisés dans les mémoires et qui permet aux scripteurs de s'effacer énonciativement. Là aussi, les étudiants n'évitent pas toujours de tomber dans des présences inadaptées aux genres discursifs de la recherche universitaire. C'est ce que nous pouvons comprendre par l'usage de l'adverbe *malheureusement* dans l'extrait 22.

Extrait 22.

L'échantillon est constitué de 100 médecins qui n'ont pas malheureusement accepté de répondre à notre questionnaire.

D'autres procédés, tel que la nominalisation, sont aussi fréquents dans notre corpus. Si quelques étudiants arrivent à se distancier par rapport à leurs objets d'étude grâce à cette formule syntaxique, d'autres par contre marquent leur

présence déictique. Ceci est largement constatable quand il est question de quelques sujets sensibles comme l'enseignement de la langue amazigh ou de la politique linguistique d'une manière générale. Comme nous pouvons le constater dans l'extrait 23, où l'étudiant se montre très catégorique quant à la place qu'occupe la langue arabe dans les représentations des parents médecins.

Extrait 23 (M01).

Nous pouvons infirmer, que la langue arabe occupe une place très importante au sein des familles médecins. Cependant, cette langue est vue comme une langue apprise seulement à l'école, elle est jugée très défavorablement par la totalité de nos informateurs. Mais aussi leurs enfants sont pas obligés d'apprendre cette langue car, elle ne leur servira à rien. Ce n'est également pas la langue des sciences.

In fine, contrairement à ce que pensent les étudiants, l'effacement énonciatif n'équivaut pas l'absence de l'énonciateur, ce qui relève de l'impossible. L'étudiant peut tout aussi afficher une présence épistémique, si les moyens linguistiques sont conformément utilisés, comme il est possible de tomber dans une présence inadéquate aux discours de recherche.

6.1.6. Les rôles de l'auteur épistémique

La présence épistémique que nous pouvons constater dans les écrits des étudiants est tributaire, comme le fait remarquer K. Fløttum (2009) dans le cas des articles scientifique, aux trois rôles de l'«*auteur scientifique*». Au-delà du simple repérage de ces trois rôles, nous avons voulu savoir quel rôle est le mieux assumé par les étudiants. Grâce à une étude des modalisateurs combinés notamment aux pronoms personnels inclusifs (c'est-à-dire qui inclut le mémorant), nous avons pu remarquer que le mémorant assume plus aisément son rôle de scripteur (extrait 24).

Extrait 24 (M01)

Maintenant, nous passons à la troisième étape de cette recherche, qui est la partie finale tout en restant objectif. Dans ce chapitre, nous contenterons d'analyser et d'interpréter les données recueillis à travers notre technique d'investigation (le questionnaire).

Ce constat indiquerait probablement une forte présence de la logique scolaire. En effet, les étudiants semblent endosser plus facilement le rôle du scripteur que celui de chercheur ou encore moins celui d'argumentateur.

Force est de constater que le rôle de l'argumentateur se limite dans une large mesure à la petite partie de l'introduction qu'on intitule *motivations*. Là encore, comme nous allons le montrer quand il sera question des stratégies argumentatives mises en œuvre dans cette partie du mémoire, il ne se fait pas aussi aisément qu'on pourrait le supposer (cf. 6.2).

Dans le cas de l'auteur chercheur, l'obsession de l'objectivité cause chez les étudiants une sorte d'anxiété face aux données à interpréter. Cette anxiété se lit notamment dans le recours à des verbes neutres, voire vides de sens. En effet, dans la majorité écrasante des cas, les étudiants se contentent de présenter d'une manière vague et désintéressée les tableaux ou les graphiques, qui parfois encombrant les parties analytiques des mémoires analysés.

En somme, l'étude des valeurs accordées aux pronoms personnels, que nous avons pu mener grâce à une analyse non seulement quantitative mais aussi qualitative, nous montre que les étudiants ont beaucoup de mal à passer le cap et à assumer leur statut d'apprenti-chercheur. Ils maintiennent tant bien que mal leur posture scolaire qui s'apparente à leur vision restreinte de l'objectivité et une très faible maîtrise des renvois énonciatifs.

Nous sommes en mesure à cette étape de la recherche, de retenir quelques conclusions didactiques dans la constitution de nos ateliers d'écriture. Ceux-ci tâcheront principalement de reconstruire le rapport à l'écriture de recherche, en

conduisant les étudiants, de prime abord, à distinguer les différentes valeurs des pronoms personnels afin d'éviter les brouillages énonciatifs. Ils auront également à amener les apprenants à prendre conscience de toute la complexité de la subjectivité des écrits de recherche et à se conformer progressivement à leurs exigences.

6.2. Difficultés de problématisation

L'étude des stratégies déployées lors de l'étape de la problématisation nous fournit des éléments qui peuvent nous permettre de caractériser l'ethos des étudiants mémorants qui nous intéressent dans cette étude. Nous avons déduit de notre enquête menée par questionnaire que les étudiants manifestent une image de soi assez inadaptée aux genres de recherche. Nous avons expliqué qu'ils accordent une valeur d'apprentissage à la recherche (en termes de découvertes personnelles) et une valeur affective au choix de l'objet d'étude. Dans quelle mesure ces représentations sont-elles manifestes dans les mémoires de master ?

Nous nous attarderons ici dans un premier temps sur les premières lignes des mémoires pour étudier les stratégies scripturales que les étudiants mettent en œuvre pour accrocher leurs lectorats et nous évaluerons ainsi leur degré de conscientisation des enjeux des écrits de recherche. Ensuite nous mettrons l'accent sur les valeurs accordées par ces mêmes étudiants à leur objet d'étude et à la manière avec laquelle ils argumentent un ensemble de choix qu'ils ont dû effectué pour construire des problématiques de recherche.

Pour étudier ces phénomènes, les introductions et les conclusions des mémoires – générales et partielles- constituent de vrais laboratoires de recherche. En effet, les introductions sont des endroits stratégiques pour l'étude des conceptions que les scripteurs se font de leurs objets d'étude et de leurs recherches. Il va de même pour les conclusions qui représentent des lieux favorables aux reprises des informations et au bilan, donc à l'autoévaluation.

6.2.1. Les premières lignes ou les routines argumentatives

Les premières lignes de tout écrit sont importantes car elles établissent le premier contact avec le lecteur et ont comme objectif d'attirer son attention. Considérant les enjeux de la science, les chercheurs ont tendance à commencer leurs textes par un positionnement par rapport à d'autres travaux dont ils pointent les erreurs ou soulignent les limites qu'ils proposent ainsi de remédier ou de dépasser. Qu'en est-il des mémoires analysés ?

Il est remarquable qu'aucun des mémoires analysés ne s'inscrit entièrement dans la logique de « *l'établissement d'une niche et de son occupation* » (cf. 2.7.4). Il n'y est même pas question d'évocation des travaux antérieurs. La routine la plus utilisée dans notre corpus consiste à définir, par la voie d'une citation un concept clé, la discipline dans laquelle elle s'inscrit ou la méthode adoptée.

Par exemple, le scripteur de M22 commence son mémoire par la définition de l'onomastique comme si il s'adressait à un large public susceptible d'ignorer la discipline.

Extrait 25 (M22)

L'onomastique est une science qui s'intéresse à la formation des noms propre. « Parler des noms propres, c'est ressusciter des rapports historiques, culturels, symboliques, identitaires enfouis et intériorisés dans la mémoire collective »¹. On peut dire aussi que le nom propre occupe une place très importante dans la langue. Bien avant, on doit savoir que « l'onomastique est une branche de la lexicologie, qui est l'étude des mots ou lexique de la langue (verbe, adjectif, prénom etc.), mais comme le nom propre a un statut particulier, elle le traite d'une méthode différente »².

A moins que l'étudiant ne formule une critique de la définition donnée par un autre chercheur qui lui permettrait d'installer sa propre recherche, ce genre d'introductions traduit une centration sur l'information et un manque de maîtrise de la rhétorique des écrits de recherche qui se focalisent sur le développement de la connaissance scientifique.

Beaucoup de mémoires commencent, par ailleurs, par des généralités ou des banalités du genre « *dans toutes les sociétés du monde* » ou « *depuis toujours, l'Homme* ». Loin de constituer une force argumentative, ce lexique général ne convient pas aux discours de recherche qui, même s'il tend à la généralisation, reste néanmoins précis. Nous pouvons illustrer cette forme d'incipit par l'extrait suivant.

Extrait 26 (M11)

Depuis toujours, l'homme a voulu identifier son environnement, soit pour rappeler un événement important ou un illustre personnage. Dénommer des lieux, des artères, c'est donner une touche d'immortalité à son milieu de vie. Il est intéressant de constater à quel point nos ancêtres ont voulu laisser des traces de leur présence en dénommant les lieux.

Il arrive même que les étudiants commencent par une définition un peu trop générale sans lien direct avec la discipline dans laquelle ils s'inscrivent. C'est le cas de l'extrait 27, où le scripteur définit dès les toutes premières phrases de son mémoire la publicité, « *en général* » dit-il. On pourrait se demander quel intérêt pourrait avoir une telle définition dans un mémoire de master. Il nous semble qu'une telle démarche n'est pas « *séductrice* » (Herman T., 2009) d'un lectorat spécialisé.

Extrait 27 (M12)

La publicité, en général, a été définie comme une stratégie commerciale dont producteurs se servent pour présenter les caractéristiques de leur produit, et ce, en utilisant techniques de séduction bien précises afin d'attirer l'attention d'un auditeur et le pousser à acheter son produit quelle que soit sa nature ; ainsi que pour capter le plus grand nombre de consommateurs.

Selon **Alain.B.L.Gérard** « *la publicité est une technique d'information et de persuasion qui a pour base l'étude approfondie des idées qu'elle doit communiquer et des personnes auxquelles elle doit s'adresser et des conditions dans lesquelles ces personnes peuvent être touchées ; et qui, pour atteindre son but, utilise les moyens d'investigation et tous les procédés de transmission qu'elle juge adéquats.* »¹

Une autre routine est aussi à signaler. Certains étudiants ont tendance à retracer l'historique de la discipline dans laquelle ils inscrivent leurs sujets de recherche,

sans même aborder ces derniers. C'est le cas du M7, où l'étudiant remonte jusqu'à Saussure et à sa fameuse dichotomie *langue/langage* pour ensuite définir la sociolinguistique. Une telle entreprise ne semble d'aucun intérêt pour le sujet de la recherche en question et peut ennuyer très facilement le lectorat, qui rappelons-le, est spécialisé.

Extrait 28 (M07)

Le langage est considéré comme un instrument de communication, intermédiaire entre les individus. Le langage est un système de communication et d'expression du mental, propre à une communauté donnée. C'est un outil dont l'individu ne peut plus se passer. Au principe de cette notion, plusieurs définitions ont été mises en avant par plusieurs auteurs : SAUSSURE, VENDRYES, DUBOIS ... SAUSSURE, définit ce concept comme : "un système de signes distincts correspondant à des idées distinctes." (SAUSSUR.F. 2002. P : 26) Il continue à dire que : "la langue permet la communication entre les individus, un moyen d'un ensemble de signe propre à une même communauté.(Idem). En effet, J.DUBOIS, donne à cette notion, la définition suivante : "il arrive qu'une langue ait d'autres utilisations que celles d'un outil de communication entre des groupes parlant des langues différentes."(J.DUBOIS. 1999. P 260).

Par ailleurs, quelques mémoires optent pour une stratégie plus directe, qui consiste à mettre en œuvre l'ethos du chercheur. Cette stratégie prend deux formes différentes. La première forme consiste à annoncer le thème de recherche et à l'expliquer par la suite. Nous remarquons dans ce cas certaines formules récurrentes comme « *notre recherche s'intitule* » ou « *notre thème est* ». Par exemple, l'extrait 29 commence par la reprise de l'intitulé du mémoire, qu'il tend ensuite à expliquer.

Extrait 29 (M26)

Notre thème intitulé « l'étude anthroponymique de la région d'Aokas de 1962 à 1970 » répond à une volonté de travailler une question s'inscrivant dans le domaine de l'onomastique.

La deuxième forme, moins présente que la précédente, consiste à entrer directement dans le vif du sujet sans reprendre le thème du mémoire. Dans

l'extrait 30 du mémoire 23, l'étudiant présente directement ce qu'il a l'intention d'analyser et présente juste après son corpus. Une telle entreprise nous semble obéir beaucoup plus à la rhétorique des écrits de recherche et répond davantage aux objectifs de cette écriture que les premières routines observées.

Extrait 30 (M23)

Dans la présente investigation nous proposons d'analyser le discours antiraciste «*J'ai fait un rêve*» du célèbre pasteur Noir américain *Martin Luther King*. Il a été énoncé le 28 août 1963, juste après la fameuse marche organisée à Washington par un ensemble de défenseurs des droits civiques de syndicats et d'organisations religieuses qui sont contre les discriminations raciales. Cette marche qui avait pris comme point de départ Washington s'était terminée à Lincoln Manorial, elle était accompagnée de musique et de célèbres personnes, parmi lesquels : Asa Philip Rondolphe (le fondateur du premier syndicat Noir),

Dans l'extrait 31 du mémoire 24, l'étudiant plonge son lecteur dans un environnement qu'il connaît déjà, à savoir la ville. Puis, il attire son attention sur une partie très importante de cet environnement avant d'asseoir son thème de recherche qui a trait aux enseignes publicitaires. Là encore, il est clair que la stratégie choisie par l'étudiant pour introduire sa recherche peut être problématique quand on considère la dimension heuristique de la recherche scientifique et son indispensable positionnement dans un champ théorique.

Extrait 31 (M24)

En parcourant la ville, nous sommes attirés par la richesse de l'environnement graphique. Il peut s'agir des anthroponymes, d'affiches publicitaires, d'enseignes commerciales... etc. dans notre travail nous allons nous intéresser au cas des enseignes commerciales.

Dans notre recherche, nous allons essayer d'analyser, en synchronie, un échantillon d'enseignes commerciales : il s'agit d'un échantillon prélevé dans la ville de Tizi-Ouzou, d'où l'intitulé de notre travail : usage des langues dans les enseignes commerciales de la ville de Tizi-Ouzou : analyses sociolinguistiques.

Le caractère hétérogène des stratégies déployées dans les premières lignes des introductions générales des mémoires analysés confirme l'hypothèse selon

laquelle les étudiants ne suivent pas un enseignement explicite de la rhétorique des genres de recherche. Certaines formules que nous avons pu relever semblent très proches des routines introductives des dissertations. Ce qui semble plus sûr, en tout cas, c'est qu'elles sont nettement très loin des routines discursives qu'on peut constater dans les écrits de recherche dans les sciences humaines (cf. 2.7.4).

6.2.2. Valeurs accordées au thème et au sujet de recherche

Rappelons que l'une des particularités des discours de recherche est leur ambition à faire avancer la connaissance scientifique. C'est pour cette raison que le choix de recherche semble s'imposer au chercheur, qui se voit comme un outil au service de la discipline dans laquelle il s'inscrit et qu'il s'engage à faire avancer. Dans les mémoires que nous avons étudiés, les valeurs qu'on accorde aux sujets de recherche divergent et ne répondent pas toutes aux exigences des discours de recherche.

Il faudra noter avant d'aborder la question des valeurs que quasiment toutes les introductions analysées contiennent le sous-titre « *motivations* ». Cette appellation peut à notre sens être source de malentendus chez les étudiants dans la mesure où elle pourrait être comprise comme des *motivations personnelles*.

Quelques rares étudiants semblent donner à leurs sujets de recherche une valeur intrinsèque, celle de la nécessité. C'est le cas de M4 (extrait 32) pour qui la recherche semble s'inscrire dans une continuité des études sociolinguistiques qui ont été menées sur la région de *Souk-El-Tenine*. Malgré le manque d'explications, l'étudiant évoque la *nécessité* et le *besoin* pour justifier son sujet de recherche.

Extrait 32 (M4)

Parmi les motivations qui nous ont poussées à opter pour ce sujet de recherche, nous pouvons dire qu'elles sont de l'ordre de la nécessité. Ce travail répond à ce que

nous avons ressenti comme un besoin, dans les études portant sur les représentations et les attitudes sociolinguistiques des locuteurs de Souk-El-Tenine. Quant à notre choix de cette région, il se justifie par le fait que celle-ci va présenter un meilleur échantillon.

Dans le même mémoire, nous remarquons également une justification par la voie d'une remarque empirique. L'extrait 33 montre en effet que le thème a été choisi par l'étudiant parce que ce dernier a remarqué dans les conversations quotidiennes des algériens une omniprésence de « *mélanges de langues* ». Sans donner plus de détails, l'étudiant croit ainsi avoir montré l'intérêt de son thème de recherche.

Extrait 33 (M4)

Si nous devons souligner les intentions qui expliquent le choix de ce thème, nous dirons qu'elles sont diverses, mais surtout parce que nous avons pu remarquer que le mélange des langues est omniprésent dans les conversations quotidiennes des Algériens même de ceux qui maîtrisent parfaitement le français.

A notre sens, ces deux extraits (32 et 33) traduisent une certaine tension entre l'inscription théorique et la valeur pratique de la recherche -une tension que nous retrouvons dans un nombre important d'introductions.

Par ailleurs, quelques étudiants font clairement appel à des motivations personnelles pour légitimer leurs thématiques et sujets de recherche. C'est ainsi qu'on procède dans l'extrait 34, où, comme nous pouvons facilement le remarquer, le sujet est présenté comme ayant une valeur d'apprentissage et non une valeur euristique. C'est en effet l'envie de découvrir le domaine de l'onomastique qui semble avoir motivé l'étudiant.

L'extrait 34 (M26)

L'intérêt pour ce thème émane d'abord d'une volonté de nous investir dans un domaine qui nous motive, et qu'est celui de l'onomastique car il nous donne l'occasion d'explorer l'univers des anthroponymes et les interroger sur ce qu'ils portent comme charge sémantique et morphologique.

L'extrait suivant est certainement plus problématique que celui qui précède. Il s'agit sans aucun doute d'une motivation « émotive ». Le scripteur affirme avoir

choisi son sujet de recherche qui consiste à analyser un sketch de Fellag parce qu'il est « *grand fan* » de ce genre artistique et de cet humoriste.

L'extrait 35 (M20)

Je suis motivée à réaliser ce travail sur le discours humoristique c'est bel et bien en raison des avantages que ce discours apporte et parce que le registre humoristique m'intéresse et personnellement je suis une grande fane de comédies et sketches. L'humour et la provocation me semblent deux armes efficaces pour attirer l'attention des gens, c'est une façon efficace et plus fluide de passer le message sans vexer l'autrui même si parfois ce genre de discours est une manière de dénoncer les injustices sociales. De plus ce genre de discours est fait pour faire distraire les gens de leurs journées difficiles.

Il arrive parfois que les motivations se mêlent et que les étudiants avancent des motivations personnelles et d'autres qui mettent l'accent sur la valeur intrinsèque du sujet de recherche. Comme c'est le cas de l'extrait 36. La raison première qui aurait poussé l'étudiant de M1 à étudier les transmissions des parents médecins à leurs enfants est la curiosité, voire la « *volonté de savoir* ». Mais celle-ci serait renforcée par la richesse et l'hétérogénéité des pratiques langagières chez cette catégorie de professionnels.

Extrait 36 (M1)

Notre choix pour ce sujet est motivé par une curiosité qui renvoie à une volonté de savoir afin de montrer, si le choix des langues opéré par les parents médecins est crucial pour la transmission des langues à leurs enfants.

Ce qui renforce de plus notre choix de ce sujet, c'est que les médecins utilisent plusieurs langues qu'ils acquièrent en fonction soit, de leurs besoins socioprofessionnels, géographique ou culturels, soit de leurs univers amis, voisins ou relations familiales. De ce fait, nous nous sommes posés la question suivante : est ce

Dans le même ordre d'idées, l'extrait suivant évoque également des *raisons subjectives* et des *raisons objectives*, mais cette fois-ci en termes plus claires qui traduisent une certaine conscience chez le scripteur du M13.

Extrait 37 (M13)

Pour faire comprendre nos motivations, nous indiquerons d'abord nos raisons subjectives liées à notre sensibilité en tant que locutrice francophone, certaines pratiques langagières « inaccoutumées » trouvées lors de notre première discussion sur « Facebook » ont en effet suscité des interrogations.

Aux raisons subjectives se sont ajoutées des raisons objectives, en tant que étudiante en sciences du langage. Cette discipline nous a donné l'opportunité d'étudier la langue en tant que système de signes et donc de comprendre ce nouveau français électronique et/ou langage utilisé par les étudiants du département de français, tel que l'explique F. Gadet : « *les façons de parler se diversifient selon le temps, l'espace, les caractéristiques sociales des locuteurs, et les activités qu'ils pratiquent* »⁵. Dont il est un domaine récent qui prend de l'ampleur dans les études sociolinguistiques.

En plus des motivations personnelles et intrinsèques au sujet de recherche, l'extrait 38 expose une tout autre forme de motivation, externe à la discipline d'étude. Ce qui semble pousser l'étudiant à étudier les discussions instantanées des jeunes algériens sur facebook se résume à l'importance de ce réseau social dans la vie de cette catégorie de locuteurs.

Extrait 38 (M2)

Notre motivation jaillit grâce à la monopolisation des jeunes dans les réseaux sociaux, un phénomène naissant qui trouve refuge chez cette nouvelle génération, c'est ce qui nous a aiguillés à choisir ce nouveau langage en vue d'en faire une étude.

En somme, à partir de ces quelques exemples représentatifs de notre corpus, nous pouvons affirmer que rares sont les étudiants conscients de la valeur euristique de leurs mémoires. Montrer l'intérêt d'un sujet de recherche revient pour beaucoup d'entre eux à le présenter comme opérant d'un choix personnel, et parfois même affectif.

6.2.3. Justification des choix méthodologiques

Les introductions des mémoires ne sont pas seulement réservées à l'étayage et à la justification du sujet de recherche mais il y est aussi question de la présentation et de l'argumentation des choix méthodologiques : la méthode, les outils et l'échantillonnage. Les stratégies déployées pour justifier ces éléments sont

importantes à analyser car elles sont révélatrices de certaines difficultés qui ont trait à la gestion des images de soi dans les mémoires.

D'une manière globale, notre analyse fait état d'une faible conscientisation de la rhétorique des discours de recherche du fait que les étudiants prennent rarement la peine d'argumenter leurs choix. Et quand ils le font, comme nous allons le voir, l'argumentation n'est pas toujours conforme aux normes des écrits de recherche.

Dans certains mémoires que nous avons analysés, les outils méthodologiques ne procèdent pas d'un choix raisonné de la part des étudiants mais d'une simple présentation, appuyée de définitions et de citations. Dans l'extrait suivant, le mémorant a opté pour le questionnaire comme outil d'investigation, et au lieu de montrer l'intérêt de celui-ci pour la problématique qu'il tente de traiter, il s'est contenté d'une citation. Il passe ensuite à l'explication du mode de distribution.

Extrait 39 (M01)

Louis- Jean Calvet souligne que : « *Le questionnaire occupe une position de choix parmi les instruments de recherche mis à contribution par le sociolinguiste, car il permet d'obtenir des données recueillies de façon systématique et se prêtant à une analyse quantitative.* »⁵

Concernant notre travail, nous avons choisis d'adopter le questionnaire comme un outil d'enquête. Cet instrument de recherche sera distribué aux parents médecins, de divers âge, sexe issus de même milieu socioprofessionnel.

Il n'est pas rare également que dans les mémoires analysés on se contente simplement de présenter, à l'aide de citations-définitoires, les outils sans aucun lien direct avec la problématique traitée. D'ailleurs, dans quelques mémoires (M1 et M3 notamment), les outils méthodologiques figurent dans les chapitres théoriques.

Pire encore, quelques fois l'explication de la méthodologie se fait par une citation. L'extrait 40 montre que l'étudiant, exposant les choix méthodologiques d'un autre

mémoire, qu'il a soigneusement citée en note de bas de page et qu'il s'approprie sans aucune discussion, ni explication.

Extrait 40 (M12)

Pour pouvoir répondre à toutes les questions posées dans la problématique, nous avons choisis la méthode que nous avons jugé la plus utile « Cette méthodologie peut être dictée par la collecte des données, dans un premier temps, notons que cette collecte est faite par le biais de l'enregistrement des messages publicitaires diffusés sur les ondes de la chaîne 3, et dans un second temps, l'analyse des données collectées. Néanmoins, une transcription linguistique des messages enregistrés était incontournable. »⁶

⁶MANSOUR Adel « le discours alternatif dans la publicité radiophonique algérienne, chaîne 3 » mémoire de master sous la direction de mm TOUMI-Redjal, université de Bejaia, 2013/2014, p10

Dans d'autres écrits, les étudiants ne semblent pas certains de l'adéquation des outils choisis. C'est ce que nous pouvons comprendre de l'extrait 41 : le scripteur suppose que le questionnaire est le plus adéquat à l'étude des représentations et des attitudes. Si le doute est une caractéristique des écrits scientifiques d'une manière générale, quand il s'agit d'argumenter les choix méthodologiques, les chercheurs experts ne semblent pas indécis.

Extrait 41 (M3)

Pour réaliser le volet pratique de cette recherche, qui est une analyse quantitative et qualitative, nous avons eu recours à l'enquête avec une technique d'investigation qui est le questionnaire que nous supposons la plus adéquate dans l'étude des attitudes et des représentations.

Les étudiants procèdent de la même manière quand il s'agit de montrer l'intérêt de la méthode d'analyse. Dans l'extrait suivant, l'étudiant, en optant pour une recherche qualitative, ne prend pas le soin de montrer l'intérêt de cette méthode par rapport à la problématique et aux enjeux de sa propre recherche. Il se contente de la définir et de l'appuyer par une citation. Il s'agit là du modèle dominant dans notre corpus.

Extrait 42 (M3)

La recherche quantitative est un ensemble de méthodes et de raisonnements

utilisés pour analyser des données standardisées, ces dernières qui résulte généralement d'une enquête par questionnaire.

La recherche quantitative s'appuie sur des méthodes statistiques, qui consistent à tirer des conclusions scientifiques. En d'autre terme, la recherche quantitative produit des informations chiffrées que le sociologue utilise pour étayer son raisonnement, identifier les faits et présenter les résultats de l'enquête. **ANGERS M. (1997 :60)** dit à propos des méthodes quantitatives qu'elles « *...visent d'abord à mesurer le phénomène à l'étude. Les mesures peuvent être ordinales du genre « plus grand ou plus petit que », ou numérique avec usage de calculs(...)* Les méthodes quantitatives font appel à une mathématisation de la réalité ».

Et si nous lisons attentivement cet extrait, nous nous rendons compte d'un certain décalage entre les explications avancées et la problématique du mémoire. En effet, à en croire l'étudiant, la méthode quantitative consiste à insister sur les données chiffrées qu'un *sociologue* peut exploiter. Or, le mémoire en question s'inscrit dans la sociolinguistique et non dans la sociologie.

Quand il s'agit du choix du corpus, il est également rare qu'il soit justifié par sa pertinence, comme c'est le cas de M8. Le scripteur de l'extrait 43 a choisi un quotidien en particulier sans les autres parce que tout simplement celui-ci répond parfaitement à son sujet de recherche.

Extrait 43 (M8)

Notre choix s'est porté sur ce quotidien car la fréquence des affiches publicitaires par numéro est nettement plus élevée par rapport aux autres quotidiens.

Et quand le choix n'est pas noyé dans la description, comme c'est le cas de plusieurs mémoires, il est justifié par une évidence : l'impossibilité de tout traiter. Par exemple, à la question : « *pourquoi avoir choisi la catégorie estudiantine de l'université de Bejaia ?* », on répond : « *parce qu'on ne peut pas enquêter sur tous les algériens* » :

Extrait 44 (M4)

Nous savons bien qu'il est impossible de mener une enquête sur tout les algériens, c'est

pourquoi nous avons choisis une population bien déterminée celle des étudiants de l'université de Bejaia qui représentent un échantillon adéquat pour notre enquête.

Enfin, la question du choix de la méthode adoptée dans le traitement du corpus est rarement posée dans les mémoires. Les étudiants se contentent simplement de la mentionner, de la définir et de la décrire. Ainsi dans l'extrait 45, le scripteur prend le soin de bien définir ce qu'il entend par approche lexico-sémantique, laissant croire qu'il s'agit là de la seule approche possible ou que le choix est tellement évident que rien ne sert de le justifier.

Extrait 45 (M2)

Nous allons adopter une analyse lexico-sémantique qui consiste à rapprocher deux disciplines dont on peut dire qu'elles sont inhérentes à l'étude du lexique, qui peut être envisagée sous différents angles : la forme (morphologie), le sens (sémantique) et la distribution (syntaxe). Elle s'intéresse à l'étude des particularités lexicales (relatives aux procédés de formation du lexique : néologisme, emprunt, xénisme), L'analyse lexicale se trouve tout au début de la chaîne de compilation. C'est la tâche consistant à décomposer une chaîne de caractères en lexèmes, unités ou entités lexicales. Et sémantiques (expressions idiomatiques, extension/restriction sémantique, métonymie, métaphore) d'une langue. L'objectif de ce mémoire est de dégager, à partir de critères formels bien précis, les différents sens des néologismes collectés.

C'est une étude du langage et des signes linguistiques du point de vue du sens. La sémantique analyse le sens des mots et le processus par lequel ils se chargent de ce sens.

En somme, toutes ces remarques nous poussent à supposer une certaine inconscience de la part des étudiants de l'importance de l'argumentation dans les introductions, mais aussi dans toutes les autres parties du mémoire.

6.2.4. Valeurs accordées à la recherche

Il est intéressant d'interroger, après avoir scruté le rapport des étudiants-mémorants à leurs thèmes et sujets d'étude, les valeurs qu'ils accordent à leurs recherches. Si l'enquête par questionnaire a montré que le mémoire sert moins à

faire avancer les connaissances d'une discipline particulière qu'à faire acquérir les savoirs déjà établis, que disent les mémoires d'eux-mêmes ?

Dans notre corpus, le mémoire est rarement présenté comme participant de l'évolution de la discipline dans laquelle il s'inscrit, comme nous pouvons le constater dans l'extrait suivant, où son scripteur tente d'apporter des réponses éventuelles aux questions posées par un autre chercheur :

Extrait 46 (M21)

Ensuite nous procéderons à un recensement des unités ou segments alternés pour essayer de répondre à la question posée par Poplack (1988 :23) : « à quel niveau de la phrase intervient l'alternance codique ? ». Enfin nous arriverons à une synthèse ou à une conclusion partielle sur les caractéristiques de l'alternance codique dans la publicité radiophonique.

Dans l'extrait 47, le mémorant semble conscient de la dimension heuristique de son mémoire, qui veut apporter des « *informations en plus* », voire « *contribuer à la compréhension* » du phénomène qu'il traite. Mais tout cela reste dans le cadre de l'espoir.

Extrait 47 (M04)

Néanmoins, les résultats obtenus dans notre corpus ne sont pas fixés, parce que c'est impossible de mener l'enquête sur tous les algériens puisque ils sont différents que ce soit leurs origines, leurs âges, mais j'espère bien avoir apporté les informations de plus, et également contribuer à la compréhension de ce phénomène de mélange de langues, et aussi au domaine de la sociolinguistique.

Ceci étant, les verbes comme « *démontrer* », voire parfois « *prouver* », qui reviennent systématiquement dans les conclusions quand il s'agit de synthétiser les résultats de la recherche, nous renseignent sur une certaine vision de la recherche qui s'apparenterait à une démonstration ; une démonstration qui aurait permis au scripteur de l'extrait suivant d'infirmer une de ses hypothèses de travail :

Extrait 48 (M1)

L'analyse que nous avons entreprise, nous démontre que la transmission des langues se fait à l'âge de 1ans à 4ans, car cette étape d'âge est considérée par les médecins comme une meilleure période où l'enfant peut apprendre et mémoriser aisément les langues transmises. Nous pouvons clairement infirmer l'hypothèse que les médecins commencent à transmettre des langues à leurs enfants dès leur première rentrée scolaire.

Cependant, il est beaucoup plus fréquent que le travail de recherche entrepris dans le cadre du mémoire soit compris en termes d'apprentissage. C'est ce qu'illustre l'extrait 49, où l'étudiant affirme que son choix pour la sociolinguistique est motivé par le désir « *d'acquérir et d'élargir [ses] connaissances dans ce domaine* ».

Extrait 49 (M14)

« La sociolinguistique est à l'évidence celle qui a connue de développement le plus régulier et dont les préoccupations ont retenue et retiennent l'attention d'un nombre croissant de chercheurs »³⁷, c'est une discipline qui a connue un développement croissant de jour en jour. Et selon Ahmed Boukous la sociolinguistique « a pour objet de décrire et d'expliquer les rapports existant entre, d'une part, la société et, d'autre part, la structure, la fonction et l'évolution de la langue. »³⁸

Et ce sont ces raisons qui nous ont motivées à choisir une enquête sociolinguistique, dans le but d'acquérir et d'élargir nos connaissances dans ce domaine.

Les enjeux des mémoires de master, qui oscillent entre sa dimension euristique et son objectif de formation, rendent les introductions et les conclusions propices à l'examen des valeurs accordées par les étudiants à leurs objets d'étude, qui sont révélatrices de quelques difficultés ayant trait aux images de soi dans le discours. Les scripteurs, comme nous l'avons montré, laissent largement transparaître un ethos défavorable à l'écriture de recherche, du fait qu'ils se positionnent comme apprenants dans le mémoire et non comme chercheurs.

6.3. L'objectivation des connaissances : une question énonciative

Nous voulons ici interroger le positionnement des étudiants face à la connaissance qu'ils présentent. Quatre formes de connaissances, tributaires de l'écriture de

recherche et du mémoire particulièrement, peuvent être distinguées : les hypothèses, les savoirs théoriques, les travaux antérieurs et les résultats des mémoires de master. Comme nous allons l'étayer, les étudiants entretiennent parfois un rapport plutôt négatif, qui renvoie à leurs représentations erronées de la recherche scientifique.

6.3.1. Les hypothèses, une forme de connaissance

Les hypothèses servent de point de départ à la réflexion scientifique, elles peuvent être tout candidement définies comme des réponses préalables aux questions de la recherche. Leur rôle est, bien entendu, plus complexe. Mais nous pouvons convenir de dire qu'elles constituent une forme de connaissance, une connaissance bien particulière, une connaissance probable. Dans ce sens, il est important de savoir quelles valeurs les étudiants leur accordent dans leurs mémoires de master, si on veut déceler leurs rapports à l'écriture de recherche.

S'agissant de notre corpus, l'apparition des hypothèses est circonscrite à deux lieux dans le mémoire : les introductions générales, où elles sont émises, et les conclusions générales, où elles sont reprises. En dehors de ces deux endroits, les hypothèses sont entièrement occultées. A partir de ce constat, il y a lieu de se demander si les étudiants sont conscients du rôle que joue une hypothèse dans un travail scientifique ou ce ne serait, pour eux, qu'une formalité.

Quand les étudiants émettent leurs hypothèses, celles-ci sont rarement présentées comme hypothétiques et nécessitent ainsi des modalités épistémiques de la probabilité, de la supposition, de la possibilité et du doute (Vold E., 2008). Ainsi, ce que nous pouvons constater dans l'extrait suivant n'est pas représentatif des mémoires analysés :

Extrait 50 (M3)

Notre travail comportera trois hypothèses qui seront confirmées ou infirmées suite à l'analyse et l'interprétation des résultats.

❖ Nous supposons que les locuteurs de Souk-El-Tenine auraient une

représentation positive vis-à-vis du kabyle et du français.

- ❖ Nous supposons que le français et le kabyle seraient les langues les plus parlées et utilisées par ces locuteurs.
- ❖ Nous pensons que le français occuperait une place importante dans leur quotidien.

En effet, au lieu d'employer des verbes épistémiques de supposition (comme *supposer* et *penser*) et le conditionnel, comme dans l'exemple précédent, la plupart des scripteurs se résignent à formuler leurs hypothèses sans aucune forme d'atténuation, ce qui leur confère un statut de véracité qui ne leur convient pas. De ce fait, dans l'extrait qui suit, nous pouvons juger l'emploi du présent de l'indicatif, sans aucune modalité d'atténuation, malvenu :

Extrait 51 (M2)

- La culture des jeunes se traduit dans la musique, la télévision, l'internet, le cinéma, les célébrités, etc. elle diverge de celle des adultes. Cette culture des jeunes influence sur leur langage qui leur est propre. Ce nouveau langage est perçu comme une source d'enrichissement de la langue française, mais aussi une menace pour le français standard dans la mesure où il pourrait transgresser les normes linguistiques et grammaticales.

Nous avons aussi remarqué un usage inconsideré des temps verbaux, le conditionnel présent et le présent de l'indicatif, comme dans l'extrait suivant :

Extrait 52 (M9)

- Au niveau énonciatif, la subjectivité du journal EL WATAN est plus explicite que celle du journal L'HORIZONS qui est plus au moins implicite.
- Au niveau pragmatique, les deux quotidiens utiliseraient des actes de langage assez particuliers. L'un utiliserait des actes menaçants, contrairement à L'HORIZONS qui utiliserait des actes plutôt informatifs.
- Au niveau stylistique, le journal EL WATAN se distingue de celui de L'HORIZONS par son style, qui est souvent plus formel, plus soutenu, par ailleurs le ton n'est pas le même, EL WATAN a tendance à utiliser un ton ironique, contrairement à L'HORIZONS qui utiliserait des figures de styles comme : les métaphores.
- La différence qui existe entre les deux quotidiens sur les plans cités ci-dessus est due à leurs différents statuts c'est-à-dire que l'un est privé (El Watan) et l'autre public (l'Horizons).

Quand il s'agit de reprendre les hypothèses de départ, et de les discuter à la lumière des résultats de la recherche, celles-ci sont rarement nuancées. Elles se retrouvent souvent entièrement confirmées, et parfois totalement infirmées. Les hypothèses se voient en conséquence reprises à la fin du mémoire sans de réelles discussions, comme le montre cet extrait :

Extrait 53 (M14)

L'analyse des données obtenues à travers un échantillon composé de 40 enquêtés, via un questionnaire, nous a permis de vérifier et confirmer les hypothèses qu'on a posées au départ.

Si ces exemples montrent en effet la méconnaissance des étudiants des valeurs des temps verbaux et de l'importance d'asseoir les hypothèses de recherche sur des incertitudes, la valeur conférée aux hypothèses dans les mémoires de master peut entraver toute l'entreprise de la recherche. Cette entrave est d'ailleurs notable dans leur volonté de trouver des réponses décisives à leurs questions de départ.

6.3.2. La certitude face aux résultats des analyses

Le savoir scientifique, contrairement aux autres formes de connaissance se distingue par son relativisme et son caractère rationalisé et dubitatif. Comme les écrits de recherche sont réflexifs, la problématisation y est constante (Nonnon I., 2002). Dans les mémoires étudiés, les résultats des analyses effectuées par les étudiants mémorants sont rarement problématisés.

De la simple lecture des conclusions générales des mémoires, nous nous rendons compte que la plupart des étudiants accordent une valeur certaine, voire généralisante, aux résultats de leurs recherches.

Rares sont en effet les étudiants qui, comme c'est le cas de l'extrait 54, relativisent les résultats et appellent de vive voix qu'on poursuive les analyses sur le phénomène qui l'a préoccupé dans son mémoire, qui, notons-le, est présenté comme un *premier pas* :

Extrait 54 (M28)

En somme, nous devons souligné à la fin que les résultats de ce travail ne peuvent être généralisés étant donné la taille limitée des enquêtes prises comme échantillon, nous considérons que notre travail n'est qu'un premier pas dans l'étude des phénomènes qui résultent du contact de langues dans les différentes situations de communication des femmes au foyer comme nous venons de le voir. Ce phénomène mérite davantage des explications par ailleurs, nous pensons que d'autres études doivent être envisagées avec un grand nombre afin d'aboutir à d'autres résultats.

Dans la plupart des cas cependant, les conclusions de leurs études sont souvent présentées comme résultantes de démonstrations, donc comme incontestables. Mais, ceci ne se fait pas toujours sans générer de tensions entre une volonté de valoriser son travail, par la généralisation de ses résultats, et un besoin de rester modeste, comme nous pouvons le constater dans les deux exemples 55 et 56, qui sont extraits du même mémoire à quelques lignes d'intervalle. L'étudiant dit dans un premier temps avoir *démontré* :

Extrait 55 (M09)

Enfin, l'analyse des éditos a démontré que ces derniers ce sont de long textes situés dans des endroits différents : à la Der du journal, pour ce qui concerne le journal El Watan, et à la troisième ou quatrième page pour l'Horizons.

Et au même étudiant d'ajouter juste après que son travail est *modeste* et qu'il pense avoir apporté *des éléments de réponse* :

Extrait 56 (M09)

Enfin, nous pensons avoir apporté dans ce modeste travail des éléments de réponses pertinent, qui permettent une meilleure compréhension du fonctionnement des éditoriaux en particulier et de la presse algérienne en général. Néanmoins, des pistes restent encore à explorer dans le cadre d'une recherche plus profonde, en élargissant le corpus à d'autres éditos et/ou dans d'autres journaux.

L'analyse brève, mais néanmoins suffisante, des valeurs que les étudiants accordent à leurs mémoires et aux connaissances qu'ils présentent, nous ont

conduit à retenir quelques conclusions didactiques essentielles, qui tendent toutes à confirmer la conception figée de la science dans l'esprit des étudiants.

6.4. Difficultés de la gestion polyphonique

Après avoir exploré la question du rapport au savoir des étudiants –le savoir théorique entre autres- nous voudrions dans ce qui suit traiter des difficultés relevant de la gestion des discours d'autrui. Partant de la thèse que les discours de recherche sont foncièrement polyphoniques, la problématique des référencements dans le mémoire de master est incontournable dans notre tentative de description de l'ethos des étudiants mémorants et de son évaluation.

Rappelons que notre enquête par questionnaire, dont nous avons discuté les résultats dans le chapitre précédent, a relevé des représentations erronées quant à la question de se référer à autrui : les étudiants interrogés semblent privilégier la citation directe, qui représente à leurs yeux un argument d'autorité, à la reformulation, qui pour beaucoup d'entre eux n'exigent même pas de notation de la source.

Suivant la grille d'analyse que nous avons établie dans la partie méthodologique (cf. 4.6), l'étude que nous mènerons ici se bornera à scruter les modes de référencement, les fonctions assignées aux discours d'autrui et les enjeux de positionnement. Mais avant d'aborder ces questions, il y a lieu, nous semble-t-il, de souligner quelques erreurs de notation et d'interprétation récurrentes que nous avons constatées, et qui sont directement liées aux problèmes qui nous intéressent dans cette thèse.

6.4.1. Considérations d'ordre général

Malgré la centration des cours de *Techniques de Recherche Universitaire* (en L3) et d'*Écriture Scientifique* (en M1) sur les aspects techniques de l'intégration du discours d'autrui dans les mémoires, nous remarquons plusieurs maladroresses de ce genre dans les écrits que nous avons analysés. Ces maladroresses –dues à notre sens au fait que l'enseignement s'y est fait indépendamment de la dimension

énonciative des référencements- sont tellement répétitives et tenaces qu'il y a lieu de les relever et d'interroger leur portée didactique.

En premier lieu, nous soulignons un embrouillement entre les différentes normes de notation, notamment les normes dites classiques et les normes APA. Plusieurs mémoires, et particulièrement M1, M2, M3 et M19, notent doublement les références, comme dans l'extrait 57.

Extrait 57 (M3)

A ce propos **ASLAH RAHAL S. (2001)** souligne que « *La réalité linguistique actuelle permet de constater que cette langue ne semble pas avoir perdu totalement de son prestige car non seulement elle ¹est reconnue comme une chance d'ascension sociale mais elle demeure également un instrument de communication largement employé même en dehors du secteur économique* »¹. En effet, le français est une langue prestigieuse, puisque beaucoup d'Algériens l'utilisent et la comprennent.

¹ **ASLAH RAHAL S.**, « La francophonie en Algérie : Mythe ou réalité ? » http://www.initiatives.refer.org/Initiatives-2001/_notes/sect610.htm#_ftnref8 consulté le 14/03/2015.

Ces étudiants ne savent-ils pas qu'il faut choisir entre les deux normes ? Si nous répondons par l'affirmative, à quoi auraient servi alors les cours dispensés ? La maladresse est tellement fréquente qu'on ne saurait rejeter la responsabilité sur l'étudiant et qu'il y a lieu d'interroger l'enseignement. Ou serait-ce dû à la peur du plagiat ? Cela nous semble plus probable. Mais comment se fait-il que cela puisse échapper à l'encadrant, voire aux membres du jury qui ont validé ces mémoires ?

Quelques soient les réponses à ces questions, noter deux fois la source serait moins grave que de ne pas le faire du tout. Ces cas d'absence de notation sont si récurrents qu'on ne pourrait simplement les apparenter à des oublis. Le lecteur de l'extrait 58 comprendra facilement, grâce aux guillemets et à la mise en italique, que le scripteur intègre les propos d'une autre personne dans son discours, mais ne donne aucune indication sur l'origine de ces propos.

Extrait 58 (M27)

Canal Algérie tend aussi à : « *intéresser et à séduire le public étranger concerné par l'évolution de la situation en Algérie en particulier dans les domaines politiques et économiques.* »

A défaut de ne pas noter du tout la référence, certains étudiants citent uniquement le nom de l'auteur, comme dans l'extrait 59. Remarquons que deux noms d'auteurs -Ducrot et Labov- y figurent et aucune autre indication n'y est. Ce cas est à nos yeux autant problématique que le précédent parce qu'il rappelle fortement le modèle des photocopiés de cours, que les étudiants disent consulter pour rédiger leurs mémoires (cf. 5.4.1), ou celui des dissertations, à laquelle on compare parfois le mémoire de master (cf. 5.4.2).

Extrait 59 (M7)

La sociolinguistique née outre-Atlantique, suscita plus tard l'intérêt de plusieurs linguistes européens, notamment français. Parmi eux, Ducrot qui explique que l'institution de la sociolinguistique variationniste comme discipline est due à la non-homogénéité de la langue. Pour lui, la sociolinguistique au sens labovien du terme se définit comme une linguistique qui prend en compte l'hétérogénéité de la langue.

W. Labov a apporté à la sociolinguistique une nouvelle approche d'analyse des faits langagiers. Trois concepts clés forment le soubassement théorique de sa conception et constituent le fil organisateur de la méthodologie labovienne : le changement linguistique, l'hétérogénéité des pratiques linguistiques et corrélativement des grammaires qui les conduisent.

Quand les notations sont complètes, quelques erreurs sont aussi remarquables. Il arrive par exemple que les discours d'autrui soient notés entièrement dans le corps du texte : il y est le nom d'auteur, la date, l'intitulé du livre (extrait 60), voire même le lien internet (extrait 61), comme la référence devrait figurer dans la bibliographie.

Extrait 60 (M5)

Ce faisant, nous adopterons le modèle d'analyse proposé par Ruth Amossy qui estime que ces deux aspects sont indubitablement inévitables dans une analyse argumentative (AMOSSY R., 2000, *L'argumentation dans le discours. Discours politique, littérature d'idées, fiction*, Paris, Nathan Université (Avant propos).

Extrait 61 (M7)

“ Le changement des langues peut ainsi assumer les fonctions suivantes : exprimer sa colère, montrer son importance propre, étayer le prestige de la langue, éviter une suspicion, manifester une forme de politesse, souligner l'importance d'un sujet de conversation, imposer son autorité à l'interlocuteur. ” (C.MYETS_scotton et Ury www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/15/Zongo.htm)

Outre le fait qu'une telle notation alourdit le texte, elle confirme aussi une conclusion didactique de notre enquête par questionnaire qui stipulait que l'on poussât les étudiants à lire des écrits scientifiques, et ce dès leur première année d'inscription à l'université.

Une autre remarque est aussi à noter. Quand il s'agit de citer de deuxième main, les étudiants sont nombreux à ignorer comment procéder. Ils le font alors très mal. L'exemple suivant est représentatif du type de maladroites que nous pouvons remarquer dans ce sens. Loin d'être une simple lacune anodine, cette mauvaise notation entraîne sans doute une incompréhension, car l'auteur véritable de la citation n'est pas mentionné.

Extrait 62 (M18)

En dépit de sa propagation dans la vie des Algériens, la langue française demeure langue véhiculaire possédant aucun statut officiel contrairement à l'arabe. En effet, « (...) la langue arabe ne peut souffrir d'être comparée à une autre langue que ce soit le français ou l'anglais car la langue française a été et demeurera ce qu'elle a été à l'ombre du colonialisme c'est-à-dire une langue étrangère et non langue des masses populaires, la langue française et l'arabe ne sont pas à comparer, celle-là n'étant qu'une langue étrangère qui bénéficie d'une situation particulière du fait des considérations historiques et objectives que nous connaissons. » (Cité par BOUSSEHAL S., 2007-2008 : 25-26)

Précisons que seuls les dysfonctionnements, qui peuvent éventuellement éclaircir la question du difficile passage des étudiants de la littérature académique à la littérature de recherche, sont retenus. En effet, les erreurs d'orthographe et de ponctuation, même nombreuses, ne nous seront d'aucune utilité pour l'objectif que nous convoitons.

Cependant, tout ceci n'est qu'une églogue au prix de l'excès de citations dont font preuve les mémorants. Cette *obsession citationnelle* (Pollet M-C. et Piette V., 2002) est si apparente que leurs écrits ressemblent parfois à des *mosaïques*, pour reprendre la métaphore qu'utilisaient déjà M-C. Pollet et V. Piette (Ibid.). Soit l'extrait suivant, qui correspond à une page entière du M29, que nous avons choisie parmi tant d'autres :

Extrait 63 (M30)

Bejaia contiens plusieurs porte qui témoigne de sont longue histoire, elle est appelé l'enceinte.

"A partir de la Casbah, nous avons le tracé suivant de l'enceinte. Celle-ci longe le coté sud de la ville, passe par Bab el Fouka, continue vers le cimetière Sidi M'hand Amokrane, bifurque à droite, à l'ouest de la ville à l'endroit où existait une porte appelée Bab el Berr (porte de la campane), par opposition à Bab el Bahr (porte de la mer) que nous verrons plus loin. Ensuite l'enceinte s'achemine vers le nord en passant par Bab Sidi Touati, arrive à Sidi Bouali et descend vers l'est pour traverser deux portes qui n'existent plus aujourd'hui, la première Bab Sadate et la deuxième Bab Amsiwène et aboutit à une autre porte Bab el Marsa (la porte du port). De là, l'enceinte suit le coté est de la ville, rejoint le fort Sidi Abd el Kader, passe par Bab el Bahr et débouche sur la Casbah d'où nous sommes partis et là, nous trouvons une autre porte, Bab dar es Sanaa (la porte de l'arsenal)... A l'est de la ville, se trouvent deux portes très importantes. La première, c'est Bab el Bahr, sur laquelle nous reviendrons plus loin et la deuxième, c'est Bab dar es-Sanaa qui donne par conséquent accès au chantier naval de Béjaia, situé juste au pied de la Casbah aujourd'hui (arrière port)."⁴

La dernière porte se trouve à Bab-el-louz:

"Il y a lieu de souligner qu'il devait exister certainement une neuvième porte que personne ne

mentionne ; il s'agit de Bab el Louz dont nous ne connaissons pas l'emplacement, mais un quartier porte bien cette appellation !... De toutes ces portes, Bab El-Bounoud, est la seule qui garde sa structure ancienne, actuellement dans un mauvais état.¹⁵ : les palais qui existe a Bejaia: "Dans la ville, il y avait trois palais. Le premier, appelé Kasr al-Lou'loua (le palais de la Perle) fut construit par le Sultan An-Nacer et achevé par son fils Al-Mansour. Celui-ci construisit deux autres palais : Kasr al Kawkeb (palais de l'Etoile) et Kasr al Mamounia. Le premier se trouvait au centre de la ville, à l'endroit où les Français ont construit un hôpital militaire, transformé aujourd'hui en lycée. Ce palais a donné son nom au quartier où il fut érigé. Le deuxième palais occupait la place où se trouve aujourd'hui le Bordj Moussa. Les Espagnols l'ont détruit ou peut être l'ont réaménagé en forteresse. Le troisième palais (Al Mamounia) se situait d'après certains auteurs entre l'enceinte ouest et le quartier Bab al Louz. Aucune trace apparente de ses vestiges, aujourd'hui. Marmol, selon Ferraud, donne la description de ce palais : «Du côté de la montagne se voit une petite forteresse ceinte de murailles et embellie partout de mosaïques et menuiseries, avec ouvrages azurés outre marin, si merveilleux et singuliers, que l'artifice surmonte de beaucoup le prix et la valeur de l'étoffe».¹⁶

Pourquoi l'étudiant cite-t-il autant ? Serait-ce à cause d'une position de chercheur non-assumée, et donc d'une posture d'étudiant trop présente ? Probablement. En tout cas, le dépouillement des questionnaires de notre enquête, dont nous avons discuté les résultats dans le chapitre précédent, nous réconforterait dans cette idée.

Il faudra noter qu'en plus de n'être que juxtaposées, ces citations, dont la pertinence est très discutable, sont inutilement longues. Sur toute la page en question, seules deux phrases timides et étouffées sont produites par l'étudiant. Cette exagération dans la citation reflète à notre sens une *insécurité scripturale* chez les mémorants, créé probablement par le caractère intermédiaire des genres de recherche en formation (Reuter, Y., 1998, 2004).

6.4.2. Quel mode de référencement

Le premier indicateur qui peut être retenu, nous semble-t-il, si on veut étudier les postures énonciatives des étudiants du point de vue polyphonique est le mode de référencement dominant, car celui-ci nous dit long sur la manière dont les

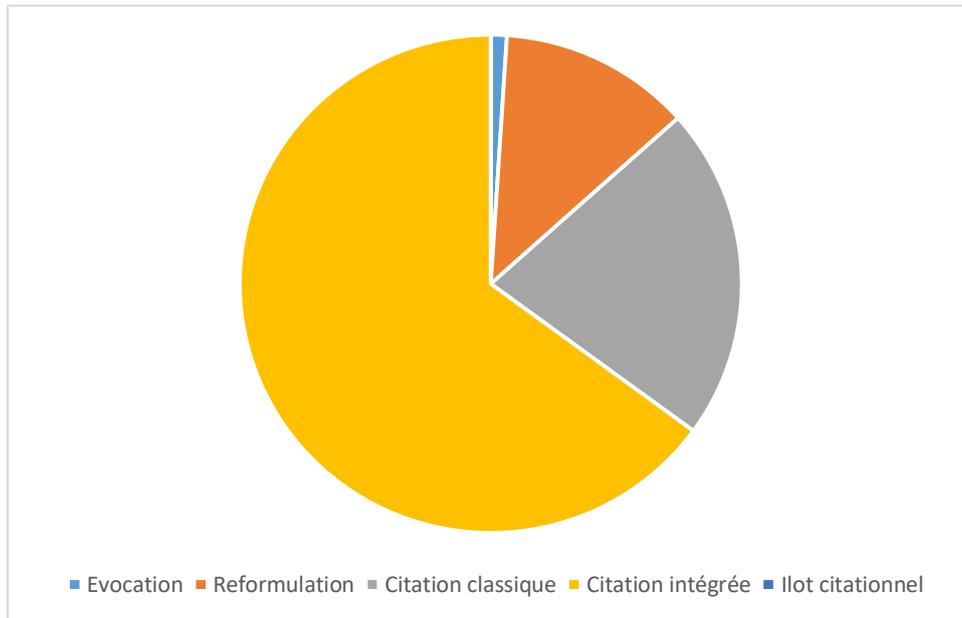
mémorants s'aperçoivent par rapport aux autres chercheurs de leurs domaines d'étude.

Nous aborderons cette question en deux temps. Nous discuterons dans un premier temps quelques données chiffrées qui nous permettront de savoir quels sont les modes de référencement auxquels les mémorants recourent le plus et comment ils pourraient nous renseigner sur les postures adoptées. Puis, dans un second temps, il sera question de relever pour chaque mode les routines et les difficultés remarquées.

6.4.2.1. Quelques données statistiques

Nous avons distingué, d'après les descriptions linguistiques des écrits de chercheurs experts, cinq modes de référencement possibles (cf. 2.7.5) : l'évocation, la reformulation, la citation classique, la citation intégrée et l'îlot citationnel. Nous avons également noté que le recours à l'un ou l'autre mode pourrait avoir des implications sur la question de l'ethos du scripteur et, particulièrement, sur celle de la posture énonciative qu'il adopte face à d'autres instances énonciatives présentes dans son propre écrit. Se référer par évocation peut être interprété comme un indice d'une maîtrise disciplinaire et traduirait également une posture sur-énonciative pour des raisons que nous indiquerons juste après, contrairement à la citation classique, qui aurait l'effet inverse.

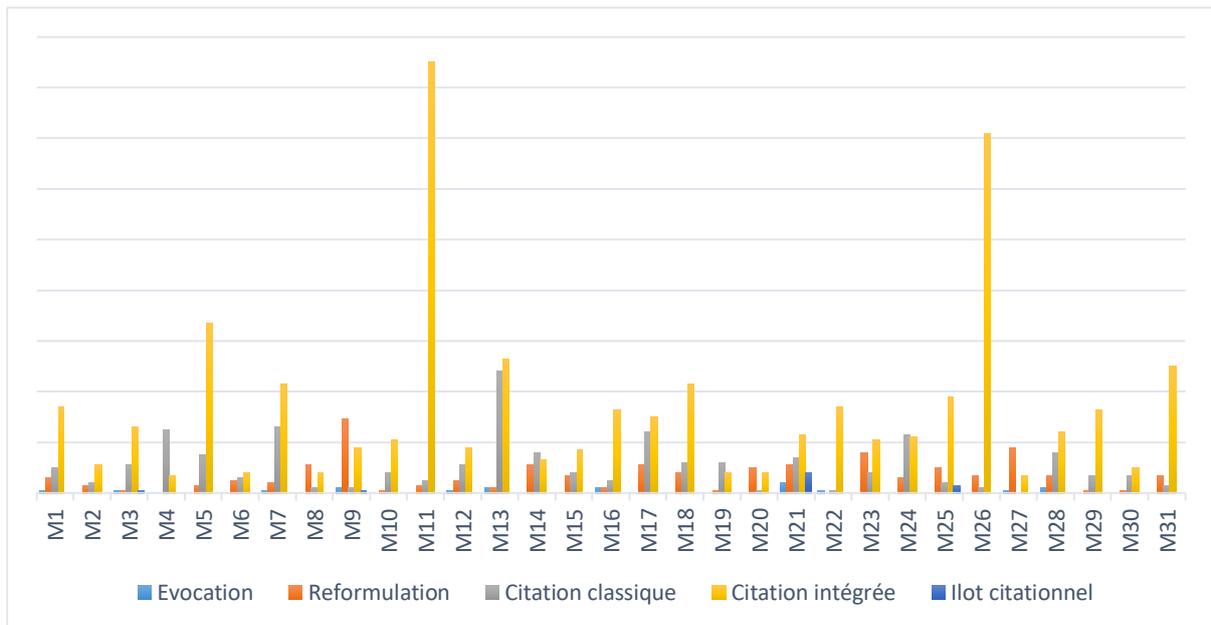
Les chiffres obtenus après la quantification des différents modes de restitution sont représentés dans le graphique 24. Ils montrent clairement une distribution inégalée entre les différents modes.



Graphique 24. Les modes de restitution des discours d'autrui

Notre corpus présente plus de 1600 référencements. La plus grande moitié d'entre eux, soit 63,9%, se présente sous le mode de la citation intégrée. Les citations classiques sont aussi très nombreuses avec 21,4% des référencements. Les reformulations représentent 12,7%. Quant à l'évocation et à l'ilot citationnel, ils sont quasi inexistantes : nous n'avons repéré en effet que 13 cas d'ilots citationnels et 18 évocations dans tous les mémoires.

Le graphique 25 présente les chiffres selon les mémoires. Il montre des variations considérables entre les différents écrits, que ce soit sur le plan du nombre de références ou des modes dominants.



Graphique 25. Modes de restitution selon les mémoires

Nous constatons que le M11 et le M26 se distinguent visiblement par le nombre important de citations intégrées qu'ils contiennent. Le M4, M14, le M19 et le M24 sont nettement dominés par la citation classique. Cependant, remarquons que quelques mémoires (M8, M9, M20 et M27) recourent prioritairement à la pratique de la reformulation.

Quelles conclusions pouvons-nous retenir de ces données quantitatives quant à la caractérisation des postures énonciatives des étudiants ? On serait tenté de penser que le M8, M9, M20 et le M27, du fait qu'ils recourent plus à la reformulation qu'à tout autre mode, afficheraient des postures adéquates et qu'à l'inverse ceux qui sont dominés par la citation classique (M4, M14, M19 et M24) auraient tendance à s'éloigner des normes rhétoriques des écrits de recherche.

Cependant, une telle interprétation serait superficielle. Pour mieux éclairer ce point, il serait intéressant en effet de s'interroger sur la manière dont ces différents modes s'opèrent et sur les difficultés qu'ils puissent poser.

6.4.2.2. Les citations intégrées

L'intégration de citations est le mode le plus usité par les étudiants. Les deux mémoires qui en présentent le plus sont le M11 et le M26. Ce mode pose

particulièrement le problème de la syntaxe, puisque la citation doit s'ajuster au discours de l'étudiant. Or, force est de constater dans notre corpus d'innombrables maladroites, dont quelques-unes entraînent des coupures de raisonnement assez embarrassantes.

Constatons à titre illustratif l'extrait 64. La citation, commençant par un *mais*, signale déjà une mauvaise troncation. Quant à son intégration au niveau phrastique, en plus d'être asyntaxiques, les deux phrases, ainsi combinées, n'ont pratiquement aucun sens.

Extrait 64 (M29)

D'après l'histoire, qui contribue essentiellement à la diversité de l'usage des langues et leur statut dans la société algérienne. Rahal.S affirme que : « (...) *mais aussi à soulever les contradictions le « fossé », qui existe entre les textes officiels quant à l'usage des langues (maternelle, seconde, étrangère) dans la société algérienne et dans le système éducatif en particulier* »⁴.

Nous avons remarqué également à de multiples reprises que le discours de l'étudiant et le discours cité par celui-ci sont séparés par un signe de ponctuation –les deux points–, comme dans l'extrait 64. Un tel procédé suggère une confusion entre la citation classique et la citation intégrée qui n'obéissent pas aux mêmes normes linguistiques, ni typographiques.

Parfois, en plus des deux points, c'est par un retour à la ligne constant que les étudiants procèdent pour intégrer le discours d'autrui, comme nous pouvons le voir, à deux reprises, dans l'extrait 65.

Extrait 65 (M30)

Selon la définition de T, Bulot :

*"La ville est à la fois un espace commun, un espace unifiant, mais aussi un espace de ségrégation, de relégation, des parlures et des populations."*⁹

T. Bulot ajoute que :

*"...la ville est certes un espace sociale, mais plus encore un espace énonciatif qui donne sens et valeur à l'ensemble de pratiques."*¹⁰

Il est d'usage en effet de retourner à la ligne quand la citation est longue, et de la marquer par un retrait par rapport au reste du texte, voire par une taille de police différente. Mais, dans le cas de l'extrait précédant, rien ne justifie une telle pratique, si ce n'est peut-être une volonté de mise à distance et de non-prise en charge de la part du scripteur. Là aussi, rien n'est sûr.

Ces quelques remarques, qui reflètent des pratiques scripturales assez répandues dans les mémoires analysés, interrogent naturellement l'efficacité des enseignements suivis par les étudiants et nous orientent déjà considérablement le dispositif que nous tentons de concevoir et de mettre en place.

6.4.2.3. La citation directe

Suivant les occurrences déjà citées, les citations directes sont très nombreuses dans notre corpus. Contrairement aux citations intégrées, celles-ci se caractérisent par une autonomie énonciative, car l'auteur de la citation est désigné en tant que tel grâce à un verbe introducteur. Parmi les dysfonctionnements posés par ce mode de référencement, nous avons pu remarquer ceux qui tiennent à l'introduction des citations, voire à l'absence d'introduction.

Mettre en place des citations classiques d'une manière brute est certainement problématique, car procéder de la sorte impliquerait une posture sous-énonciative de par l'absence de l'étudiant. Expliquons-nous par un exemple. Dans l'extrait 66, l'étudiant aborde la question du statut de la langue française en Algérie par la voie d'une citation classique non-introduite. En s'abstenant de jouer son rôle de scripteur, il se soumet infailliblement aux propos de l'auteur qu'il cite.

Extrait 66 (M1)

1.3. Le français

“ La langue française à été introduite par la colonisation.si elle fut la langue des colons, des algériens acculturés, de la minorité scolarisée, elle s'imposa surtout comme langue officielle, langue de l'administration et de la gestion du pays, perspective d'une Algérie française “¹¹.

Parfois, ces citations classiques se présentent sous forme de paragraphes autonomes, et parfois encore sans lien directe avec le raisonnement que l'étudiant tente de construire. Elles sont sans introductions ni commentaires. C'est ce que nous illustrons par l'extrait 67. Cet extrait représente deux paragraphes distincts, qui ne sont même pas sur la même longueur d'ondes. De surcroît, le deuxième correspond entièrement à une citation, dont on peut demander l'intérêt.

Extrait 67 (M19)

On appelle vocabulaire évaluatif l'ensemble des mots dévoilant un jugement de valeur de celui qui s'exprime. Ces mots sont valorisants ou dévalorisants, et révèlent ce que l'auteur de l'énoncé trouve beau, bon, ou l'inverse. Par l'emploi de ce vocabulaire, il cherche à faire partager ses valeurs par son interlocuteur, pour lui montrer son point de vue.

« les évaluatifs reflètent la subjectivité d'un énonciateur, mais lequel ? C'est en général L₀-énonciateur de dernière instance-, qui prend en charge la totalité de la séquence énoncée.(...)et que le jugement évaluatif peut être rattaché, sans qu'elle soit pour autant clairement explicitée, à une source distincte »²⁰

Il arrive aussi que les citations classiques servent d'éléments transitoires entre les sous-titres, comme nous le remarquons dans l'extrait 68.

Extrait 68 (M1)

Nous pouvons dire que, les attitudes linguistiques naissent à partir des représentations sociales. Elles sont une dimension évaluative, de plus elles découlent d'une position cristallisée d'un individu envers un objet (groupe, langue).

Selon Louis-Jean Calvet *« nous ne sortons pas l'instrument langue de son étui lorsque nous avons besoin de communiquer pour l'y ranger ensuite, comme prenons un marteau lorsque nous avons besoin de planter un clou. Il existe en effet tout un ensemble d'attitudes, de sentiments des locuteurs face aux langues, aux variétés de langues et à ceux qui l'utilisent, qui rendent superficielle l'analyse de la langue comme un simple instrument. On peut aimer ou ne pas aimer un marteau, mais cela ne change rien à la façon dont on plante un clou, alors que les attitudes ont des retombées sur les comportements linguistiques »³¹*.

1.2.2. Les représentations sociolinguistiques

La notion de représentation est proposée pour la première fois par Serge Moscovici,

de plus, elle est utilisée par un grand nombre de professionnels comme : les psychologues sociaux, les historiens, les anthropologues et sociologues etc.

En somme, retenons ceci : dans le cas où les citations directes ne se trouvent aucunement entourées de commentaires qui permettraient à l'étudiant de les discuter, et donc de se positionner d'une quelconque façon par rapport à ce qu'elles avancent, le scripteur se trouve dans une situation de sous-énonciation, que nous illustrerons plus en détails quand il sera question des fonctions des citations.

6.4.2.4. Les reformulations

Les reformulations consistent à reprendre les idées d'autrui sans ses mots. Le discours reformulé ne jouit donc pas d'une autonomie sur le plan énonciatif. Mais la notation de la source demeure néanmoins -contrairement à ce que pensent beaucoup d'étudiants (cf. 5.4.8) - tout aussi nécessaire que dans la citation directe.

La pratique de la reformulation est capitale dans l'écriture de recherche du fait qu'elle permette de faire avancer le raisonnement et contribue ainsi à la création de nouvelles connaissances. Et quand elle fonctionne bien, elle est un gage d'une bonne maîtrise disciplinaire (Rinck F., 2011). Mais c'est loin d'être le cas dans le corpus que nous avons analysé, où les reformulations se présentent d'une manière assez rudimentaire qui s'apparenterait facilement à de la reproduction.

Prenons l'exemple de l'extrait 69 : il s'agit avec toute vraisemblance d'une reformulation des propos d'un auteur nommé par l'étudiant « *G. ADRIANA* ».

Extrait 69 (M20)

Le discours selon G. ADRIANA dispose d'une finalité précise donc il est bien guidé sans oublié que le passage d'un discours à l'autre s'accompagne d'un changement dans la structure et le fonctionnement des textes qui gèrent celui-ci.

Mais si nous la comparons à l'énoncé source, nous remarquerons *in fine* que ce sont les mêmes termes, à quelques détails près, qui l'étudiant s'est réappropriés.

Voici l'énoncé source en question (c'est nous qui avons souligné tous les mots repris par l'étudiant) :

Il est construit en fonction d'une **finalité**, donc il est « orienté » pour aller quelque part, même s'il peut parfois dévier en cours de route ou changer de direction (...).

Le passage d'un discours à l'autre s'accompagne d'un changement dans la structure et le fonctionnement des textes qui gèrent le discours.

Il faudra également souligner que les reformulations observées sont dans la majorité écrasante des cas des *reformulations paraphrastiques* (Kara, M., 2004) qui ne dépassent pas le cadre de la reprise de l'information, et ne risquent, en aucun cas, des interprétations. De surcroît, la reprise de l'information est complète, voire linéaire sans aucune hiérarchisation, ni mise en relief.

L'étude de cette pratique scripturale nécessiterait bien évidemment une étude étendue à elle seule qui nous engagerait dans un objectif qui n'est point le nôtre dans cette thèse. Ce que nous pouvons retenir cependant de cette brève présentation des difficultés observées dans notre corpus, c'est que la procédure suivie par les étudiants met en exergue une certaine insécurité scripturale, qui reflète vraisemblablement une image de soi dévalorisée face aux auteurs dits de référence.

6.4.2.5. L'évocation et l'ilot citationnel

Les cas d'évocation et d'ilot citationnel sont très rares dans notre corpus. Rappelons que si l'évocation représente une pratique experte (Boch, F., 2013), nécessitant une bonne maîtrise du domaine théorique, l'ilot citationnel sollicite par définition une implication du scripteur dans la mesure où il segmente les propos lus et il met en évidence certains éléments sans les autres. Les enjeux du recours à ces deux modes sont donc de taille : difficulté pour le premier et péril pour le second. Deux situations que les étudiants novices éviteraient naturellement.

Les obstacles éventuels que les étudiants peuvent rencontrer face à ces deux modes de restitution se situent prioritairement au niveau de la lecture, de la compréhension.

Au niveau scriptural, se pose la question du rapport à la science. En effet, pour que l'évocation fonctionne, il faudra quitter la logique scolaire de la restitution de savoirs, de la volonté de l'exhaustivité, donc il faudra cesser de voir la science comme un ensemble de connaissances figé. Et pour aller vers l'îlot citationnel, il faudra que l'on trie, que l'on sélectionne, donc que l'on s'engage.

Notre analyse quantitative a montré que c'est le M21 qui présente le plus de cas d'évocation et d'îlot citationnel. Ce n'est pas étonnant que ce mémoire fasse preuve d'une gestion assez intéressante des discours d'autrui, une gestion qui se rapproche le plus des normes de la rhétorique des écrits de recherche.

Si ces deux modes sont quasi-inexistants dans les écrits des étudiants, c'est probablement dû à un manque de sensibilisation dans les cours réservés à l'écriture scientifique, qui au contraire, en se centrant sur l'obligation morale de citer ses sources, ne font qu'accroître en eux le sentiment d'insécurité et de sous-estimation face aux auteurs, dits experts ou de référence.

Ces quelques données, qui seront éventuellement confirmées par celles qui suivront, montrent que les étudiants laissent majoritairement transparaître un ethos inadapté aux discours de recherche. Cet ethos est marqué par une posture sous-énonciative par rapport aux auteurs qu'ils citent. En effet, ce sont les citations intégrées et directes, non-commentées qui dominent largement. A cela s'ajoute l'excès de citations, ou *l'obsession citationnelle* (Pollet, M-C. et Piette, V., 2002), qui ne laisse pas beaucoup de place au discours de l'étudiant.

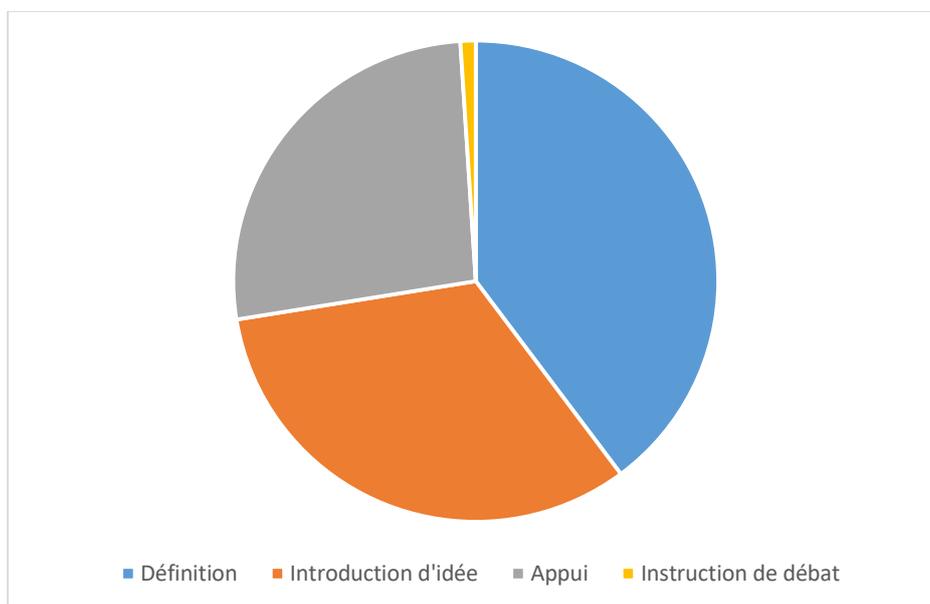
6.4.3. Fonctions des discours d'autrui

La posture énonciative des étudiants mémorants est tributaire des fonctions qu'ils accordent aux discours d'autrui dans leurs mémoires. La littérature sur la question

(cf. 2.7.5) fait état de quatre fonctions accomplies par les discours d'autrui dans les écrits de recherche : la définition, l'introduction de nouvelle idée, l'appui et l'instruction d'un débat. Avant d'analyser les maladresses scripturales engendrées par chacune de ces fonctions dans notre corpus, nous rendrons compte tout d'abord de quelques données chiffrées relatives aux rôles assignés par les étudiants aux discours d'autrui dans leurs mémoires.

6.4.3.1. Quelques données statistiques

Bien qu'insuffisante, l'étude quantitative des rôles des discours d'autrui est intéressante dans la mesure où elle peut être un indicateur important dans la désignation de la posture énonciative dominante dans les mémoires de master. Combinée à des études de cas plus fines, elle sera évidemment plus significative. Les occurrences des différentes fonctions des discours d'autrui dans notre corpus sont synthétisées dans le graphique 26.

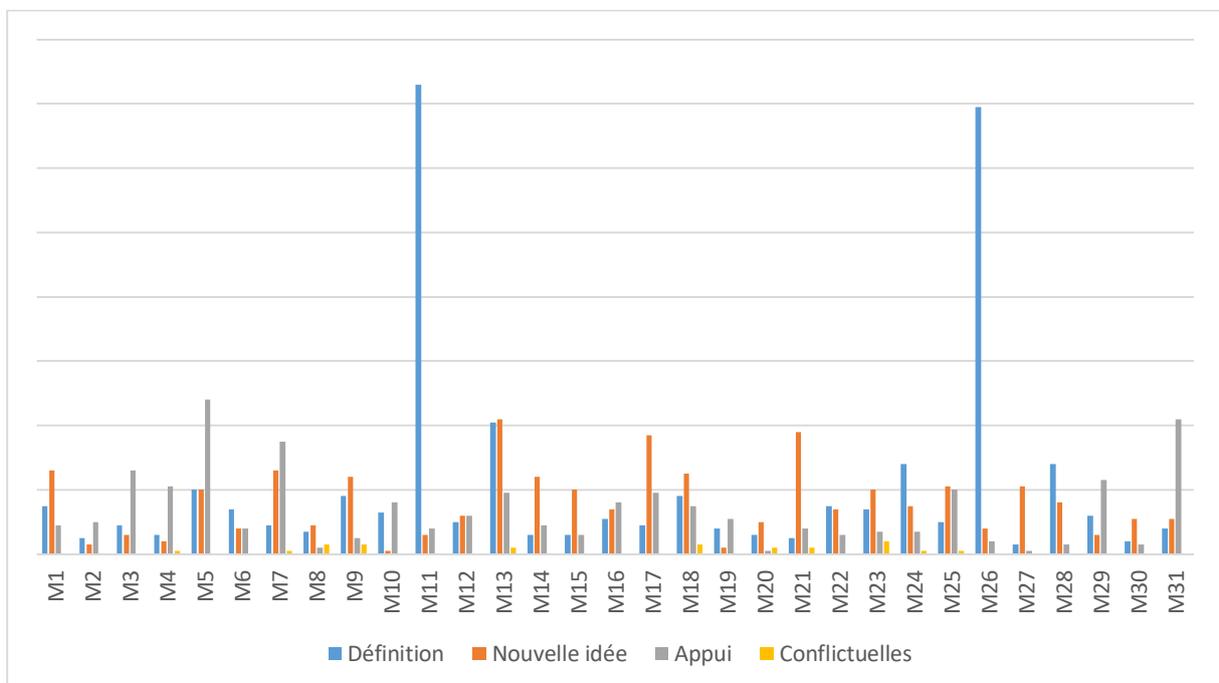


Graphique 26. Fonctions des discours d'autrui dans tous les mémoires

Comme nous pouvons facilement l'apercevoir, c'est pour définir des notions que les étudiants se réfèrent le plus aux dires d'autrui, soit dans 39,8% des cas. L'introduction de nouvelles idées vient juste après, devant la fonction d'appui et l'un écart entre les deux fonctions qui n'est pas très important. En dernier lieu

figurent les références qui visent à confronter les avis en vue de bâtir des débats. De tous ces rôles, c'est la citation appui qui, comme nous le verrons, pourrait poser le plus le problème de l'éthos.

Alors, si on considère tous les mémoires au même temps, c'est donc pour les définir que les étudiants font le plus recours aux discours d'autrui. Mais, les mémoires, appréhendés séparément, deux remarques peuvent être faites : les mémoires présentent des variations considérables et la fonction définitoire, hormis six mémoires (à savoir M6, M11, M22, M24, M26 et M28), est reléguée au deuxième rang, voire au troisième.



Graphique 27. Les fonctions des discours d'autrui

Le graphique 27 montre effectivement que 14 mémoires (à savoir M1, M8, M9, M13, M14, M15, M17, M18, M20, M21, M23, M25, M27 et M30) sur les 31 analysés sont plutôt dominés par la fonction *introduction de nouvelles idées* et 11 mémoires (à savoir, M2, M3, M4, M5, M7, M10, M12, M16, M19, M29, M31) recourent davantage aux discours d'autrui pour appuyer leurs affirmations.

Les citations qui entretiennent entre elles un rapport conflictuel sont quasiment absentes dans notre corpus. Mais sans risquer des interprétations hâtives,

intéressons-nous maintenant aux retombées du recours à chacune de ces fonctions sur les postures énonciatives adoptées par les étudiants.

6.4.3.2. Se référer pour définir

Ce qui pourrait expliquer le recours massif des mémorants aux citations définitoires est cette tendance qu'ont les étudiants à réduire les parties théoriques de leurs mémoires aux définitions de concepts. Ils se livrent ainsi à un travail de juxtaposition de citations directes ou intégrées, qui, comme elles n'apportent rien de nouveau, créent un effet de tourne en rond.

Nous pouvons illustrer cette maladresse scripturale par l'extrait 70, dans lequel l'étudiant tente de définir le concept de « *politiques linguistique* ». Il se réfère par la voie d'une citation intégrée à M-L. Moraux. Puis dans un nouveau paragraphe, il reprend la même entreprise, en citant cette fois-ci L-J. Clavet. Et dans le troisième paragraphe, en usant du même procédé, il cite H. Boyer.

Extrait 70 (M28)

3. Politique linguistique

Selon M-L-MORAUX la politique linguistique est : « *la phase d'une opération d'aménagement linguistique la plus abstraite, consistant en la formation d'objectifs, postérieurement à l'évaluation d'une situation faisant apparaitre des aspects perfectibles, soit dans le corpus d'une langue (inadéquation de structures par rapport à des besoins), soit dans le statut des langues* »⁴.

A son tour L- J Calvet : « *nous considérons (...) la politique linguistique comme l'ensemble des choix conscients effectués dans le domaine des rapports entre langue et vie sociale, et plus particulièrement entre langue et national, et la planification linguistique comme la recherche et la mise en œuvre des moyens nécessaires à l'application d'une politique linguistique* »⁵.

Quant à Henry Boyer « *l'expression « politique linguistique », appliquée à l'action d'un Etat, désigne les choix, les orientations, les objectifs qui sont ceux de cet Etat en matière de gestion de sa pluralité linguistique (et /ou de sa (seule)*

langue officielle),parfois inscrits dans la Constitution même ,parfois suscités par une situation intra-ou intercommunautaire préoccupante en matière linguistique(on songe à l'Espagne au sortir du franquisme),ou même tendue ,voire violente(comme c'est le cas en Belgique aujourd'hui) »⁶.

Nous avons ici un exemple parfait de citations qui se succèdent inutilement. Et contrairement à ce que laissent suggérer les introductions des citations « *A son tour Calvet* » et « *Quant à Henry Boyer* », les deux dernières citations n'apportent rien de nouveau par rapport à la première, ou du moins l'étudiant, en évitant de le souligner, incombe la corvée au lecteur.

Force est de constater que le scripteur, qui procède selon le modèle dominant dans notre corpus (« *selon tel auteur... et selon tel autre auteur...* ») pour définir, se met clairement dans une situation de sous-énonciation face aux auteurs qu'il cite, car non seulement les introductions des citations sont faites à base de formules neutres, qui n'expriment aucune prise de position, mais aussi le scripteur ne prend même pas le soin de souligner les différences entre les diverses citations, lesquelles différences pourraient justifier leurs présences simultanées.

6.4.3.3. Se référer pour avancer une idée

L'introduction de nouvelles idées est une des règles basiques de la cohérence textuelle. Elle permet au texte de progresser et lui évite les piétinements. Les discours de recherche, n'échappant pas à ce principe, déploie cette norme d'une manière particulière, en favorisant la construction d'un raisonnement à la juxtaposition d'idées. Le chercheur, chevronné notamment, se réfère à autrui afin de bâtir une argumentation et pour solidifier sa légitimité (cf. 2.7.5).

Nous avons remarqué dans notre corpus que le recours à cette fonction, qui contribue quand elle est utilisée à bon escient à la dimension argumentative des genres de recherche, semble bien fonctionner quand les discours d'autrui sont reformulés comme nous pouvons l'observer dans l'extrait 71.

Extrait 71 (M 24)

Selon SAFIA RAHAL, dans « *la francophonie en Algérie : Mythe et Réalité ?* »¹⁴

Trois genres de sortes de locuteurs francophones existent en Algérie :

-les *francophones réels* : Ils utilisent le français dans la vie quotidienne.

-les *francophones occasionnels* : ils l'utilisent dans des situations de communication formelles et informelles.

- les *francophones passifs* : qui comprend le français, mais ils ne le parlent pas.

Nous remarquons dans cet extrait que l'étudiant se réfère à S. Rahal pour intégrer l'idée de l'existence de « *trois genres de sortes de locuteurs francophones* » en Algérie. L'idéal aurait été de prendre position, de relativiser les propos, de les problématiser, mais en procédant par des reformulations, il ne se met pas forcément dans une posture sous-énonciative.

Par contre, quand les discours d'autrui se présentent sous forme de citations intégrées ou classiques, ils posent un problème qui s'accroît considérablement quand les articulateurs logiques sont absents ou mal employés.

Dans l'extrait suivant, le scripteur, en résumant la situation sociolinguistique algérienne, parvient au statut de la langue amazighe, il cède alors la parole à un auteur qui monopolise le jeu énonciatif. Et en évitant de modaliser la citation, ou du moins l'expliquer, il se retrouve dans une posture inadéquate.

Extrait 72 (M21)

Haddadou Mohand-Akli (2003 : 136) affirme qu' : « *à la suite du boycott de l'école en Kabylie, durant l'année scolaire 1994-1995, une instance gouvernementale, rattachée à la présidence, le H.C.A, Haut-commissariat à l'Amazighité, est créée. Elle est chargée de promouvoir la langue berbère, tamazight, notamment en l'introduisant dans le système scolaire. Dans le cas des départements universitaires comme dans celui du H.C.A, la formule langue amazighe est employée dans les textes officiels : mais ce titre est avant tout formel, il n'a aucune incidence sur le statut de la langue, qui reste une langue... sans statut officiel* ».

Les remarques, que nous avons pu dégager de ces deux exemples, semblent souligner l'importance que nous avons actuellement de former et d'habituer les

étudiants à la pratique de la reformulation dans le cadre de leur formation à l'écriture de recherche.

6.4.3.4. Se référer pour appuyer

De toutes les valeurs qui peuvent être conférées aux discours d'autrui dans un écrit de recherche, la fonction *appui* est celle que nous pouvons facilement relier à la problématique des postures énonciatives, celle qui illustre le mieux l'image que les étudiants ont d'eux-mêmes face aux auteurs qu'ils citent. Et probablement le qualificatif *appui* que nous empruntons à M. Kara (2004) ne suffira pas à décrire la multiplicité des emplois observables dans notre corpus et que nous avons initialement mis sous cet hyperonyme d'*appui*.

Le premier usage que nous avons remarqué de la référence qui sert d'appui est celle que nous nommons *la référence à valeur confirmative*. Elle prend deux formes dans notre corpus : la confirmation des propos de l'étudiant ou la confirmation d'une réalité ou d'un fait, nommé ainsi par les scripteurs eux-mêmes.

Soit, pour illustrer la première forme, l'extrait suivant :

Extrait 73 (M16)

Selon les réponses recensées, auprès des commerçants questionnés à Bejaïa, nous pouvons avancer qu'il s'agit d'une population plurilingue. Car 72 % des enquêtés s'avèrent être des locuteurs trilingues parlant l'arabe dialectal, français et le kabyle et 13 % parlent l'arabe dialectal, l'anglais, français et le kabyle. Le bilinguisme représente 6 % parlant l'arabe dialectal et le kabyle. Ainsi « ...*Il n'existe pas de berbérophone monolingue ignorant totalement l'arabe dialectal...* »⁴⁵.

Même doté d'un ensemble de chiffres qu'il tient d'une enquête de terrain, qui, comme on le voit bien, montrent que la catégorie de locuteurs kabylophones sur laquelle porte l'enquête parlent également l'arabe dialectal, l'étudiant se sent obligé de rapporter les propos d'autrui pour les confirmer.

L'exemple qui suit est probablement plus explicite encore de ce sentiment car le scripteur introduit la citation par le verbe *confirmer* :

Extrait 74 (M03)

L'arabe classique proprement dit, est la langue de la civilisation arabo-musulmane. Elle est la langue de l'Islam et du livre sacré « le Coran ». C'est ce que confirme les propos de **TALEB IBRAHIMI KH. (1995 :05)** « *C'est cette variété choisie par Allah pour s'adresser à ses fidèles* ».

Bien que l'information apportée par l'étudiant, qui consiste à dire que la langue arabe classique est la langue du Coran, semble incontestable, il se retrouve à l'appuyer par une citation.

L'autre forme de la *référence à valeur confirmative* consiste à attester une réalité comme nous le remarquons dans cet extrait :

Extrait 75 (M12)

Après l'indépendance, le pouvoir algérien a exigé l'officialité de la langue arabe, et devient ainsi langue de la nation algérienne. **CHERIGUEN F., (1997 : 62-63)** confirme cette réalité et déclare que : « *c'est la langue que l'Etat s'efforce d'imposer depuis l'indépendance de l'Algérie (1962). Ayant adhéré depuis cette date à la Ligue arabe, les dirigeants algériens se sont empressés d'affirmer l'« arabité de l'Algérie, se gardant bien toutefois de la faire figurer dans les « principes généraux régissant la société algérienne* ».

Le scripteur nous fait savoir que la langue arabe a été imposée par le pouvoir algérien comme langue officielle après l'indépendance de l'Algérie. Il s'agit d'une « *réalité* », écrit-il, mais d'une réalité confirmée par les propos de F. Cheriguen.

Nous pouvons tout aussi prendre l'exemple du scripteur du M18, qui après avoir étalé un ensemble de citations, écrit ceci :

Extrait 76 (M18)

Dans ce cas nous avons la confirmation que notre pays est plurilingue, car plusieurs langues sont constamment en contact.

Le deuxième emploi particulier de cette fonction est celle de la *référence à valeur démonstrative*. Le terme que nous employons ici n'est bien évidemment pas neutre mais il reprend le verbe *démontrer* dont les mémorants usent abondamment dans leurs écrits. Par exemple, dans l'extrait suivant, le scripteur croit *démontrer convenablement* son argumentation par une citation directe d'un auteur qui fait certainement à ses yeux figure d'autorité :

Extrait 77 (M29)

. Nous pouvons démontrer convenablement les liens de parenté entre le milieu scolaire et la catégorie sociale de l'élève à travers la citation qui suit : *«Il ya peu de discontinuité entre les systèmes symboliques de l'école et ceux à travers lesquels l'enfant de classes moyennes a été socialisé dans sa famille. Alors que pour l'enfant de la classe ouvrière il ya un hiatus entre les systèmes symboliques de l'école et ceux de sa famille... la genèse de l'échec scolaire défavorisée peut être trouvée dans les structures de communication et d'éducation qui sont à la fois les réalisations et les relais de sous –cultures spécifiques »²⁴.*

Le troisième emploi remarqué est la *référence à valeur de preuve*. Il s'agit, à notre sens, du rôle le plus problématique de tous. Il serait, par conséquent, difficile de contester l'hypothèse que nous avons émise plus haut qui stipule que la plupart des difficultés énonciatives rencontrées par les étudiants pourraient provenir de représentations erronées qu'ils ont du travail scientifique, surtout de la conception figée de la connaissance scientifique.

Dans les deux exemples suivants (extraits 78 et 79), les scripteurs semblent s'incliner entièrement devant les auteurs qu'ils citent dans la mesure où ils prennent leurs dires pour des preuves. Qui, en effet, pourrait contester une preuve ? Ainsi, les propos de Tocqueville sont-elles une preuve incontestable, selon l'étudiant écrivant de cet extrait :

L'extrait 78 (M18)

En effet, 1830 est une date marquante qui nous rappelle la conquête d'Alger par le bataillon français. Leur occupation de l'Algérie n'a épargné aucun périmètre que se

soit culturel, économique, social...etc, toute une société est anéantie et bouleversée ce qui a entraîné le recule de cette dernière. Cette déclaration de TOCQUEVILLE A., (1847 : 16) en est la preuve « *c'est par notre conquête que nous avons rendu la société musulmane plus ignorante et plus barbare qu'elle ne l'était avant de nous connaître* »

De la même manière, les étudiants croient pouvoir prouver les idées qu'ils avancent par des citations comme dans l'extrait suivant :

Extrait 79 (M29)

Nous pouvons prouver cette fréquence à travers la citation qui suit : « les paroles de la mère reflètent les postulats idéologiques fondamentaux du groupe de base qu'est la famille. Donc, L'enfant acquiert ces principes en même temps qu'il acquiert le langage.son apprentissage de la langue n'est donc jamais « purement linguistique ».d'après le dictionnaire de la socio linguistique.

Donc, au lieu de se référer à autrui dans le but de construire une image de soi favorable, un point de vue d'auteur qui leur préférerait une légitimité dans la communauté scientifique, les étudiants, en manque de conscientisation de cette dimension constitutive des genres de l'écriture de recherche, se laissent dominés par les auteurs qu'ils citent et qui leur servent de bouclier protecteur.

6.4.3.5. Se référer pour débattre

La lecture des mémoires des étudiants donne l'impression que le domaine de la recherche n'est fait que de consentement : point de contradictions et point de débats. Ce constat ne nous a cependant pas étonné parce que les résultats de notre enquête faisaient déjà état d'exclusion de débats des mémoires de master pour un nombre important d'étudiants (cf. 5.4.10).

Les références à des auteurs différents en vue de pointer les contradictions sont quasiment inexistantes dans notre contexte. Et soulignons dans ce sens un fait remarquable dans notre corpus : contrairement à ce que pourrait laisser entendre l'emploi de certains articulateurs logiques utilisés pour relier les discours d'autrui, qui expriment *a priori* la contradiction, il n'est pas du tout question de construire un débat, comme dans cet extrait :

Extrait 80 (M12)

Et il l'a défini comme « *Une situation linguistique relativement stable dans laquelle, outre les formes dialectales de la langue (qui peuvent inclure un standard ou des standards régionaux), existe une variété superposée, très divergente, hautement codifiée (souvent grammaticalement plus complexe), véhiculant un ensemble de littérature écrite vaste et respectée (...) qui est surtout étudiée dans l'éducation formelle, utilisée à l'écrit ou dans un oral formel mais n'est utilisée pour la conversation ordinaire dans aucune partie de la communication* »²⁶

Quant à Michel Benfamino «*Le concept de diglossie est utilisé pour la description des situations où deux systèmes linguistiques coexistent pour les communications internes à cette communauté* »²⁷

On aurait pu penser que l'articulateur *quant* qui relie les deux citations note une différenciation entre elles. Mais ce n'est pas le cas, ou du moins, si contradiction il y a, le scripteur ne la met pas en valeur et incombe au lecteur la corvée de la comprendre.

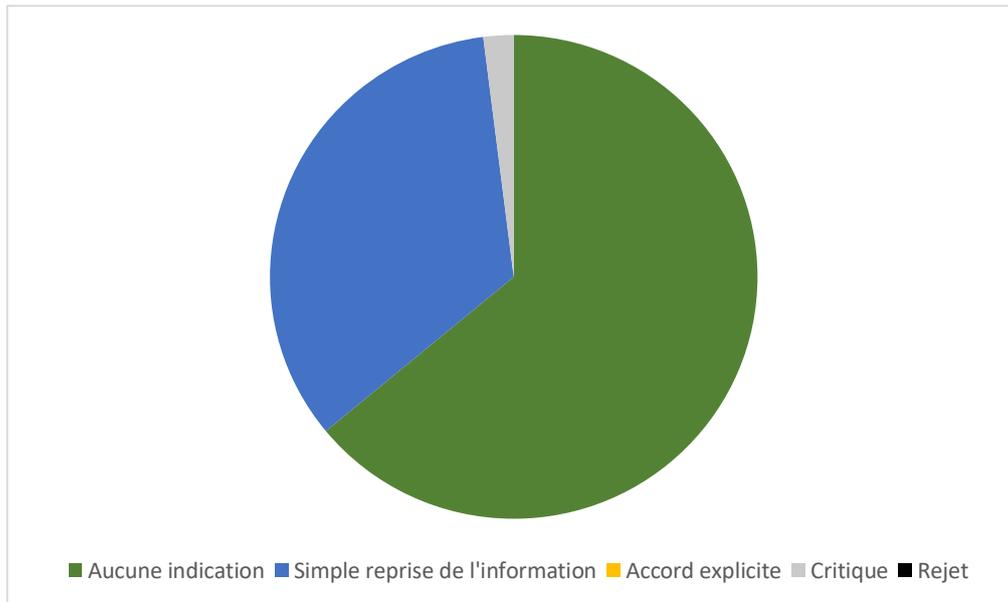
En somme, ce que nous pouvons retenir de cette analyse des différentes valeurs accordées aux discours d'autrui dans les mémoires de master, c'est qu'elle souligne une mauvaise gestion de la polyphonie, qui entre citations longues et juxtaposées, servant d'appui, de confirmation, voire de preuve, revoie l'image de scripteurs qui endossent mal leurs rôles de scientifiques. La conception candide de la science en tant qu'entreprise et en tant discours, qui s'accompagne d'une sacralisation des propos de chercheurs chevronnés, place les scripteurs dans une posture d'étudiant qu'ils ont du mal à délaissier.

6.4.4. Positionnement des étudiants-mémorants

Probablement l'étude statistique présentée plus haut et aussi les nombreux cas illustratifs que nous avons exposés suffisent pour affirmer que les étudiants adoptent majoritairement une posture sous-énonciative, mais l'analyse de la modalisation éventuelle des discours d'autrui vise non seulement à vérifier de plus près cette posture mais également à éclairer les difficultés qui ont trait à l'utilisation des modalités.

6.4.4.1. Quelques données chiffrées

L'étude du positionnement des étudiants par rapport aux discours auxquels ils se réfèrent met en exergue cinq configurations différentes, qui vacillent entre l'absence totale d'indications et le rejet d'une conception invoquée, passant par la simple reprise de l'information, l'accord explicite et la critique.



Graphique 28. Positionnements par rapport aux discours d'autrui

Ce graphique montre à travers une étude quantitative que dans la majeure partie des référencements, les étudiants n'expriment aucune prise de position d'une manière claire et sans ambiguïté, ni même une reprise de l'information. Dans un nombre important de cas, les scripteurs se livrent à un travail de reprise d'information dont nous pourrions interroger les procédés et l'intérêt argumentatif. Les discours d'autrui sont rarement critiqués et ne sont jamais remis en cause.

Nous pouvons formuler à partir de ces données, qui seront couronnées par des études de cas, quatre pratiques scripturales principales qui seront expliquées et illustrées séparément par la suite : une centration sur l'information, une position d'apprentissage, une désinscription et une tentative de co-construction.

6.4.4.2. Se centrer sur l'information

L'enquête que nous avons menée par questionnaire a souligné l'importance accordée par les étudiants à l'information lors de la lecture et de l'écriture à

l'université ou dans leur vie quotidienne (cf. 5). Rappelons également que l'abondance des informations est vue comme un critère de réussite du mémoire, qui est présenté comme une écrit à dominante informative. Il est bien-sûr fort probable que de telles représentations erronées se traduisent par des maladresses dans les mémoires. Et l'une des retombées majeures de ces conceptions est la limitation du rôle des discours d'autrui à celui de « banques d'informations », présentées comme fondamentalement justes et incontestables.

Deux indices significatifs peuvent être retenus pour illustrer cette centration sur l'information au niveau des discours d'autrui : le choix des verbes introducteurs et les types de reformulations.

Dans la plupart des cas de référencement que nous avons recensés dans notre corpus, les verbes introducteurs employés par les étudiants sont vagues et n'expriment aucune prise de position, comme les verbes *dire*, *affirmer*, *penser*, *écrire*, etc. En procédant de la sorte, le scripteur s'exclut et ne s'exprime pas sur les propos qu'il intègre à son propre discours, comme nous pouvons le constater dans cet extrait :

Extrait 81 (M15)

Robo, P dit à propos des méthodes qualitatives que *“les recherches et méthodes qualitatives sont liées à l'étude de phénomènes et faits humains qui, ne sont pas mesurables avec précision. Elles relèvent des sciences humaines et se distinguent aujourd'hui sans s'y opposer, de « la recherche expérimentale » de « la recherche scientifique » au sens académique de cette appellation”*⁴⁷.

Les mémorants ont effectivement tendance à construire leurs discours comme une sorte d'agencement de citations qu'ils rapportent soigneusement à leurs auteurs, sans jamais oser une prise de position.

Dans le cas de référencements par reformulation, les scripteurs, comme nous l'avons déjà expliqué, se contentent de paraphraser linéairement sans, cette fois-ci non plus, prendre de position. Ils ne font que reprendre l'information sans

mettre l'accent sur le fond, à savoir l'argumentaire qui dévoile le raisonnement de l'auteur cité. Voici un exemple des plus simples :

Extrait 82 (M1)

Selon Henry Boyer, un élément des représentations sociales /collectives sont constituées de représentations linguistiques. Denis Jodelet, affirme que les représentations sociolinguistiques sont comme toutes les autres catégories de représentations sociales /collectives.

Cet extrait illustre effectivement la manière avec laquelle les étudiants écrivent. Les écrits analysés s'avèrent dominés par la logique expositive qui se caractérise par un étalement d'idées rattachées à des auteurs, bien que différents mais dont les points de vue semblent se rejoindre parfaitement.

6.4.4.3. Une posture d'apprenant

Pour la majorité écrasante des étudiants qui ont répondu à notre questionnaire, le mémoire de master a une valeur d'apprentissage (cf. 5.4.5). Si l'exercice de l'écriture du mémoire permet certainement aux étudiants d'affiner leurs connaissances disciplinaires et de développer leur compétence langagière et méthodologique, cela ne doit pas usurper la dimension heuristique de ce genre scriptural. En fait, c'est cette dimension qui régit le jeu de référencements dans un mémoire de master.

Pourtant, dans les mémoires analysés, les citations sont souvent présentées en termes d'apprentissage par les scripteurs. Dans l'extrait suivant, qui est loin de constituer un exemple particulier, nous pouvons effectivement constater que la citation qui définit la pragmatique se présente comme n'ayant d'intérêt que pour l'étudiant, qui ne parvient à comprendre ce qu'est la pragmatique que « *suite à la lecture de cette citation* », comme il l'écrit lui-même :

Extrait 83 (M05)

Le terme pragmatique vient du grec « pragma », qui signifie en grec ancien « action de faire, d'entreprendre » : « *On définira la pragmatique comme l'étude de l'usage du*

langage, par opposition à l'étude du système linguistique. »⁶⁷ Suite à la lecture de cette citation de MOESCHLER et REBOUL, nous sommes parvenue à comprendre que la pragmatique est l'étude de la parole, elle s'intéresse, entre autres, au sens implicite de la phrase, à ce qui n'est pas dit dans le langage.

Ce genre d'attitudes, qui ne fait que confirmer la difficulté qu'ont les étudiants à assumer la posture de recherche, est loin de favoriser la dimension argumentative du mémoire de master. L'interrogation didactique qui demeure posée, et à laquelle la partie 4 de cette thèse tentera de répondre, est de savoir comment amener les étudiants à délaissier ce rôle, auquel ils se sont habitués, celui d'un apprenant qui s'efforce dans sa tâche de reproducteur de savoir et qui veut à tout prix montrer qu'il a acquis des nouvelles connaissances.

6.4.4.4. La désinscription et le manque de mise à distance

La conception simpliste de l'objectivité qui se réduit à l'effacement énonciatif semble dominer les représentations des étudiants (cf. 5.4.10). Nous avons supposé dans le chapitre précédent qu'une telle conception se traduirait par la démission du mémorant de sa fonction d'*argumentateur*, voire même de celle de *scripteur*, pour reprendre la terminologie de K. Flottum (2009). Nous pouvons déduire cet abandon à partir de deux faits discursifs observables dans notre corpus : le manque de mise à distance et la désinscription.

Tout d'abord, le manque –voire l'absence- de mise à distance est répandu dans les mémoires que nous avons étudiés. Comment se présente-t-elle ? Elle se manifeste par une appropriation des discours d'autrui sans changement de perspective énonciative. Voyons cet exemple :

Extrait 84 (M13)

Les diverses marques d'expressivité expriment à l'écrit des sentiments dans les discussions électroniques. À savoir, les interjections et les extensions sont utilisées afin de passer ses émotions dans ce langage sans son, c'est-à-dire, de marquer l'oralité dans l'écrit.

Selon A. Tatossian « *les procédés expressifs rappellent la spontanéité de l'oral ; dans notre corpus, les procédés en question comprennent les smileys, les onomatopées, les interjections et les répétitions de signes* »¹⁰². Il suffit de pencher la tête à 90° vers la gauche pour voir un visage : Inséré dans une conversation, ce visage reflète l'humeur de la personne qui le saisit.

Il est clair que les propos A. Tatossian sont relatifs à son corpus, comme il le mentionne clairement. Mais l'étudiant ne semble pas prendre en considération ce paramètre et intègre la citation directement à son discours.

Pour ce qui est de la désinscription, rappelons dans ce sens que les reformulations qui suivent quelques fois les citations, en plus de constituer de simples paraphrases, comme nous avons pris le soin de le souligner (cf. supra, 6.4.2.4), n'impliquent pas de changement de perspective énonciative. En d'autres termes, les mémorants se contentent d'expliquer d'une manière neutre, comme s'ils ne sont pas concernés. Et les exemples que nous avons donnés jusque-là vont dans ce sens.

Cependant, parfois ce délaissement est clairement souligné par le mémorant lui-même, comme nous pouvons le constater dans cet extrait, où il demande de léguer la parole aux spécialistes :

Extrait 85 (M13)

La notion de bilinguisme connaît diverses définitions, ce qui explique la complexité de sa détermination. Alors, laissons la parole aux spécialistes : Pour R. Galisson et D. Coste, il s'agit de « *toutes les situations où un individu est amené à utiliser alternativement des langues différentes ; l'interprète, le traducteur et même l'élève débutant dans l'apprentissage d'une langue étrangère se trouve donc dans une situation de bilinguisme* ». ³¹

Cet exemple est à notre sens celui qui confirme le mieux l'idée selon laquelle les étudiants ne sont du tout formés -ou s'ils le sont, la formation n'est pas réussie- à gérer les discours d'autrui de manière à ce qu'ils maintiennent le monopole énonciatif.

6.4.4.5. La co-construction

Il est difficile de trouver dans les mémoires analysés des passages où les scripteurs adoptent une posture adéquate face aux auteurs de référence. Quelques rares cas de tentative de co-construction dans laquelle les scripteurs tentent tant bien que mal de se mettre au même niveau que les auteurs qu'ils citent, ont été relevés. L'extrait suivant en fait partie :

Extrait 86 (M08)

Nous pouvons définir avec J.J.Gumperz² l'alternance codique (appelée « code switching » dans la terminologie américaine traditionnelle) comme la juxtaposition, à l'intérieur d'une même échange verbal, de passage où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents.

Grâce en effet à une formulation particulière permise par la préposition *avec*, le scripteur donne une image favorable qui en joignant sa voix à celle de J. Gumperz définissent ensemble le concept d'*alternance codique*.

Le M08, d'où est extrait le passage précédent a particulièrement tendance à rattacher les discours d'autrui à leurs auteurs, présentés comme des chercheurs partisans de certains mouvements de pensée. Les discours d'autrui s'y présentent souvent en effet comme des points de vue, ce qui permet de renvoyer une certaine posture adéquate aux écrits de recherche. Même si l'auteur de ce mémoire n'arrive pas jusqu'à affirmer une prise de position claire, il a tout de même le mérite de présenter les auteurs de référence comme détenteurs de visions différentes.

Nous pourrions également affirmer la même chose quant au M21, qui à certains moments dans le mémoire fait preuve d'une assez bonne maîtrise des normes de la rhétorique des discours de la recherche. En effet, le scripteur fait parler ses auteurs, les fait discuter, tranche en faveur de quelques-uns, il en écarte d'autres, il relativise ce qu'ils disent, il les localise dans des mouvements de pensée, il les rattache à des écoles scientifiques (comme nous pouvons le constater dans ces brefs extraits : « *elle a vu le jour sous l'égide de William Labov comme réaction*

contre une certaine linguistique dite structuraliste », « cette vision saussurienne », « vision chomskiste »).

Si nous prenons le soin de souligner ces cas exceptionnels plus ou moins réussis, c'est pour montrer qu'une didactisation de tous ces faits énonciatifs est possible. Notre présent travail, qui se tâchera de conscientiser les étudiants de la complexité des éléments rhétoriques qui régissent les discours de recherche, tentera de remédier à la plupart des anomalies que nous avons pu relever dans ce chapitre.

6.4.5. Vers l'établissement de modèles de référencement dans les mémoires

Après avoir scruté la question de la gestion de la polyphonie à partir de trois perspectives différentes (les modes de référencement, les fonctions attribuées aux discours d'autrui et les jeux de positionnement), nous tâcherons maintenant de résumer nos résultats en dégagant les deux modèles de construction les plus prisés par les étudiants dans les parties théoriques de leurs mémoires, et analysons leurs implications sur la question de l'ethos adopté et de son adéquation aux exigences des discours de recherche.

Le premier modèle que nous avons observé se présente de la manière suivante :

construction du raisonnement	Mode de référence	Fonction des référence	Positionnement	Exemple de formulation (extrait 70)
Discours d'autrui 1 +	Intégrée ou classique, introduit par un verbe vague	Définition ou introduction d'une nouvelle idée	Absence de positionnement ou simple reprise d'information	Selon M-L-MORAUX la politique linguistique est : « la phase...des langues ». A son tour L- J Calvet : « nous considérons ... linguistique ». Quant à Henry Boyer «l'expression...aujourd'hui»
Discours d'autrui 2 +				
Discours d'autrui 3				

Figure 5. Modèle de référencement dans les mémoires 1

Il est clair qu'une telle forme de présentation laisse transparaître un ethos inadéquat puisqu'il ne laisse pas de l'espace à l'étudiant pour construire à partir des discours d'autrui un point de vue qui lui est propre. Ce qui est une exigence des discours de recherche.

Tout aussi présent que le premier, le deuxième modèle que nous avons retenu est néanmoins plus construit. Il suit un schéma défini en trois mouvements :

construction du raisonnement	Mode de référence	Fonction des références	Positionnement	Exemple de formulation (extrait 86)
Définition ou nouvelle idée + Recours à un discours d'autrui + Reformulation (initiée par donc ou alors)	<i>Intégrée ou classique, introduit par un verbe vague</i>	<i>Appui</i>	<i>Absence de positionnement ou simple reprise d'information</i>	La métaphore est considérée comme (...)deux éléments. Alise Lehmann et Françoise Martin-Berthet, notait que la métaphore est « <i>est un trope (...) implicite</i> ». La métaphore est donc (...) son sens habituel

Figure 6. Modèle de référencement dans les mémoires 2

Nous pouvons constater ce modèle de construction dans cet extrait, que nous avons pris entre autres :

Extrait 86 (M31)

La métaphore est considérée comme une figure de la rhétorique ; elle implique une relation d'analogie établie grâce à une comparaison sous-entendue entre deux éléments.

D'après Alise LEHMANN et Françoise MARTIN-BERTHET, notait que « *La est un trope par ressemblance, qui consiste à donner à un mot un autre sens en fonction d'une comparaison implicite* »⁵⁶. La métaphore est donc l'emploi d'un mot ou une expression dans un autre sens que son sens habituel.

Même si la citation n'occupe dans ce modèle qu'un petit espace, force est de constater que le scripteur construit tout son discours autour de la citation, qu'il

introduit dans un premier temps, et qu'il reformule en la paraphrasant dans un deuxième temps, créant ainsi une redondance sémantique encombrante.

S'il est intéressant de pousser les étudiants à éviter le premier modèle de construction, tant les discours d'autrui sont encombrants, le deuxième peut constituer une piste didactique intéressante à travailler avec les étudiants en classe, en le transformant par exemple en un modèle un peu plus élaboré.

6.5. Commentaires didactiques

Nous jugeons primordial de souligner -en fait de rappeler- que le travail que nous avons entrepris dans ce chapitre, même s'il emprunte au domaine de l'analyse du discours ses concepts et ses méthodes, n'a pas la prétention –ni même l'objectif- d'étudier le fonctionnement du genre discursif du mémoire de master, comme un analyste du discours pourrait l'entendre.

C'est pour cette raison d'ailleurs que le bilan dressé dans ce chapitre peut paraître à quelques-uns comme manquant d'exhaustivité, puisqu'il se borne principalement aux passages erronés. Ceci est dû au fait que l'analyse se soit centrée sur les difficultés scripturales qui sont observables dans ce type de passages.

A la fin dans cette analyse didactique de discours de recherche produits par des étudiants, plusieurs conclusions peuvent être retenues. La première est d'ordre méthodologique. Elle souligne combien il est nécessaire actuellement de recourir aux outils de l'analyse du discours pour décrire les difficultés rencontrées par les apprenants à différentes étapes de leurs scolarisations. Ce type d'analyses pourrait être complémentaire de l'analyse des représentations qu'on mène habituellement en didactique à partir du seul outil du questionnaire.

Dans la perspective des littératies universitaires, cette complémentarité nous semble incontestable. Dans cette présente recherche, nous avons pu montrer les chevauchements qui pourraient exister entre les différents rapports à (au savoirs,

aux différents genres scripturaux, etc.) et les difficultés scripturales. Ces difficultés, dans notre cas, sont bornées à trois phénomènes énonciatifs localisés : la gestion de la subjectivité, la légitimation de l'objet d'étude et la gestion de la polyphonie. Il faudra à présent trouver les moyens didactiques de les enseigner.

Au final, cette analyse des difficultés nous a permis de formuler quelques conclusions qui versent directement dans les propositions didactiques, que nous discuterons dans la partie suivante de la thèse :

- Appréhender la question de l'acculturation au mémoire de master comme une affiliation à une communauté, ayant ces propres normes discursives.
- Privilégier une entrée par genres, contextualisés et ancrés dans les disciplines d'étude.
- Favoriser un apprentissage de la grammaire qui saurait joindre le sens à la forme. Ceci pour les amener à éviter les brouillages énonciatifs entre autres.
- Pousser les étudiants à écrire avec le *je*, en les amenant progressivement à prendre conscience de l'existence de plusieurs *je*, particulièrement le *je* épistémique et le *je* déictique. Il serait intéressant, dans cette optique, d'habituer les étudiants à s'afficher et assumer leurs propos.
- Influencer leur rapport à la science comme entreprise à partir de sa pratique discursive, en insistant par exemple sur les procédés de contradictions et sur les modalisateurs d'atténuation et de relativisation employés par les chercheurs experts.
- S'éloigner le plus que possible de l'enseignement normatif des techniques de notations des discours d'autrui et le remplacer par un apprentissage actif qui pousserait les étudiants à déduire eux-mêmes les différentes normes à partir d'observations de pratiques authentiques.
- Désacraliser la citation en amenant les apprenants à observer les pratiques expertes ou à comparer entre ces pratiques et celles de leurs camarades

mémorants des promotions précédentes (les extraits cités dans cette thèse pourraient servir d'exemples).

- Amener progressivement les étudiants à favoriser la référence par reformulation aux citations directes.
- Conscientiser les apprenants des enjeux posés par l'acte de se référer à autrui dans un discours de recherche, leur donner les outils linguistiques nécessaires pour arriver à se servir des discours d'autrui dans le but de construire leurs propres points de vue.

Tous ces éléments, combinés aux conclusions de notre enquête par questionnaire (cf. 5.6), seront autant d'interrogations didactiques auxquelles nos propositions tenteront de répondre.

Partie 4. Perspectives didactiques

Chapitre 7. Propositions d'ateliers d'écriture de recherche

Dans la vision de la recherche en didactique que nous prônons dans cette thèse, la réflexion menée ne peut pas se cantonner au seul cadre de l'analyse des représentations et des attitudes des étudiants confrontés aux genres scripturaux de recherche, et plus particulièrement le mémoire de master. La didactique est pour nous une praxéologie, dans la mesure où la tâche du didacticien consiste non seulement à comprendre et à expliquer les difficultés posées par l'enseignement-apprentissage mais aussi à envisager des solutions.

Bien que cette conception soit largement répandue de nos jours, force est de constater que beaucoup de travaux didactiques réduisent cette activité essentielle à des généralités, des discours théoriques vagues, souvent sous forme de perspectives théoriques à envisager, sans propositions palpables.

C'est pour cette raison que, dans cette thèse, nous avons pris le soin de concevoir des propositions pratiques sous forme d'un petit manuel (annexe 2.) dont tout enseignant désireux former ses étudiants à l'écriture de recherche peut directement se servir.

Ainsi, dans le chapitre 2 de cette thèse, nous sommes-nous intéressé aux fondements théoriques de notre étude dans ces deux versants, descriptif et praxéologique. Nous y avons argumenté l'inscription de notre thèse dans le champ des littératies universitaires. Nous avons pu étayer toutes les notions qui structurent nos deux analyses et notre intervention, ce qui a débouché sur un questionnaire qui a tenté de décrire le rapport à l'écrit des étudiants qui nous intéressent et nous avons construit aussi une grille d'analyse des postures énonciatives. Ces deux études, quoique indispensables, ne constituent que la moitié de notre travail : une fois le diagnostic établi, il reste à trouver le remède adéquat.

Ce présent chapitre comporte nos propositions didactiques. Il se présente sur trois grandes lignes. En reprenant brièvement sous forme synthétique les principes théoriques de notre intervention didactique, nous discuterons de la démarche générale suivie et de la logique qui la régit. Il sera juste après question d'expliquer

les objectifs de chaque atelier en relation avec les résultats de nos recherches empiriques. Nous terminerons enfin par quelques remarques pédagogiques pour une mise en œuvre optimale.

7.1. Brève reprise des principes théoriques de l'intervention

Si nous nous référons aux théories que nous avons mobilisées et qui se trouvent exposées au chapitre 2 de cette thèse (cf. 2.8), bien qu'implantées dans la didactique des discours universitaires et dans le modèle de la séquence didactique, nos propositions didactiques s'ancrent non seulement dans un courant de pensée socioconstructiviste mais se nourrit également de la pédagogie par objectifs, s'inspire par-ci des avancées de l'analyse du discours et par-là des modèles des ateliers d'écriture créative. Cette hétérogénéité de renvois est un principe inaliénable de l'approche littéracique dans laquelle s'inscrit cette thèse.

Nous pouvons synthétiser tous les éléments théoriques que nous avons évoqués au chapitre 2 (cf. 2.8) sous forme de principes, que voici :

- Nos propositions, qui auront pour but d'introduire les étudiants à la dimension énonciative des écrits de recherche, se présentent comme une tentative d'affiliation à une communauté de chercheurs, qui a ses propres normes discursives.
- Faire écrire les étudiants dans les genres universitaires auxquels ils ont déjà affaire, en accentuant graduellement la valeur heuristique de ces écrits.
- Une alternance lecture-écriture est assurée, mais associée à une dominance de lecture au début et de l'écriture à la fin.
- Le mémoire de master y est appréhendé comme un genre discursif complexe, ancré dans une discipline particulière et pris dans une continuité par rapport à d'autres discours universitaires.
- Les documents, qui présentent les supports d'enseignement, sont authentiques, essentiellement des extraits de mémoires de master et d'articles de recherche.

- Les formes linguistiques sont présentées comme impliquant des enjeux communicatifs.
- Les objectifs assignés à chaque séance sont formulés en termes précis et opérationnels au début de chaque atelier. L'ensemble des objectifs converge vers l'accomplissement du but de la séquence énoncée plus haut.
- Les objectifs, les contenus de l'enseignement et les moyens mis en œuvre sont soigneusement choisis en fonction des besoins des étudiants, dont la plupart sont formulés à partir des analyses présentées dans les chapitres précédents, et ce en tenant compte de leur zone de développement proche.
- Chaque atelier commence par une évaluation diagnostique, qui permettra d'affiner les besoins, et débouche sur une évaluation formative, qui vise à mesurer le degré de l'accomplissement des tâches et de l'atteinte des objectifs prédéterminés.
- La progression de l'enseignement est spiralaire et suit globalement la progression de la démarche de la séquence didactique.
- La plupart des activités proposées se réalisent en groupes et donnent lieu à des débats.
- La compétence scripturale est associée à la question des représentations et à celle de l'identité du scripteur.
- Une place très importante est accordée aux réécritures, qui portent notamment sur la dimension énonciative des écrits.

Nous l'aurons compris, à travers la synthèse des principes théoriques qui régissent la séquence que nous proposons, que celle-ci se trouve ancrée dans un cadre pluridisciplinaire varié. En effet, en didactique, il n'existe pas de méthode ou de démarche qui ne soit dépendante du contexte dans lequel elle s'applique. Même les modèles praxéologiques qui aspirent à une certaine formalisation, restent tributaires des objectifs particuliers de chaque enseignement.

7.2. Constitution d'une démarche didactique pour l'initiation des étudiants aux écrits de recherche

Nous sommes bien conscient que « *le changement en didactique ne se décrète guère* », pour reprendre P. Martinez (2014 : 50) et qu'il n'est pas facile de changer les pratiques enseignantes habituelles même si celles-ci tendent à se révéler infructueuses. Nous sommes convaincu également que les recommandations vagues à l'adresse des enseignants ne peuvent pas être d'une grande utilité, si elles ne sont pas explicitées et opérationnalisées.

C'est pour cette raison principalement que nous avons fait le choix de concevoir nos propositions sous forme d'un manuel opérationnel avec des indications d'usage à l'attention de enseignants (annexe 2.). Il s'agit en fait d'une séquence didactique que nous tâcherons de décrire ici d'une manière globale avant de nous focaliser sur chaque atelier qui la compose. La séquence en question suit une démarche didactique réfléchie, dite de *découverte en vue d'une conscientisation*.

L'idée d'une démarche de découverte trouve évidemment racine dans tous les éléments théoriques synthétisés plus haut. Elle propose de faire découvrir aux apprenants, à partir d'un ensemble d'activités, des phénomènes linguistiques qui caractérisent les discours de recherche et les distinguent notamment des discours en formation. La prise de conscience des normes rhétoriques qui régissent les écrits de recherche tendrait à reconstruire leurs rapports à eux-mêmes en tant que scripteurs et aux autres chercheurs, ou pour le dire simplement, à se construire une identité de scripteur.

La démarche que nous proposons s'oppose donc aux enseignements de type déductif, où l'enseignant énonce des règles générales, puis amène ses apprenants à les appliquer sur des exemples précis. Nous pensons effectivement qu'amener les étudiants à découvrir par eux-mêmes les faits linguistiques, à les discuter, à les expliquer et à les évaluer, les conscientiserait non seulement des attitudes adéquates mais également des raisons de leur conformité.

Dans cette perspective, les séances, qui composent chaque atelier, proposent des activités qui suivent un mouvement défini en six étapes et dont la complexité est croissante, comme nous pouvons le constater dans la figure 7. Cette structure de base reste jusqu'à un certain point malléable.



Figure 7. Structure basique des séances d'enseignement

Toute séance commence par une activité de repérage où l'enseignant attire l'attention des apprenants sur un phénomène langagier particulier qu'ils ont à localiser dans un ensemble d'extraits d'écrits de recherche. La deuxième activité consiste à distinguer les différentes formes du phénomène repéré, de procéder à une classification.

Le troisième moment se veut explicatif du phénomène dans un temps et évaluatif dans un autre. Il faudra préciser que c'est aux étudiants qu'incombe la tâche d'expliquer et d'évaluer les pratiques scripturales observées, et ce en tentant de répondre à un ensemble de questions posées par l'enseignant.

L'activité suivante porte sur une comparaison entre les écrits des experts (généralement des articles de recherche) et ceux des néophytes, essentiellement des extraits des mémoires que nous avons analysés dans cette thèse. L'idée consiste à mettre à disposition des apprenants un ensemble d'extraits où se manifeste le phénomène langagier duquel on voudra les conscientiser. Il leur est demandé ensuite de comparer les réalisations divergentes, de repérer les différences et de juger de la pertinence des unes et des autres.

Une fois la distinction faite, il sera demandé aux étudiants de réécrire les passages qu'ils ont eux-mêmes jugés comme inadéquats dans l'activité précédente. Cette étape est à notre sens la plus importante de toutes, car elle place les apprenants

dans une posture d'évaluateur. Une telle pratique tendrait à aiguïser leur esprit réflexif, ce qui leur permettrait de mieux prendre conscience des phénomènes discursifs qui caractérisent les écrits de recherche.

Enfin, ils procéderont à une production écrite, qui sera l'occasion de réinvestir ce qu'ils ont acquis durant la séance. Les critères de réussite de la production seront consignés dans une grille mise à disposition des étudiants pour procéder à des auto-évaluations. Pour ce qui des choix thématiques de ces productions, nous avons choisi des sujets que nous jugeons abordables, généralement des sujets déjà traités par les apprenants dans les modules de spécialité.

Globalement, nous pouvons dire que les activités se réalisent chacune en deux temps. L'enseignant demande aux étudiants de répondre individuellement aux questions posées, puis il procède à une confrontation des différents éléments de réponse. Il se doit d'insister sur les divergences et de solliciter régulièrement des explications.

Le rôle de l'enseignant se résume alors à guider les étudiants dans la réalisation des activités et à gérer le tour de parole. Il pourra prendre part au débat mais prendra soin de ne jamais imposer son avis.

Par ailleurs, les activités qui composent les ateliers que nous proposons ne portent pas uniquement sur un seul genre discursif (le *mémoire de master*, en l'occurrence), comme le recommandent les concepteurs du modèle de la *séquence didactique* (cf. 2.8.4). Le but de notre thèse étant de permettre aux étudiants de passer d'une littératie académique à une littératie de recherche, il est tout à fait sensé de vouloir exploiter les genres scripturaux appartenant à la première catégorie, à laquelle les apprenants s'y sont habitués, pour les amener à affilier progressivement à la deuxième.

En termes plus pratiques, nous comptons durant nos ateliers faire écrire les étudiants dans les genres académiques en insistant graduellement sur la dimension

heuristique de l'écriture, qui constitue le point de rupture entre les deux littératies, comme nous l'avons expliqué (cf.2.6). Ayant regroupé les caractéristiques de cette dimension sous trois catégories principales (cf.2.7), nous avons choisi pour chacune d'elles le genre scriptural où elle pourra être mise en pratique.

Toutes ces composantes, exercées dans des genres scripturaux différents, pourront être réinvesties en fin de parcours, c'est-à-dire dans la production finale, dans une seule et même production discursive, qui est *la problématique de recherche*. *La problématique de recherche*, qui ne constitue en réalité qu'une partie du mémoire de master, est néanmoins une production discursive intéressante, car, en plus d'être courte et normée (pouvant ainsi être facilement abordée en classe), elle sollicite, comme nous allons le montrer (cf. 7.3.2.6), tous les éléments étudiés au cours de la séquence, ce qui permettra à l'enseignant d'évaluer l'atteinte de ses objectifs.

Il va sans dire qu'en décrivant les ateliers, nous tâcherons de montrer pratiquement comment nous avons appliqué cette démarche, qui se définit en six mouvements et exploite plusieurs genres scripturaux.

7.3. Description de la séquence proposée

Avant de présenter chaque atelier en détails, nous procédons à une description globale de la séquence et précisons les circonstances favorables à sa mise en œuvre. Nous insisterons particulièrement sur deux points : le but du dispositif et les objectifs assignés à l'étape de la mise en situation et aux deux évaluations générales.

7.3.1. Présentation générale de la séquence

Le but ultime de la séquence didactique que nous proposons est d'initier les étudiants à la rhétorique des genres d'écriture de recherche, en les conscientisant des contraintes linguistiques constituant leur « *dimension argumentative* » (Amossy R., 2000). Autrement dit, nos propositions, organisées sous formes d'ateliers d'écriture, visent à entraîner les étudiants à argumenter et à légitimer

leur objet d'étude, à gérer leur subjectivité, à se positionner comme auteur, à se trouver une voix parmi celles des auteurs de référence, etc. Cela passe bien évidemment par l'influence de leur rapport à l'écriture d'une manière générale, de leur rapport à l'écriture de recherche et à aussi de leur rapport à eux-mêmes en tant que scripteur et en tant que chercheur (ou du moins en tant qu'apprenti-chercheur).

Nous voulons ainsi mettre à disposition des enseignants (encadrant ou assurant les modules de Techniques de Recherche Universitaire et d'Écriture Scientifique) un dispositif d'enseignement prêt à être appliqué. Ce dispositif contient un ensemble organisé d'activités de lecture, d'écriture et de réécriture. Même si l'étude n'a concerné que les étudiants du département de Lettres et langue françaises préparant un Master de Sciences de langage à l'université de Bejaia, la séquence proposée (nécessitant certes quelques adaptations) pourra être bénéfique pour d'autres spécialités des Sciences Humaines. Car, nous pouvons supposer que le constat des difficultés reste globalement le même. Dans le cas échéant, la richesse et la légèreté du dispositif donnent à l'enseignant la liberté de choisir les activités qui répondent le mieux aux besoins particuliers de ces apprenants.

La séquence proposée pourra être intégrée dans un cadre plus général, celui d'un projet pédagogique, axé sur le genre discursif du mémoire de master. Elle pourra en effet en constituer la première séquence qui aura pour but d'initier les étudiants à la culture de l'écriture de recherche (une sorte de pont qui lierait les deux *littératures universitaires*), avant d'aborder les autres dimensions de l'écriture de recherche.

En effet, en ayant une vue globale sur la question de la formation à l'écriture de recherche et à la rédaction du mémoire de master, il est notable qu'elle s'étale sur trois années consécutives. En troisième année de licence, les étudiants bénéficient d'un enseignement dit « *Techniques de Recherche Universitaire* », sous forme de Travaux Dirigés de 3 heures hebdomadaires. Les trois premiers semestres du

Master comportent une matière d'enseignement, *Ecriture scientifique*, qui comme son nom l'indique s'attache à former les étudiants à l'écriture de la science.

On pourrait penser qu'une telle charge horaire, en plus des autres modules de spécialité, dont l'objet n'est pas forcément celui de l'écriture scientifique, mais qui contribuent d'une manière ou d'une autre à former les étudiants dans ce sens, serait bien suffisante. L'analyse que nous avons menée sur 31 mémoires de master soulignent des lacunes sur un plan énonciatif, qui souvent échappent aux enseignements proposés.

Ce constat d'insuffisance est probablement dû à un problème de progression et de transition entre les différents modules précédemment cités. En effet, un simple balayage des programmes proposés suffirait à remarquer l'existence de beaucoup de redondances. Pour y échapper, il nous semble intéressant d'envisager une continuité, grâce à une organisation progressive globale sous forme de projet pédagogique, où la production finale serait le mémoire de master. Les étudiants seront ainsi amenés graduellement à rédiger des écrits à forte dimension heuristique.

Ceci étant, la séquence que nous proposons (annexe 2.) se compose de quatre ateliers et s'organise de la manière suivante :

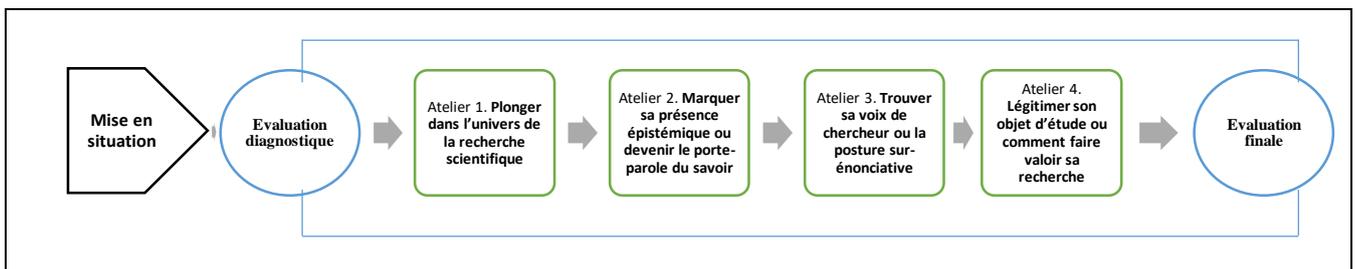


Figure 8. Structure de la séquence didactique proposée

Rappelons toutefois que même si la figure 8 peut laisser croire que de la séquence didactique que nous proposons correspond fidèlement au modèle présenté par J. Dolz et B. Schneuwley (1998), elle diverge sur bien des points, comme nous allons le montrer en étayant les étapes séparément.

7.3.1.1. La mise en situation

Dans la première étape dite de mise en situation, l'enseignant après avoir pris le temps d'expliquer les objectifs de la séquence à ces étudiants, leur suggère des thèmes de recherche et les guidera vers la formulation de sujets de recherche contextualisés, aussi imprécis que soient-ils. Il prendra également le temps nécessaire pour montrer les étapes de la rédaction d'une problématique de recherche. Quoique techniciste, cette étape est plus indispensable qu'importante pour le bon déroulement de la séquence.

Ceci fait, l'enseignant demandera à ces apprenants, conscients qu'ils ne seront pas évalués, de rédiger une problématique de recherche, aussi imparfaite ou incomplète que soit-elle, portant sur les sujets qu'ils ont formulés et suivant les étapes qu'il leur a montrées.

7.3.2. Présentation des ateliers

Avant de présenter les contenus et les objectifs de chaque atelier séparément, nous devons tout d'abord décrire l'évaluation initiale.

7.3.2.1. Le test initial

Le test initial que nous avons proposé a pour objectif de ressurgir les besoins des apprenants et leurs représentations. Puisque notre intervention vise principalement à reconstruire le rapport à l'écriture de recherche des étudiants, l'outil du questionnaire nous a semblé adéquat. Celui que nous avons élaboré contient sept questions ouvertes.

Les deux premières questions portent sur l'entreprise scientifique d'une manière générale et se présentent comme suit :

- 1. Qu'est-ce qu'une recherche scientifique pour vous ? A quoi sert-elle ?*
- 2. Pensez-vous que les sciences exactes (biologie, physique, chimie, etc.) diffèrent des sciences humaines et sociales (psychologie, linguistique, sociologie, didactique, etc.) ? Dites quelles sont ces différences.*

Les définitions qu'ils présenteront de la science et les différences qu'ils établiront par la suite entre les sciences dites exactes et les sciences humaines et sociales détermineront le statut scientifique accordé aux recherches effectuées dans leur domaine d'étude. Le cas très probable où une distinction catégorique sera faite entre les deux familles de sciences pourrait être problématique pour l'enseignement que nous tentons de mettre en place. Il s'agirait alors d'une représentation que l'atelier 1, particulièrement, tentera de réguler.

Les autres questions s'intéressent particulièrement au mémoire de master. Elles se présentent comme suit :

3. *Qu'est-ce que pour vous un mémoire de Master ? A quoi sert-il ?*
4. *Quelles sont les différences entre le mémoire de master et les autres genres que vous avez l'habitude de rédiger (comme la dissertation, le commentaire de citations, etc.) ? ressemble-t-il d'un genre en particulier ? Si oui, dites lequel et pourquoi.*
5. *Quels sont les critères, pour vous, d'un mémoire réussi ?*
6. *Pensez-vous que l'étudiant a le droit de se manifester dans le mémoire ? Dites pourquoi.*
7. *Le mémoire est-il de type argumentatif, expositif, exhortatif ou narratif ? Expliquez votre réponse.*

Comme nous pouvons le constater, la troisième question demande aux étudiants de définir le mémoire et de montrer son utilité. Ainsi, les définitions données nous renseigneront sur la place accordée à l'écriture dans le processus de la réalisation d'un mémoire. Et se demander à quoi servirait un mémoire reviendrait à savoir si on lui accorde une valeur d'apprentissage ou une valeur heuristique.

La quatrième question tâche quant à elle de repérer les zones de rupture et de continuité entre les écritures académiques et le mémoire de master. Il est en effet intéressant de se demander si les étudiants conçoivent de quelconques rapprochements entre l'écriture du mémoire et celles auxquelles ils ont déjà eu affaire durant leur cursus. Ceci nous amène à la cinquième question, qui porte sur les critères de réussite d'un mémoire de master.

Les deux dernières interrogations ont trait à la dimension proprement scripturale du mémoire de master. L'une s'interroge sur la possibilité du scripteur de se manifester dans son écrit et exige d'expliquer, voire de justifier la réponse. L'autre concerne la typologie textuelle dominante dans les mémoires de master et sollicite également un étalement.

On nous objecterait probablement sur l'utilité de poser ces questions, étant donné que les mêmes interrogations, et en termes plus précis, ont été posées à un échantillon d'étudiants nettement plus important dans le cadre de notre enquête (cf.5.4). A cela nous répondrons que le but de ces questions n'est pas seulement de déterminer les représentations des apprenants, qui aussi large que soit l'échantillon d'une enquête peuvent varier jusqu'à un certain degré d'un groupe d'étudiants à un autre, mais aussi d'amorcer en classe des réflexions d'ordre épistémologique et méta-scriptural.

7.3.2.2. Atelier 1. Plonger dans l'univers de la recherche scientifique

Ce premier atelier n'étant qu'introductif échappe dans une certaine mesure à la démarche que nous avons expliquée plus haut. Son objectif est d'initier les étudiants à quelques caractéristiques discursives générales des discours de recherche. Il vise fondamentalement à réguler le rapport au savoir scientifique des étudiants, dont les discours sont souvent présentés -à tort !- comme impersonnels et transparents.

Afin de reconstruire ce rapport à défaut, nous nous focaliserons sur la conscientisation des apprenants de l'importance du doute dans l'entreprise de la science. Le doute scientifique, différent du doute sceptique, se concrétise dans une certaine organisation discursive propre aux écrits de recherche, qui laissent large place à l'argumentation, et dans quelques procédés linguistiques de l'atténuation et de l'interrogation notamment.

Dans ce sens, deux discours universitaires se trouvent bien privilégiés dans cet atelier : le débat et la dissertation. Arrivés à ce niveau d'étude, les apprenants sont

certainement munis de beaucoup de préjugés sur la science, sur sa valeur et sur sa pratique, comme nous avons pu le montrer à partir des résultats de notre enquête. Les débats ne peuvent alors être que fructueux.

Evaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique que nous proposons vise à faire ressortir les représentations des étudiants sur les spécificités des discours de recherche par rapport aux autres discours, qui produisent une autre forme de connaissance. Cette évaluation se compose de deux activités : une étude d'un texte, suivi d'un débat.

Le texte proposé aux étudiants est extrait d'un livre intitulé *L'épistémologie*, écrit par H. Barreau (2013). Il traite de la différence entre la connaissance commune et la connaissance scientifique. Après la lecture, les apprenants devront répondre individuellement, et par écrit, à ces questions :

1. *Quel est le rapport que la connaissance scientifique entretient avec la connaissance commune de nos jours ?*
2. *Quels sont les qualificatifs associés aux deux formes de connaissance dans le texte ?*
3. *Pourquoi la philosophie occidentale ne s'est-elle pas souciée que tardivement de distinguer entre les deux ?*
4. *En quoi consiste la différence de point de vue entre Kant et Comte sur la connaissance scientifique ?*
5. *Laquelle des deux conceptions vous paraît plus correcte ? Pourquoi ?*

Les réponses seront par la suite confrontées oralement les unes aux autres. L'enseignant engagera implicitement un débat en attirant l'attention de ses apprenants sur ce fragment du texte : « *la connaissance scientifique est la vraie connaissance* ». Il posera alors quelques questions susceptibles d'animer le débat comme : *Est-il juste que la connaissance scientifique est toujours vraie ? Mais il arrive parfois que les scientifiques se contredisent ? Comment reconnaître alors le vrai du faux ? Et la connaissance commune, faut-il croire qu'elle soit toujours fausse ? Pourquoi ?*

A partir de ces interrogations, qui ont beaucoup de chance d'attirer l'attention des apprenants, l'enseignant les conduira à déduire que ce qui fait la différence entre la science et les autres disciplines non-scientifiques produisant de la connaissance, comme la religion ou la mythologie, est sa méthode spécifique.

Séance 1. Quand écrire, c'est faire de la recherche

La première séance que nous mettons en place vise tout d'abord à donner aux apprenants une vue globale sur ce qu'est un écrit scientifique qui doit inévitablement porter les traces du travail du chercheur, c'est-à-dire rendre transparente sa construction méthodique, raisonnée et argumentée. Nous pensons ainsi pouvoir contrer une idée reçue répandue parmi les étudiants selon laquelle la science serait expositive (cf. 5.4.4) et son discours arhétorique (cf. 5.4.10).

Pour ce faire, nous choisissons de procéder à partir d'un article de recherche écrit par E. Amorouayac (2009), intitulé *Pratiques langagières d'étudiants en médecine de la Faculté d'Alger*. Nous avons choisi cet article en particulier parce que, d'un côté, traitant d'un sujet plus ou moins général, nous jugeons qu'il est abordable pour les apprenants, et d'un autre côté, l'auteur a fait preuve de simplicité dans la présentation de l'article. Il contient en effet quatre sous-titres dont chacun correspond à une étape importante de sa recherche : *introduction* (où est présentée la problématique), *méthodologie*, *résultats* (présentation et discussion) et *conclusion*.

Après la lecture de l'article, les apprenants auront à répondre à deux sortes de questions. Les premières tentent de résumer les grandes lignes de l'article :

Dans quel domaine d'étude le chercheur s'inscrit-il ?

Quelles sont ses questions de recherche ?

Quel est l'objectif de son écrit ?

Expliquez brièvement son dispositif de recherche.

Quels sont les plus importants résultats obtenus ?

Pensez-vous que le chercheur a répondu aux questions posées dans l'introduction ?

La deuxième catégorie de questions s'attarde sur son architecture. Elles se présentent ainsi :

Reproduisez sous forme d'un schéma les différentes étapes suivies par le chercheur en précisant les objectifs de chacune d'elles.

Pour ce qui est de la deuxième activité, elle procède à partir d'un ensemble d'extraits d'articles et de mémoires de master. Elle consiste plus exactement à déterminer pour chaque extrait proposé l'étape de la recherche scientifique à laquelle il correspond.

A défaut de demander aux apprenants de produire un écrit de recherche, ce qui dépasserait leur *zone proximale de développement*, le travail d'écriture qui constitue la troisième activité de cette séance consiste à rédiger une dissertation où ils verbaliseront la démarche qu'ils ont déduite précédemment. La consigne présentée est la suivante :

Rédigez une dissertation dans laquelle vous expliquerez en quoi consiste le travail de recherche, en tâchant d'expliquer et d'illustrer chacune des étapes qui le constituent.

Les productions des apprenants ne seront pas évaluées d'un point de vue linguistique, ni même au plan de l'organisation textuelle, mais l'accent sera mis sur les informations présentées.

Séance 2. La connaissance scientifique

La deuxième séance de cet atelier s'intéresse au rapport à la connaissance scientifique des étudiants. La tendance qui consiste à sacraliser et à rendre absolu la connaissance scientifique laisse des séquelles, comme nous l'avons montré, dans la présentation des résultats de recherche dans les mémoires (cf.6.3). Il est indispensable dans ce sens de montrer aux étudiants l'importance de relativiser les résultats d'une recherche scientifique.

Ainsi, dans la première activité, nous demandons aux étudiants de déterminer à partir d'un ensemble de passages écrits ceux qui leur semblent extraits d'écrits de recherche. Ils devront également expliquer les raisons de leurs choix. Ils seront, de la sorte, amenés à dégager un ensemble de caractéristiques linguistiques. L'enseignant insistera sur les différents procédés d'atténuation qui se déploient largement dans les discours de recherche.

La deuxième activité se focalise davantage sur le repérage et l'explication des modalisateurs épistémiques d'atténuation. La troisième activité, quant à elle, consiste à réécrire quelques extraits de mémoire de master qui ne satisfont pas cette exigence.

Evaluation formative

A la fin de cet atelier introductif, nous proposons comme évaluation formative de demander aux étudiants de rédiger un compte rendu objectif, où ils devront réinvestir leurs connaissances acquises durant ce premier atelier, et notamment en l'emploi des modalisateurs épistémiques.

Ainsi, après avoir mis à disposition des apprenants les résultats d'une enquête (qu'ils auraient pu eux-mêmes mener), nous leur soumettons cette consigne :

Dans un compte rendu objectif d'une dizaine de lignes, présentez les résultats du tableau précédent d'une manière scientifique. Pensez à utiliser les modalisateurs épistémiques.

L'évaluation des productions des apprenants portera sur le degré de régularisation de leur rapport au savoir scientifique. Bien qu'il ne constitue qu'une introduction, nous assignons à cet atelier l'objectif de pousser les apprenants à prendre conscience que le discours de recherche est le produit d'une argumentation et que la connaissance scientifique est loin d'être dogmatique. Cette caractéristique impérative de la science peut être vérifiée par l'emploi des modalisateurs d'atténuation.

7.3.2.3. Atelier 2. Marquer sa présence épistémique ou devenir le porte-parole du savoir

Le deuxième atelier s'intitule « *Marquer sa présence épistémique ou devenir le porte-parole du savoir* ». Il a l'ambition de vouloir amener les apprenants à prendre conscience des enjeux de la manifestation de l'auteur scientifique dans son discours et de leur donner les moyens d'adapter leur subjectivité aux exigences des discours de recherche. Pour ce faire, il faudra tout d'abord les amener à prendre conscience que l'objectivité telle qu'ils la conçoivent (cf.5.4.10) n'est qu'une chimère, puis les conscientiser des valeurs des pronoms personnels impliquant le scripteur et enfin leur faire comprendre que l'effacement énonciatif n'est pas une garantie de l'objectivité.

Cet atelier se compose de trois séances, qui portent respectivement sur les valeurs des pronoms personnels, les rôles de l'auteur scientifique et l'effacement énonciatif. Nous avons exploité pour les besoins de cet atelier le genre du compte rendu critique. Ce genre scriptural nous semble constituer un exercice intéressant où les questions de la subjectivité du scripteur sont manifestes.

Evaluation diagnostique

Dans l'évaluation diagnostique de ce deuxième atelier, nous confrontons les étudiants à la rédaction d'un compte rendu critique d'une partie d'un article de recherche en les invitant clairement à écrire avec un des pronoms de la première personne.

L'écrit présenté aux apprenants est un extrait d'un article signé par M. Benrabah (2002), dans lequel il présente une réflexion sur la situation sociolinguistique générale de l'Algérie, une situation que les étudiants apprenti-linguistes ne peuvent ignorer.

Et pour les aider davantage dans leurs productions, nous leur avons proposé une introduction qui présente le thème et trace les grandes lignes de la rédaction. Elle se présente comme suit :

La question de la politique linguistique est particulièrement épineuse en Algérie. Les auteurs qui s'y sont intéressés soulignent un décalage entre les textes officiels et la réalité du terrain. Dans le texte qui nous est proposé, M. Benrabah traite particulièrement de la politique d'arabisation menée par l'Etat juste après l'indépendance et évalue ses effets sur l'école. Dans les lignes qui suivent, nous tenterons dans un premier temps de résumer la réflexion de M. Benrabah avant de procéder à une évaluation critique.

L'enseignant en évaluant les productions des apprenants prendra le soin d'observer les différentes pratiques liées aux manifestations des scripteurs, en soulignant les valeurs accordées aux pronoms personnels, en distinguant les présences non-épistémiques inadéquates et en relevant des éventuelles cas de brouillage énonciatif.

Séance 1. Oser le je

La première séance de cet atelier s'attarde sur les valeurs des pronoms personnels et comporte quatre activités. La première d'entre elles vise à repérer les différentes manifestations du scripteur par la voie des pronoms personnels. Ces deux questions sont posées aux apprenants :

- 1) *Repérez dans les extraits les marques de présence de l'auteur.*
- 2) *A qui renvoient les pronoms « je », « nous » et « on » dans les extraits ?*

Il s'agit dans la deuxième activité de classer les différents renvois des pronoms personnels. Les apprenants relèveront de la sorte les renvois nuancés, en établissant pour chaque pronom les différentes possibilités de renvois, comme nous l'avons fait précédemment (cf.2.7.3).

La troisième activité s'attachera à montrer aux étudiants les implications sémantiques des emplois inconsiderés des pronoms personnels *nous* et *on*. A partir

des quelques cas authentiques de brouillage énonciatif, ils prendront conscience de l'importance de la prise en considération de la visée communicative de l'écrit de recherche, d'où l'importance d'impliquer le lecteur et de procéder systématiquement à des relectures. Puis, nous leur demandons de réécrire les passages qu'ils ont eux-mêmes jugés comme nuancés.

Ceci fait, dans la dernière activité, il est question d'une rédaction. Les apprenants après avoir lu un texte extrait d'un article scientifique écrit par A. Arezki (2008), qui aborde la question de la disparition des langues, rédigeront un compte rendu critique en respectant deux consignes présentées comme suit :

- *Votre rédaction fera une dizaine de lignes.*
- *Vous devez faire recours au moins deux fois à chacun des pronoms personnels je, on et nous, en évitant le brouillage énonciatif.*

L'évaluation des productions écrites de apprenants se focalisera sur l'absence de revois nuancés.

Séance 2. Les modalisateurs et les rôles de l'auteur scientifique

La deuxième séance, que nous proposons pour conscientiser les apprenants des enjeux relatifs aux manifestations du scripteur dans un écrit de recherche, s'attarde sur les modalisateurs liés aux pronoms personnels traités dans la première séance.

Pour ce faire, la première activité que nous avons proposée a trait à un travail de repérage des passages où le scripteur fait usage du pronom personnel de la première personne. Les apprenants procéderont, ensuite, à une étude syntaxique et sémantique, comme ils ont l'habitude de le faire dans le module de *grammaire*. Nous leur demandons de souligner les pronoms en question et leurs verbes. Les verbes repérés seront regroupés selon trois classes sémantiques : des verbes de recherche, des verbes de guidage textuel et des verbes d'argumentation. De ces trois champs lexicaux, seront déduits les rôles de l'auteur scientifique.

Dans l'activité qui suit, la liste des mots à repérer s'élargit aux adjectifs et aux adverbes. Les extraits présentés cette fois-ci contiennent quelques formulations erronées. Seront alors distinguées les natures sémantiques adéquates, selon les apprenants, au travail scientifique et celles qui ne le sont pas. Cette activité vise essentiellement à montrer aux apprenants qu'un pronom personnel, le *je* par exemple, qui peut leur sembler à première vue « trop subjectif », conviendrait à marquer une présence épistémique, s'il est employé à bon escient.

Les apprenants capables de distinguer les trois rôles de l'auteur scientifique grâce aux modalisateurs associés aux pronoms personnels, procéderont à la réécriture des passages qu'ils jugent inadéquats au travail de recherche.

La quatrième activité est une mise à l'épreuve. Elle consiste à rédiger un compte rendu critique d'un texte, extrait d'un article écrit par T. Zaboot (2010) qui s'intitule *La Pratique Langagière de Locuteur(s) Bilingue(s)*, en respectant deux consignes ainsi présentées :

- *Votre texte fera une dizaine de lignes.*
- *Ecrivez à la première personne du singulier, tout en affichant une présence adéquate au travail scientifique.*

L'évaluation formative portera sur l'usage approprié des pronoms personnels, c'est-à-dire associés à des verbes et d'autres modalisateurs épistémiques assurant une présence adéquate.

Séance 3. L'effacement énonciatif

La dernière séance de cet atelier s'intéresse à la question de l'effacement énonciatif. Elle vise prioritairement à pousser les apprenants à remettre en question la représentation simpliste qu'ils ont de l'objectivité. Bien que la question ne soit déjà à moitié abordée dans la séance précédente, qui a tâché de montrer aux apprenants qu'il était possible d'écrire avec *je* tout en assurant une

présence épistémique, nous voulons cette fois-ci les amener à reconnaître que l'effacement énonciatif n'est pas toujours épistémique.

Pour atteindre cet objectif, nous avons demandé aux apprenants dans la première activité de repérer dans un nombre d'extraits de mémoires de master les différents procédés linguistiques assurant l'effacement énonciatif, parmi lesquels figurent les tournures impersonnelles et la voix passive.

Il sera dans la deuxième activité question de souligner modalisateurs présents dans les phrases impersonnelles et passives. Ces modalisateurs, essentiellement des verbes mais aussi des termes appartenant à d'autres catégories grammaticales, seront classifiés suivant leurs natures sémantiques. Ainsi, dans la troisième activité, ils auront à distinguer les pratiques adéquates et réécriront celles qui leur semblent erronées.

Evaluation formative

Pour permettre aux apprenants de réinvestir tout ce qu'ils ont appris dans cet atelier et permettre à l'enseignant d'évaluer leur progression, nous avons proposé un sujet de production écrite. Il s'agit d'écrire un compte rendu critique d'un extrait d'un article scientifique. Le thème traité dans l'article choisi n'est pas méconnu pour les apprenants.

L'activité se présente de la manière suivante :

Sujet : Les statuts des langues en Algérie est un sujet de recherche problématique. La langue berbère, qui s'est imposée de force comme langue nationale dans le début des années 2000, ne cesse de poser de nombreuses interrogations. M. Haddad, dans son article, intitulé Monolinguisme d'Etat et arabisation en Algérie. Place des langues et problématique identitaire dans les textes officiels algériens, s'adonne à une réflexion dans ce sens. Lisez le texte proposé -qui correspond à une partie de son article- et rédigez un compte-rendu critique. Servez-vous du tableau suivant pour une autoévaluation :

Je vérifie que...	Fait	A faire
1) <i>Mon écrit fait entre 10 et 15 lignes</i>		
2) <i>Mon écrit est rédigé à la première personne</i>		
3) <i>J'ai joué les trois rôles de l'auteur scientifique</i>		
4) <i>Un même pronom n'est employé que pour renvoyer à la même personne.</i>		
5) <i>Les modalisateurs employés sont épistémiques.</i>		

L'évaluation des productions des apprenants s'attardera sur l'analyse de leurs rapports à eux-mêmes en tant que scripteurs-chercheurs. Elle prendra en considération trois éléments essentiels : les rôles qu'ils s'attribuent dans leurs écrits, l'absence de brouillage énonciatif, qui résulte d'une conscientisation des valeurs des pronoms personnels, et le recours à différents modalisateurs épistémiques.

7.3.2.4. Atelier 3. Trouver sa voix de chercheur ou la posture sur-énonciative

Le troisième atelier est réservé à la problématique de la gestion polyphonique. Il s'intitule « *Trouver sa voix de chercheur ou la posture sur-énonciative* ». Comme son nom l'indique, il vise à conscientiser les apprenants de l'importance de se référer à autrui et de la nécessité de rester maître de son discours. Cela passe évidemment par une reconstruction de leur rapport aux auteurs de référence. La tâche consiste alors à leur montrer qu'il y a d'autres manières de se référer que par la citation, à leur faire comprendre également que la citation n'est jamais une preuve aussi chevronnée que soit son auteur, mais surtout à leur montrer que la critique est constitutive de la recherche scientifique, et que la critique ne veut pas forcément dire une remise en question totale.

Les textes supports utilisés durant tout cet atelier sont extraits de mémoires de master et d'articles scientifiques. Pour ce qui est de la rédaction, nous avons choisi dans la panoplie des discours académiques qui se définissent comme

polyphoniques, celui où l'exercice de référencement est le plus manifeste, à savoir la synthèse de documents.

L'atelier se compose de trois séances d'une heure et demi chacune. Elles portent respectivement sur les modes de référencement, l'introduction et le commentaire des références et les fonctions des discours d'autrui. Mais commençons tout d'abord par décrire l'évaluation diagnostique.

Evaluation diagnostique

L'atelier débute comme d'habitude par une évaluation diagnostique dont la consigne se présente ainsi :

Dans un mémoire de Master, le travail théorique est indispensable. Il est tout aussi important d'étayer les concepts que de se référer aux travaux antérieurs pour pouvoir asseoir sa propre recherche et appréhender son cas pratique.

Imaginez que dans le cadre de votre recherche, vous seriez amené à définir le concept de « langue ». En vous servant des deux textes proposés, rédigez une synthèse de lecture.

Nous avons fait ici deux choix qu'il faudra expliquer. Le premier a trait au choix du thème et des textes supports proposés aux étudiants. Il est question en effet de définir le concept de langue à partir de deux textes écrits par deux auteurs qui en présentent des significations différentes. Le premier est extrait du *Cours de linguistique générale* de Ferdinand De Saussure et le second est écrit par Christian Baylon, dans son *Sociolinguistique. Société, langue et discours*. Le concept de langue, les deux auteurs et leurs visions sont bien connus par les étudiants, qui ont suivi des cours de linguistique dès leur première année et un cours de sociolinguistique en troisième année.

Le deuxième choix, qui concerne le genre discursif *la synthèse de documents*, semble évident. Quoi de plus rentable quand on veut analyser comment les étudiants se manifestent quand ils se réfèrent à autrui que de leur demander de lire

deux textes qui traitent de la même question de deux optiques différentes et d'en proposer une synthèse ? Remarquons que R. Guibert (2002), dans une optique un peu différente de la nôtre, opte également pour la synthèse comme un entraînement efficace au dialogisme.

Pour faciliter davantage cette tâche, nous avons proposé aux apprenants une introduction, qui trace d'une manière globale le plan de leur rédaction et définit son objectif :

Les deux textes traitent évidemment d'un sujet commun mais l'appréhendent de manières différentes. Le premier est écrit par Ferdinand De Saussure, le père de la linguistique moderne, qui tente de définir le concept « langue ». Le second écrit, de tendance sociolinguistique, expose une vision assez différente de celle de De Saussure. Comment pouvons-nous alors définir la « langue » ?

Cette activité qui alterne entre la lecture et l'écriture se réalisera individuellement en classe. Elle sera l'occasion de préparer les étudiants aux trois séances qui composent de cet atelier.

Séance 1. Citer et se référer

La première séance du troisième atelier tente de souligner les différentes manières de faire référence à autrui. Si nous avons choisi d'intituler cette séance *Citer et se référer*, c'est justement pour insister sur la différence qu'il y a entre une référence et une citation, qui n'est qu'un mode parmi tant d'autres de se rapporter aux autres chercheurs.

La séance commence par une activité de repérage. A partir d'un ensemble d'extraits de mémoire de master, il est demandé aux apprenants, dans un premier temps, de repérer dans les extraits proposés les références à d'autres auteurs ou travaux et, dans un autre temps, d'expliquer les indices qui leur ont permis de les distinguer. Ainsi, ils procéderont à une distinction entre les différents moyens typographiques employés et déduiront les différentes normes de notation.

Dans la deuxième activité, les étudiants mettront en application les normes établies précédemment. Nous avons, pour ce faire, proposé un ensemble d'extraits où les références ne sont pas notées. En leur fournissant les références complètes d'une manière détachée du texte, nous leur demandons de porter les notations.

L'activité suivante porte explicitement sur les différents modes de référencement. A partir des distinctions faites dans l'activité 1 entre les différentes normes de notation, il s'agira de nommer et de caractériser typographiquement les différents modes de référencement.

L'avant dernière activité est une réécriture. En proposant un ensemble de cas où les références sont mal notées, les étudiants auront à récrire les passages de manière à ce que les normes employées soient adaptées aux modes de référencement.

La séance s'achève sur une activité d'écriture, qui vise le réinvestissement des normes déduites des activités précédentes et le recours aux différents modes de référencement. Elle présente la consigne suivante :

Rédigez la synthèse des deux textes suivants, qui définissent la notion de « représentation ». Faites attention à utiliser au moins chaque mode référencement en respectant leurs normes de notation.

Les textes proposés présentent des définitions du concept de *représentation*, que les étudiants sont censés avoir abordé dans le cours de sociolinguistique. Le premier texte est écrit par H. Boyer (2001 :40) et le deuxième est de N. Guenier (1997 : 247).

Séance 2. De la citation à la reformulation

Les étudiants étant capables de distinguer les différents modes de référencement et d'en faire usage en respectant les normes de notation propres à chaque mode, ils s'intéresseront dans la deuxième séance aux questions de l'intégration des citations et de leurs commentaires en les amenant progressivement à favoriser les

citations intégrées aux citations directes, pour les engager par la suite dans la reformulation.

La première activité consiste à repérer dans un ensemble d'extraits de mémoires les citations intégrées et les reformulations et d'expliquer leur manière de procéder. Cette activité vise non seulement à actualiser les connaissances assimilées par les étudiants dans la première séance, mais aussi à discriminer les commentaires faits par les scripteurs par rapport aux discours d'autrui.

La deuxième activité est évaluative. A partir d'un ensemble d'extraits présentant des lacunes, nous avons demandé aux étudiants de corriger quelques erreurs liées à l'intégration des citations et d'autres qui ont trait aux reformulations. En procédant de la sorte, nous comptons leur montrer le type d'erreurs les plus commises en recourant à ces deux modes de référencement.

Suite à cela, les étudiants auront à réécrire un ensemble de passages proposés, où les scripteurs n'ont fait référence qu'avec des citations directes, de façon à ce qu'elles soient intégrées aux discours des scripteurs.

Puis, dans l'activité suivante, ils doivent réécrire un long passage truffé de citations directes et intégrées, en reformulant systématiquement toutes les citations.

La dernière activité de cette séance se présente ainsi :

***Sujet :** Les sociolinguistes recourent souvent à la notion de diglossie pour qualifier une certaine situation générée par la coexistence de deux langues sur un même territoire géographique.*

***Consignes :** dans un écrit d'une dizaine de lignes, synthétisez les deux textes proposés en insistant sur les caractéristiques données par les deux auteurs pour qualifier la situation diglossique. Référez-vous systématiquement aux deux textes par la seule voie de la reformulation.*

Il s'agit d'une production écrite sous forme d'une synthèse de lecture, où il est clairement demandé de se référer aux deux textes supports uniquement par des reformulations.

Séance 3. Confronter et problématiser les discours d'autrui

Après avoir pu étayer avec les étudiants les problèmes techniques de notation propre à chaque mode de référencements et après leur avoir montré les problèmes linguistiques que posent les citations intégrées et les reformulations, cette troisième séance s'attachera à amener les étudiants à découvrir les différentes fonctions des discours d'autrui dans les écrits de recherche.

La première activité vise à repérer les différentes valeurs des discours d'autrui. Après que l'enseignant ait demandé aux apprenants de lire un ensemble d'extraits où il est question de références, les apprenants auront à déduire les fonctions accordées à chacune d'elles. Il les aidera également à les nommer convenablement.

La deuxième activité s'attarde sur la manière avec laquelle les scripteurs gèrent les discours qu'ils invoquent. Chaque extrait proposé se caractérise par la présence de plus d'une référence. La consigne donnée se présente comme suit :

Les extraits suivants juxtaposent des références, dites tout d'abord quels liens existe-t-il entre les références en question, puis dites si l'étudiant (ou le chercheur) marque sa présence et comment il le fait.

Les fonctions ainsi repérées et les rôles des scripteurs définis, il est demandé aux apprenants dans l'activité suivante d'expliquer les stratégies mises en œuvre pour critiquer les discours d'autrui. Ainsi, à partir d'extraits présentant des discours d'autrui modalisés, nous œuvrons à ce que les apprenants prennent conscience des différentes stratégies de problématisation qu'ils tenteraient de mettre en œuvre dans la quatrième activité, qui présente des passages à réécrire.

Evaluation formative

L'évaluation formative que nous avons proposée a pour objectif de vérifier le degré de l'atteinte de l'objectif assigné à cet atelier, à savoir assurer une position sur-énonciative. Pour ce faire, nous avons soumis aux apprenants deux articles de recherche qui traitent de la situation sociolinguistique de l'Algérie, un sujet qu'ils ont certainement abordé dans les modules de spécialité. Le premier est écrit par F. Cheriguen (1997) et l'autre par D. Saadi (1995).

La consigne présentée est la suivante :

Dans un mémoire de Master, la définition des concepts est certes importante, mais il importe également de rendre compte des travaux antérieurs sur le sujet que vous traitez. Imaginez que dans le cadre de votre mémoire, vous seriez amené à rendre compte de la situation sociolinguistique de l'Algérie. Les deux articles proposés (CHERIGUEN Foudil, 1997 et SAADI Djamilia, 1995) présentent deux réflexions sur la question. Synthétisez-les, puis procédez à une autoévaluation à l'aide du tableau suivant :

<i>Je vérifie que...</i>	<i>Fait</i>	<i>A faire</i>
<i>1) J'ai marqué typographiquement les discours d'autrui.</i>		
<i>2) J'ai noté convenablement les noms des auteurs, les dates et les pages.</i>		
<i>3) Mon texte contient plus de référencements par reformulation que de citations.</i>		
<i>4) J'ai pris le soins d'introduire et de commenter toutes les citations directes et intégrées.</i>		
<i>5) J'ai fait au moins deux fois référence par ilots citationnels.</i>		
<i>6) J'ai pris le soins de modaliser les discours d'autrui.</i>		
<i>7) J'ai utilisé les discours d'autrui pour instruire des débats.</i>		

8) <i>Ma rédaction s'achève par des questions qui signalent les limites des deux réflexions.</i>		
--	--	--

Les points présentés dans ce tableau d'autoévaluation expriment en termes univoques les critères de réussite. L'évaluation a trait au degré d'évolution du rapport à autrui des apprenants, leur rapport aux auteurs de référence notamment. Ainsi, en plus des techniques de notation, ce sont les modes de référencement utilisés et les fonctions assignées aux discours d'autrui qui seront notés.

7.3.2.5. Atelier 4. Légitimer son objet d'étude ou comment faire valoir sa recherche

Le dernier atelier qui compose la séquence proposée s'intéresse à la question de la légitimation de l'objet d'étude et de l'argumentation des outils de la recherche. Il a l'ambition de conscientiser les apprenants des stratégies argumentatives adéquates aux discours de recherche. Pour cela, les apprenants doivent d'un côté reconsidérer la valeur qu'ils accordent à la recherche et de l'autre maîtriser la rhétorique des introductions de ces genres scripturaux.

Cet atelier est composé de trois séances. La première a trait aux routines argumentatives mises en œuvre dans les incipit des écrits de recherche. La deuxième s'attarde sur les valeurs accordées à la recherche. Et la troisième concerne l'argumentation de l'objet d'étude et des outils méthodologiques.

Bien que les différentes activités se focalisent sur la lecture d'extraits de mémoires de master et d'articles scientifiques, les activités d'écriture s'exerceront dans un « *sous-genre* » du mémoire de master, qui est la problématique, pour les raisons que nous avons évoquées plus haut.

Evaluation diagnostique

Comme évaluation diagnostique, nous proposons aux étudiants de rédiger une problématique à partir de quelques citations qui traite d'un thème particulier, qui

est le *plurilinguisme*. Les citations joueront un rôle double dans cette activité : elles énoncent le thème et servent de sources d'informations théoriques.

La consigne que nous avons donnée est la suivante :

Formulez une brève problématique, sous forme d'un écrit cohérent (sans sous-titres) d'une page et demi environ, dans laquelle vous traiterez d'un sujet particulier que vous déduirez à partir des citations données. Tâchez de respecter le plan suivant :

- 1) *Présentation du thème*
- 2) *Présentation du sujet*
- 3) *Motivations du choix du sujet*
- 4) *Méthodologie de la recherche*
- 5) *Lignes directrices*

Pour effectuer cette tâche particulièrement complexe, l'enseignant pourra en cas de besoin réexpliquer (puisqu'il l'a déjà fait dans la toute première étape de la mise en situation) la démarche à suivre et le plan d'une problématique.

Séance 1. Les routines argumentatives des introductions

Dans la première séance de ce dernier atelier, nous nous intéressons aux routines argumentatives qui caractérisent les introductions des écrits de recherche. L'analyse que nous avons menée sur un nombre de mémoires de master a souligné la nécessité de conscientiser les étudiants de la rhétorique des incipit (cf.6.2.1).

Pour ce faire, les apprenants débiteront cette première séance par la lecture d'un ensemble d'introductions de mémoires de master ou d'articles scientifiques dans leur domaine de spécialisation. Suite à cela, ils répondront aux questions suivantes :

Soulignez le sujet de recherche dans chaque extrait ?

Comment l'avez-vous remarqué ?

Dans quelle phrase est-il annoncé ?

Par quels articulateurs logiques les phrases en question débutent ?

Que fait l'auteur avant d'énoncer son sujet de recherche ?

Que pouvez-vous déduire ?

Grâce aux réponses fournies, les apprenants, tout en étant guidé par l'enseignant dégageront un ensemble de stratégies que les chercheurs mettent en œuvre pour introduire leurs sujets (cf.2.7.4). L'objectif de cette activité est de montrer aux étudiants qu'il y a d'autres manières plus intéressantes, et surtout plus adéquates aux discours de recherches, d'introduire leurs sujets que celle qui consiste à évoquer des généralités ou des banalités qui ne satisfont pas la fonction d'accroche assignée aux premières lignes d'un écrit.

Entre toutes les différentes stratégies repérées, l'accent sera mis par l'enseignant sur le modèle de l'établissement d'une niche (cf.2.7.4) pour trois raisons principales. Premièrement, dans une perspective didactique, même si les apprenants connaissent la diversité des stratégies, il est intéressant de vouloir amener les apprenant à se restreindre à une seule, dans un premier temps. Deuxièmement, la stratégie en question nous semble pouvoir mieux conscientiser les apprenants de la nécessité de se positionner dans un champ de recherche précis. Troisièmement, elle paraît convenir aux introductions plus ou moins longue des mémoires de master.

Dans l'activité qui suit, nous les confrontons à plusieurs débuts de mémoires de master. Nous leur demandons de repérer les extraits qui n'obéissent pas à la stratégie mise en valeur précédemment et de les réécrire de manière à ce que le sujet de recherche soit présenté comme répondant à un besoin épistémique.

Ceci fait, ils seront capables de rédiger une introduction d'une problématique de recherche sur un sujet que nous leur soumettons de la manière suivante :

A partir de cet ensemble de citations, formulez une brève problématique en respectant les trois mouvements de la stratégie de « l'établissement d'une niche ».

L'évaluation des écrits produits par les étudiants portera bien évidemment sur les seuls éléments étudiés durant cette séance, à savoir la routine argumentative de l'établissement d'une niche.

Séance 2. Les hypothèses ou le doute nécessaire

La deuxième séance s'intéresse à une étape très importante dans les introductions des mémoires de master, et de tout écrit de recherche : les hypothèses. La formulation des hypothèses constitue une des difficultés rencontrées par les étudiants-mémorants lors de l'étape de la problématisation. Au-delà des enseignements techniques donnés aux étudiants, c'est en tant que difficulté scripturale, liée notamment à la question du rapport au savoir que nous l'avons appréhendée dans cette thèse.

Afin de remédier aux nombreuses anomalies que nous avons pu relever dans les mémoires des étudiants (cf.6.3.1), cette séance aura pour objectif d'amener les apprenants à prendre conscience du statut des hypothèses et des moyens linguistiques permettant de les formuler convenablement.

Ainsi, la première activité met-elle à disposition des apprenants des extraits d'introductions de mémoires de master. Il leur est demandé de repérer les hypothèses et d'expliquer comment ils les ont reconnues, c'est-à-dire grâce à quels moyens linguistiques.

Les apprenants seront amenés à remarquer l'usage des modalités épistémiques de la probabilité, de la supposition, de la possibilité et du doute. Ces modalités consistent principalement dans l'emploi de verbes épistémiques de supposition, d'adverbe exprimant le doute et d'un temps verbal en particulier, le conditionnel présent.

Les modalités éclaircies, la deuxième activité met à disposition des apprenants un autre ensemble d'extraits, dont quelques-uns contiennent des erreurs de formulation. Ils auront dans un premier temps à juger les formulations acceptables

et celles qui ne le sont pas, et dans un deuxième temps, de réécrire ces dernières, suivant cette consigne :

Dans les extraits suivants, distinguez les formes correctes et les formes incorrectes. Réécrivez celles que vous jugez erronées de manière à ce qu'elles soient hypothétiques

Nous pensons de cette manière que les apprenants prennent conscience de l'importance de donner une valeur de doute aux hypothèses. Pour vérifier leur degré d'assimilation de la question, nous les confrontons à une situation problème où ils auront à formuler quelques hypothèses. La consigne se présente comme suit :

***Sujet :** Imaginez que dans votre recherche de master, vous seriez amené à travailler sur le phénomène de l'alternance codique chez les étudiants de votre université. Les questions principales que vous posez sont :*

- A quel point les étudiants du département de français de l'université de Bejaia alternent-ils entre les langues dans leurs conversations quotidiennes ?*
- Quelles sont ces langues ?*
- Et quelles sont les causes de cette alternance codique ?*
- Dans quelle mesure cette alternance codique s'opère différemment entre les filles et les garçons ?*

***Consigne :** Formulez aux moins quatre hypothèses qui vous permettraient de mener à bien votre travail.*

L'évaluation portera sur l'emploi des modalités précédemment citées.

Séance 3. La légitimation de l'objet d'étude et du matériau

Dans cette dernière séance, l'accent sera mis sur l'argumentation qui se déploie au niveau de l'introduction des mémoires, qui touche notamment l'objet de recherche et le dispositif méthodologique. Le but de cette unité d'enseignement est de remédier à une anomalie relevée dans nos deux analyses, et qui a trait aux valeurs accordées à la recherche et au type d'arguments avancés.

Dans la première activité, nous avons choisi un ensemble d'extraits de mémoires et d'articles sur lesquels nous leur avons posé un ensemble de questions, qui visent à montrer aux apprenants l'importance d'argumenter leurs choix méthodologiques.

La deuxième activité consiste à demander aux étudiants de repérer, puis d'expliquer les arguments avancés par les scripteurs pour défendre leurs objets d'étude et leurs choix méthodologiques (outil, méthode et échantillon). Vers la fin de l'activité, ils seront amenés à distinguer trois types d'arguments : argument personnel, argument affectif et argument épistémique.

Ils jugeront par deux-mêmes le type d'arguments qui convient à l'entreprise scientifique et expliquerons leur choix. Puis, dans la troisième activité, comme ils ont l'habitude de faire, ils auront à réécrire les extraits qu'ils ont estimés défailants.

Cette dernière séance ne contient que deux activités et débouche directement sur l'évaluation finale que nous décrivons.

7.3.2.6. Evaluation finale

L'évaluation finale consiste à produire un écrit normé, une problématique de recherche qui traite des sujets qu'ils ont formulés durant l'étape de la mise en situation. Les étudiants auront alors à réemployer toutes les compétences acquises dans les ateliers d'écriture auxquels ils ont participé : compétence à gérer la subjectivité en s'affichant comme un être épistémique, compétence à gérer la polyphonie en adoptant une posture sur-énonciative et compétence à légitimer l'objet d'étude en lui conférant une valeur intrinsèque. La grille d'analyse que nous avons utilisée pour étudier les mémoires (cf.4.6) conviendrait à évaluer les productions des étudiants.

La consigne que nous leur avons soumise est la suivante :

Formulez une problématique de recherche reprenant le sujet que vous avez choisi au début des ateliers. Procédez, avant de remettre votre écrit, à une autoévaluation en vérifiant chacun des points suivants :

Je vérifie que...	Fait	A faire
1) <i>Mon écrit fait entre 40 et 50 lignes.</i>		
2) <i>Mon écrit présente toutes les étapes d'une problématique.</i>		
3) <i>J'ai introduit le sujet avec la stratégie de l'établissement d'une niche.</i>		
4) <i>J'ai valorisé mon sujet de recherche en présentant des arguments qui lui sont intrinsèques.</i>		
5) <i>Mes hypothèses sont formulées à base de modalisateurs qui expriment le doute.</i>		
6) <i>Mes choix méthodologiques sont argumentées d'une manière épistémique.</i>		
7) <i>Mes assertions (en dehors des hypothèses) comportent des modalisateurs épistémiques.</i>		
8) <i>J'ai fait usage du pronom personnel de la première personne pour faire référence à moi-même.</i>		
9) <i>Les pronoms de la première personne sont suivis de verbes liés aux rôles de l'auteur scientifique.</i>		
10) <i>J'ai utilisé des pronoms différents pour désigner des instances énonciatives différentes.</i>		
11) <i>Je me suis référé à d'autres travaux par la voie de la reformulation plus que par des citations.</i>		
12) <i>Les citations, s'il y en a, sont introduites, commentées, modalisées et problématisées.</i>		
13) <i>J'ai marqué typographiquement chaque référence selon les normes propres à son mode de référencement.</i>		
14) <i>J'ai noté convenablement les noms des auteurs, les dates et les pages.</i>		

Rappelons ici les objectifs que nous assignons aux deux évaluations, diagnostique et finale. Dans l'approche que nous prônons, le test initial vise à réguler les ateliers que nous proposons, une régulation partielle, comme nous l'avons déjà expliqué (cf.2.8.4). L'évaluation finale sert à vérifier le degré de performances des

étudiants suite à l'enseignement suivi. Elle peut être sommative, c'est-à-dire sanctionnée par une note.

7.4. Quelques remarques conclusives

Dans ce chapitre, nous avons décrit brièvement les propositions didactiques (cf. annexe 2.) que nous avons conçues afin de remédier aux maladresses scripturales remarquées dans les mémoires des étudiants. Ces erreurs, si nous pouvons les appeler ainsi, sont, à notre sens, tributaires d'un rapport à l'écrit de recherche défaillant. Ainsi, nos propositions se sont-elles données comme objectif de réguler ce rapport à en conscientisant les apprenants des différentes normes rhétoriques constituant la dimension argumentative des genres scripturaux de recherche. Nous avons en effet insisté sur la dimension énonciative de ces écrits en convoitant amener les étudiants à délaisser progressivement leur ethos d'étudiants pour se construire un ethos de chercheur.

Dans ce sens, les ateliers d'écriture de recherche proposés s'organisent dans une séquence didactique qui pourrait servir de passerelle entre la littératie académique et la littératie de recherche. Sans prétendre remédier à toutes les anomalies que l'écriture de recherche pourrait poser aux étudiants, le dispositif d'enseignement que nous avons mis en place traite néanmoins d'une dimension incontournable de l'écriture universitaire, et qui constitue l'élément de rupture entre les deux littératies.

A partir des éléments théoriques synthétisés au début de ce chapitre, et des conclusions de nos deux analyses conduites dans la troisième partie de cette thèse, nous avons déterminé une démarche didactique propre à l'initiation des étudiants à la littératie de recherche. Cette démarche, qui se caractérise par une certaine malléabilité, sous-tend les activités qui constituent chaque atelier.

Soulignons tout de même une limite majeure à notre travail. Même si nos propositions sont ancrées théoriquement dans une multitudes d'approches venues de disciplines différentes, et même si elles sont empiriquement fondées sur les

besoins réels des étudiants, elles nécessitent néanmoins des expérimentations sur le terrain pour évaluer la rentabilité de la démarche mise en œuvre. Cette critique est toutefois productive, car, comme nous allons le montrer dans la conclusion générale, elle nous engage sur des voies de recherche qui s'avèrent déjà fructueuses.

Conclusion générale

Nous avons tenté dans ce travail de recherche de comprendre les difficultés posées par les écrits de recherche, le mémoire de master en l'occurrence, aux étudiants apprenti-linguistes. Ces difficultés ont été appréhendées en termes d'obstacles de passage d'une littératie académique à une littératie de recherche. Nous avons essayé également de définir une démarche didactique de conscientisation en vue de régulation des *rapports à*, qui nous a permis de construire des propositions didactiques organisées dans un ensemble d'ateliers d'écriture (cf. annexe 2).

Au terme de ce travail de recherche, nous devons retenir quelques conclusions qui nous permettent de vérifier nos hypothèses de départ, de préciser certaines, de nuancer certaines autres, mais surtout de nous engager sur des pistes de recherche qui s'avèrent déjà prometteuses.

En premier lieu, il nous semble intéressant de souligner tout l'intérêt que nous avons actuellement d'examiner les questions de la maîtrise de l'écrit dans le contexte universitaire sous le prisme de la notion de *littératie*. Celle-ci a la particularité, comme nous l'avons montré tout au long de cette étude, d'appréhender les écrits universitaires comme s'exerçant au sein de disciplines particulières, qu'ils contribuent à façonner et à développer. Ceci pour dire que cette notion nous a permis d'approcher l'appropriation des écrits de recherche comme une entrée dans une culture scripturale qui présente ces propres normes et qui exige que l'on adapte ses représentations et que l'on régule ses *rapports à* (rapport à soi-même, aux autres, à l'écrit et au savoir).

Les deux analyses que nous avons menées mettent en effet l'accent sur l'influence indéniable du rapport aux écrits de recherche des apprenants dans la compréhension de leurs maladresses scripturales remarquables dans leurs mémoires de master. Ces maladresses sont habituellement expliquées comme relevant de simples lacunes linguistiques (auxquelles on tente habituellement de remédier par des exercices portant sur le lexique de la science ou sur la

phraséologie) ou comme générées par la non-maitrise de la méthodologie de la recherche (qu'on réduit à de simples techniques).

Ainsi, avons-nous supposé au début de ce travail de recherche, suite à quelques constatations, que le rapport au savoir des étudiants soit défaillant et en inadéquation avec le savoir dit scientifique. Cette hypothèse a pu être confirmée jusqu'à un certain degré ; nous avons pu montrer, grâce à l'enquête que nous avons menée et à l'analyse des mémoires, que les étudiants perçoivent le savoir scientifique comme constant et impersonnel. Souvent, ils qualifient leurs propres recherches de « démonstrations », qui ne peuvent donc pas être discutées, encore moins être remises en cause. Cette conception largement dominante est peut-être née de l'école elle-même, et résultante de la présentation candide de la science qui s'y fait.

Notre deuxième hypothèse concerne le rapport à l'écriture que nous avons supposé erroné. Bien que nous ayons pu montrer l'influence des représentations qu'ont les apprenants de l'entreprise de la science et de la neutralité du scientifique, sur leur rapport à l'écriture du mémoire de master (ce qui se manifeste notamment dans leur vision étroite et simpliste de l'objectivité), force est pour nous de constater que nombreux sont les étudiants qui semblent conscients de la valeur heuristique du mémoire de master. Effectivement, celui-ci s'est vu beaucoup plus rapproché de la thèse de doctorat que de tout autre discours universitaire.

En revanche, l'analyse des mémoires a mis en exergue la tendance qu'ont les étudiants de se centrer sur les informations, qui s'accumulent sans raison et surtout qui se juxtaposent sans véritable lien de construction. Ceci pour dire que même si les étudiants interrogés tendent à considérer le mémoire de master comme un discours de recherche, ils semblent méconnaître la logique constructive constitutive de celui-ci.

Par ailleurs, nous avons supposé, avec toute vraisemblance, une évolution considérable de ce *rapport à* entre la 3^{ème} année de licence et la 2^{ème} année de master, et ce au contact des cours d'écriture scientifique, des encadrements et de l'écriture effective d'un mémoire. Cette hypothèse ne peut qu'être infirmée car notre enquête par questionnaire, qui s'est intéressée à trois niveaux d'étude différents, n'a relevé qu'une timide évolution qui ne mérite pas d'être prise en considération.

Dans ce sens, le dépouillement des questionnaires rejoint l'analyse des mémoires qui reflète une très faible conscientisation chez les étudiants des normes rhétoriques régissant les discours de recherche. Cette faible conscientisation est remarquable notamment dans l'image qu'ils laissent transparaître d'eux-mêmes en tant que scripteurs. Nous avons pu relever, à différents endroits du mémoire plusieurs cas de présences non-épistémiques, déictiques ou même affectives. Ces présences indésirables sont tributaires, non seulement, de l'usage inconsidéré des prénoms personnels (le *nous* et le *on*, notamment) mais aussi, de procédés de l'effacement énonciatif, que nos enquêtés semblent candidement associer à l'objectivité.

Face aux auteurs auxquels ils se réfèrent, les mémorants entretiennent une relation *d'élève à maître*. Privilégiant la citation, à laquelle ils confèrent le statut de preuve, aux autres modes de référencement, ils adoptent majoritairement une posture sous-énonciative inadaptée aux genres de discours de recherche, qui réclament du scripteur une position de surplomb par rapport aux autres instances énonciatives. Nous avons ainsi mis le point sur un ensemble de maladroites scripturales liées à la gestion de la polyphonie dans les écrits de recherche.

Nous avons également centré notre attention sur l'examen des premières lignes des mémoires, où se déploient généralement les stratégies de positionnement des scripteurs par rapport aux autres chercheurs. Cette analyse nous a permis de relever quelques anomalies qui reflètent une méconnaissance chez les étudiants

des routines argumentatives auxquelles recourent les chercheurs experts pour asseoir leurs recherches.

En dehors des premières lignes du mémoire, les étudiants argumentent souvent mal leurs objets d'étude. A partir de plusieurs exemples représentatifs, nous avons montré que dans la plupart des cas les étudiants attribuent des valeurs autres qu'intrinsèque à leurs objets d'étude. Ceci les amène couramment à présenter les recherches qu'ils entreprennent comme animées d'un seul désir personnel d'apprendre.

Le bilan dressé à partir de nos différentes analyses rend compte de la nécessité de centrer l'intervention didactique sur la dimension heuristique des écrits de recherche et sur ses implications discursives. Nous avons alors pris le soin d'élaborer une démarche didactique active qui vise à sensibiliser les étudiants de certains faits linguistiques. A partir de l'observation de ces faits linguistiques, les apprenants seront amenés progressivement à prendre conscience de la dimension heuristique qui caractérise les écrits de recherche.

La démarche didactique élaborée s'est vue concrétisée dans une séquence d'apprentissage formée d'un ensemble d'ateliers d'écriture (annexe 2.) qui laisse large place à la réécriture. L'idée consiste à faire écrire les étudiants dans des genres discursifs appartenant à la littérature académique en insistant graduellement sur les éléments de discontinuité entre les écrits académiques et ceux dits de recherche. La séquence vise principalement à reconstruire, d'une manière active, le rapport des apprenants à l'écriture de recherche.

Ceci dit, les nombreuses questions que le cheminement particulier de ce travail de recherche a suscitées et auxquelles nous n'avons pas pu apporter de réponses satisfaisantes, ont esquissées au moins trois voies différentes pour des recherches ultérieures.

La première perspective qui nous paraît intéressante à envisager consiste à mener une étude longitudinale. Si nous n'avons pas pu appréhender notre problématique à partir d'une telle perspective, faute de temps imparti à une recherche doctorale, les approches longitudinales peuvent s'avérer très fructueuses dans le traitement des problématiques didactiques liées à l'appropriation de l'écrit dans les espaces de transition. Ainsi, comptons-nous suivre un groupe d'étudiants, sur une longueur de trois années, c'est-à-dire de la L3 au M2, pour scruter, dans une perspective plus rigoureuse et plus qualitative, l'évolution de leur rapport à l'écrit de recherche.

Pour ce qui est du volet interventionniste de notre recherche, nous projetons de poursuivre nos réflexions, en mettant à l'épreuve du terrain notre démarche didactique. Il serait bien louable de vérifier par la voie d'expérimentations le degré de viabilité des principes didactiques (la réécriture et l'approche comparative notamment) régissant la démarche qui sous-tend la séquence que nous proposons.

Enfin, les approches comparatives peuvent susciter un intérêt particulier pour la compréhension des difficultés scripturales en littérature avancée. Nous avons limité notre réflexion dans cette thèse à une seule filière (*Sciences du langage*) et à une seule institution universitaire (université de Bejaia). Il nous paraît intéressant d'envisager des études comparatives entre plusieurs disciplines pour montrer l'influence de celles-ci sur les pratiques scripturales, et entre différentes institutions universitaires pour montrer l'influence de la culture institutionnelle sur les pratiques discursives des étudiants.

Bibliographie

- Abry (dir.), D. (2007). *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*. Paris: CLE International.
- Adam, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Ait Moula, Z. (2014). *L'enseignement du français scientifique en « sciences et technologies » à l'université*. Thèse de doctorat de l'université de Bejaia.
- Alamargot, D. (2015). Littéracie scolaire : intérêts et limites d'un concept. *Le français aujourd'hui*(190), 115-126.
- Ammouden, M. (2012). *L'apprentissage actif de l'écrit et/ou de l'oral en licence de français dans le cadre d'une approche intégrée*. Thèse de doctorat de l'université de Bejaia.
- Ammouden, M., & Cortier, C. (2016). Faciliter l'acculturation à l'écriture universitaire des étudiants de licence de français en Algérie : genres discursifs et rapport à l'écrit. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 1(13). Récupéré sur <http://journals.openedition.org/rdlc/900>
- Amossy, R. (2002). Ethos. Dans P. Charaudeau, & D. Maingueneau (dir.), *Dictionnaire d'analyse du discours* (pp. 238-240). Paris: Editions du Seuil.
- Amossy, R. (2006). *L'argumentation dans le discours*. Paris: Armand Collin, coll. Cursus (2^e édition).
- Amossy, R. (2010). *La présentation de soi. Ethos et identité verbale*. PUF: Paris.
- Amossy, R. (2014). L'éthos et ses doubles contemporains. Perspectives disciplinaires. *Langage et société*(149), pp. 13-30.
- Anger, M. (1997). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Alger: Casbah Éditions.

- Barbéris, J.-M. (2001). Ethos. Dans C. Détrie, P. Siblot, & B. Verine(eds), *Termes et concepts pour l'analyse du discours. Une approche praxématique* (pp. 112-114). Paris: Honoré Champion.
- Barbier, P. (2009). Modalités et modes de communication des discours universitaires. Dans J.-M. Defays, A. Englebert, M.-C. Pollet, L. Rosier, & F. Thyron, *Principes et typologie des discours universitaires* (pp. 37-46). Paris : L'Harmattan .
- Barre-de Miniac, C. (2002a). Le rapport à l'écriture : Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*(113/114), pp. 29-40.
- Barre-de Miniac, C. (2002b). Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant . *Revue  duquer*(2).
- Barré-de Miniac, C. (2003). La littéracie : vers de nouvelles pistes de recherche didactique. *Lidil n 27*, pp. 5-10.
- Barré-De Miniac, C. (2011a). La littéracie. Dans P. Blanchet, & P. Chardenet ( d.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées* (pp. 213-224). Paris: Editions des Archives Contemporaines.
- Barré-De Miniac, C. (2011b). Le rapport à l'écriture: une notion heuristique ou un nouveau concept ? Dans B. Daunay, Y. Reuter, & B. Schneuwly ( d.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (pp. 213-224). Namur, Belgique: Presses universitaires de Namur.
- Barré-De Miniac, C., Brissaud, C., & Rispaill ( ds.), M. (2004). *La littéracie (Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture)*. Paris: L'Harmattan, Collection Espaces Discursifs.

- Barré-de Miniac, M.-C. (1995). La didactique de l'écriture nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche. *Revue Française de Pédagogie*, n° 113, pp. 93-133.
- Barré-De Miniac, M.-C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion, Col. Savoirs mieux.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2010). La littératie : une pratique sociale. *Langage et société*, n°133, pp. 45-62.
- Beacco (Dir.), J.-C. (1992). L'éthnolinguistique de l'écrit. *Langages*(105).
- Beacco, J.-C. (1985). Textes et modalisation : perspectives didactiques. *Descriptions pour le français langue étrangère*(68), pp. 115-128.
- Belkessa, L. (2016). La démarche FOU et l'enseignement des discours universitaires dans le module de MTU en première année de licence de français. *Didactiques*(8), pp. 155-184.
- Benberkane, Y. (2015). *Le mémoire de fin d'études : mise en place d'un dispositif de formation universitaire aux écrits scientifiques*. Thèse de doctorat : Université de Bejaia.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale* . Paris: Gallimard. (tome 2).
- Berger, M.-J., & Desrochers (dir.), A. (2011). *L'évaluation de la littératie*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Blanchet, P., & Asselah-Rahal, S. (2008). Introduction: pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique en didactique des langues ? Dans P. Blanchet, D. Moore, & S. Asselah-Rahal (dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée* (pp. 9-16). Paris: Éditions des archives contemporaines .

- Blaser, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit: pratiques et représentations d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire*. Thèse de doctorat: Université Laval. Québec.
- Bloom, B.-S., & al. (1975). *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Domaine cognitif*. Montréal: Education nouvelle.
- Boch, F. (2013). Former les doctorants à l'écriture de la thèse en exploitant les études descriptive de l'écrit scientifique. *Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, SC, v. 13, n. 3*, pp. 543-568.
- Boch, F., & Grossmann, F. (2001). De l'usage des citations dans le discours théorique: des constats aux propositions didactiques. *Lidil 24*, pp. 91-112.
- Boch, F., & Rinck, F. (2010). Pour une approche énonciative de l'écrit scientifique. *Lidil(41)*, 5-14. Consulté le 30 Novembre, 2011, sur <http://lidil.revues.org/3004>
- Boch, F., Grossman, F., & Rink, F. (2010). Le cadrage théorique dans l'article scientifique : un lieu propice à la circulation des discours. *Acte de colloque international Circulation des discours et liens sociaux : Le discours apporté comme pratique sociale.*, 23-42. Québec: Nota Bene.
- Boch, F., Grossmann, F., & Rinck, F. (2007). Conformément à nos attentes... », ou l'étude des marqueurs de convergence/divergence dans l'article. *Revue Française de Linguistique Appliquée. Vol. XII-2*, pp. 109-122. Consulté le Janvier 2014, sur <http://halshs.archivesouvertes.fr/halshs-00418074>
- Bouacha, A. (1984). *Le discours universitaire. La rhétorique et ses pouvoirs*. Berne: Peter Lang, coll. Sciences pour la Communication.
- Bouchard, R., & Kadi, L. (2012). Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture. Recherches et application. *Le Français dans le Monde, n° 51*.

- Bouchard, R., & Parpette, C. (2012). Littéracie universitaire et orolographisme : le cours magistral, entre écrit et oral. *Pratiques 153-154*, pp. 195-210. Consulté le Septembre 2014, sur URL : <http://pratiques.revues.org/1987>
- Bouchard, R., C. Parpette, & Pochard, J.-C. (2005). Le cours magistral et son double, le polycopié : relations et problématique de réception en L2. *Cahiers du Français Contemporain*(10), pp. pp.191-208.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo Academicus* . Paris: Les Editions de Minuit.
- Boyer, R., Cordian, C., & Erlich, V. (2001). L'entrée dans la vie étudiante : Socialisation et apprentissages. *Revue Française de Pédagogie*, n° 136, pp. 97-105. Consulté le Juin 2013, sur http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF136_10.pdf
- Breton, P. (2005). La “société de la connaissance” : généalogie d'une double réduction. *Education et sociétés*, 1(15), pp. 45-57. Consulté le Janvier 2016, sur <http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2005-1-page-45.htm>
- Cavanagh, M. (2010). Elaborer une séquence didactique en écriture. Selon quels principes théoriques? *Enjeux*(77), pp. 83-114.
- Charaudeau, P. (2001). De l'enseignement d'une grammaire du sens. *Le français aujourd'hui*(135), pp. 20-30.
- Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil.
- Chartrand, S.-G., & Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian journal of education* 32, 2, pp. 317-343.
- Cherrad-Bencheffa, Y. (2009). La diglossie arabe à travers le discours colonial : sa description et son analyse par W. Marçais. *Les cahiers du SLADD* 3, pp. 8-28.

- Cherrad-Bencheфра, Y., & Derradji, Y. (2004). La politique linguistique en Algérie. *Revue d'aménagement linguistique*(107), pp. 145-170.
- Chevalier, G. (1996). Pour une grammaire des opérations langagières: l'exemple de la modalisation. Dans S-G Chartrand, *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (pp. 169-194). Québec: Les Editions LOGIQUES.
- Chiss, J.-L. (2004). La littératie: quelques enjeux d'une réception dans le contexte éducatif et. Dans C. Barre-De-Miniac, C. Brissaud, & M. Rispaill, *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (pp. 43-52). Paris: L'Harmattan.
- Chiss, J.-L. (2008). Littératie et didactique de la culture écrite. *Pratiques, n° 137-138*, pp. 165-178.
- Collette (dir.), K. (2013). La littératie dans les études québécoises. *Glob, 16*(1).
- Collette, K. (2013). La littératie dans les études québécoises. *Glob, 16*(1).
- Cortier, C., Hachadi, S., & Amar Charif, F.-Z. (2009). Les cours magistraux dans les filières scientifiques des universités algériennes : caractéristiques discursives et interactionnelles. Dans J.-M. Defays, & al., *Acteurs et contextes des discours universitaires* (pp. 137-150). Paris: L'Harmattan.
- Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant : l'entrée ans a vie universitaire*. Paris: Economica, col. Education.
- Courtilon, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette Français.
- Courtine, J.-J. (1981). Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours à propos du discours communiste adressé aux chrétiens . *Langages n° 62*, pp. 9-128.
- Cuq (dir.), J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.

- Dabène, L. (1989). Exposé introductif. *Actes du premier colloque de l'A.C.E.D.L.E., École Normale supérieure de Saint-Cloud*, , pp. 4-8.
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture, contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle* . Paris: Editions universitaires.
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères n°4*, pp. 9-22.
- David, J. (2015). Literacy-Litéracie-littératie : évolution et destinée d'un concept. *Le français aujourd'hui*(190), pp. 9-22.
- De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie n°172*, pp. 5-13. Consulté le Juin 2013, sur http://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=RFPED_172_0005
- De Nuchèze, V. (1998). Jeunes chercheurs : savoir lire, savoir écrire. Dans C. Fintz, & M. Dabène (coor.), *La didactique du français dans l'enseignement supérieur: Bricolage ou rénovation ?* (pp. 125-150). L'Harmatan.
- De Singly, F. (2008). *Le questionnaire* (éd. 2). Paris: Nathan. Arman Colin.
- Defays, J.-M. (2006.). Prolégomène à une analyse des discours universitaires. Dans E. Suomela-Salmi, & F. Dervin, *Perspectives interculturelles et interlinguistiques sur le discours académique* (pp. 193-219). Consulté le Janvier 2014, sur www.hum.utu.fi/oppiaineet/ranskankieli/tutkimus/julkaisut/BOOK.pdf
- Defays, J.-M. (2009). Défense et illustration de l'analyse des discours. Dans J.-M. Defays, A. Englebert, M.-C. Pollet, L. Rosier, & F. Thyron, *Principes et typologie des discours universitaires*. (pp. 9-22).
- Defays, J.-M., Englebert, A., Pollet, M.-C., Rosier, L., & Thyron, F. (2009). *Acteurs et contextes des discours universitaires*. Paris : L'Harmattan.

- Defays, J.-M., Englebert, A., Pollet, M.-C., Rosier, L., & Thyron, F. (2009). *Principes et typologie des discours universitaires. Actes du colloque international "Les discours universitaires : formes, pratiques, mutations" tome 1, Bruxelles, 24-26 avril 2008*. Paris: L'harmattan.
- Delcambre, I. (2013). Le mémoire de master: ruptures et continuités. Points de vue d'enseignants, points de vue des étudiants. *Linguagem em (dis)curso, Tubarao, SC, v. 13, n°3*, 569-612.
- Delcambre, I., & Laborde-Milaa, I. (2002). Diversité des modes d'investissement du scripteur dans l'introduction du mémoire professionnelle. *Enjeux(53)*, pp. 11-22.
- Delcambre, I., & Lahanier-Reuter (dir), D. (2012). Littéracies universitaires : nouvelles perspectives. *Pratiques(153-154)*.
- Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires : influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. Dans C. Blaser, & M.-C. Pollet (dir.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur: Presses universitaires de Namur, coll. Diptyque, n°12.
- Delcambre, I., & Reuter, Y. (2002). images de soi et rapports à l'écriture. *Pratiques(113/114)*, pp. 7-28.
- Delcambre, I., Donahue, T., & Lahanier-Reuter, D. (2009). Ruptures et continuités dans l'écriture à l'université. *SCRIPTA, Belo Horizonte, 13(24)*, pp. 227-244.
- Delhaxhe, M., Houart, M., & Pollet, M.-C. (2011). Comment développer des compétences méthodologiques et organisationnelles ?

- Dendale, P., & Collier, D. (2006). Eléments de comparaison de trois théories linguistiques de la polyphonie et du dialogisme. *Recherches linguistiques* 27, pp. 271-297.
- Deschepper, C. (2008). Par où passe l'acculturation aux discours universitaires. *Journée internationale du français langue étrangère JIFLE*, . Université de La Réunion.
- Deschepper, C., & Thyron, F. (2008). L'entrée dans le supérieur et l'accès aux discours universitaires : opérationnaliser la notion de rapport à l'écrit dans un projet de formation. Dans S.-G. Chartrand, & C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit: Un outil pour enseigner de l'école à l'université* (pp. 61-86). Namur: Presses universitaires de Namur.
- Détrie, C., Siblot, P., & Verine(eds), B. (2001). *Termes et concepts pour l'analyse du discours. Une approche praxématique*. Paris: Honoré Champion.
- Dolz, J., & Schneuwley, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF, coll. Didactique du français.
- Dolz., J., & Schneuwly., B. (1998). *Pour un enseignement de l'oralInitiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF, coll. Didactique du français.
- Dolz-Mestre, J., Rosat, M.-C., & Schneuwly, B. (1991). Élaboration et évaluation de deux séquences didactiques relatives à trois types de textes. *Le français d'aujourd'hui*(93), pp. 37-47.
- Dourari, A. (2011). Politique linguistique en Algérie : Entre le monolinguisme d'Etat et le plurilinguisme de la société. *Politiques linguistiques en domaine francophone*. Vienne.
- Dubois, J. (1978). Analyse linguistique du discours Jaurésien. *Langages* n° 52, pp. 7-109.
- Ducrot, O. (1980). Analyses pragmatiques. *Communications* 32, pp. 11-60.

- Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris: Minuit.
- Faure, M.-F. (2011). Littératie : statut et fonctions de l'écrit. *Le français aujourd'hui*(174), pp. 19-26.
- Fintz, C., & Rispaïl, M. (1997). *Le français dans le supérieur: fiches méthodologiques d'initiation à la communication écrite et orale*. Paris: Ellipses.
- Fløttum, K. (2009). Une perspective comparative de langue et de discipline sur les écrits scientifique: standardisation versus diversification. Dans J.-M. Defays, A. Englebert, M.-C. Pollet, L. Rosier, & F. Thyron (éd.), *Principes et typologie des discours universitaire (tome1)* (pp. 57-68). Paris: L'Harmattan.
- Fløttum, K., & Vold, E. (2010). L'ethos auto-attribué d'auteurs-doctorants dans le discours scientifiques. *Lidil*(41), pp. 41-58.
- Galatanu, O. (2006). Sémantique et élaboration discursive des identités. "L'Europe de la connaissance" dans le discours académique. Dans E. Suomela-Salmi, & F. Dervin, *Perspectives interculturelles et interlinguistiques sur le discours académique* (pp. 121-147).
- Garcia, S. (1998). Maîtrise du capital linguistique et réussite à l'université . Dans C. Fitnz (coor.), *La didactique du français dans le supérieur : Bricolage ou rénovation ?* (pp. 201-209). Paris: L'Harmattan .
- Gerard, L. (2009). *L'accompagnement en contexte de formation universitaire: Etude de la direction de mémoire comme facteur de réussite en Master*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education. Université Nancy II.
- Giroux, S., & Tremblay, G. (2009). *Méthodologie des sciences humaines. La recherche en action*. Québec: Editions du Renouveau pédagogique Inc.

- Glorieux, C. (2012). Mémoire en Infocom: quelles représentations étudiantes pour quelles exigences académiques? Dans M.-C. Pollet (dir.), *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur* (pp. 93-107). Namur: Presses universitaires de Namur.
- Glorieux, C., Pollet, M.-C., Malengreau, E., Wynsberghe, D., & Delforge, M. (2006). Elaborer des outils d'aide à la rédaction d'écrits scientifiques : dépasser les lieux communs pour s'ancrer dans des besoins spécifiques. Dans P. P., *Promotion de la réussite des nouveaux bacheliers à l'université* (pp. 98-124). Consulté le Juin 2013, sur http://www.ciuf.be/cms/images/stories/ciuf/reussite/20061201_chap6.pdf
- Goody, J. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris: Les éditions de Minuit.
- Goody, J. (2007). *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*. Paris: La Dispute.
- Grandguillaume, G. (2002). Les enjeux de la question linguistique en Algérie. *Les Cahiers de Confluences*, pp. 141-165.
- Grossman, F. (2010). L'auteur scientifique. Des rhétoriques aux épistémologies. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(3), 410-426.
- Grossmann, F. (1999). Littératie, Compréhension et interprétation des textes. *Repères n°19*, pp. 139-166.
- Grossmann, F., & Rinck, F. (2004). La surénonciation comme norme du genre : l'exemple de l'article de recherche et du dictionnaire en linguistique. *Langages*(156), pp. 34-50.
- Guibert, R. (2002). L'entraînement à la synthèse comme apprentissage du dialogisme. *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation*(29), pp. 145-163.

- Halté, J.-F. (2008). Interaction : une problématique à la frontière. Dans J.-L. Chiss, & al., *Didactique du français* (pp. 61-75). De Boeck Supérieur « Savoirs en Pratique ».
- Hébert, M., & Lafontaine (dir.), L. (2010). *Littératie et inclusion. Outils et pratiques pédagogiques*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Hébert, M., & Lépine, M. (2012). Analyse et synthèse des principales définitions de la notion de littératie en francophonie. Récupéré sur Lettrure, 2, 88-98. ABLF Asbl
- Hébert, M., & Lépine, M. (2012). Analyse et synthèse des principales définitions de la notion de littératie en francophonie. *Lettrure n°2* , pp. 88-98.
- Herman, T. (2009). Rhétorique des incipit dans les articles scientifiques en sciences humaines. Dans J.-M. Defays (dir.), & A. Englebert, *Principes et typologie des discours universitaires (tome 1)* (pp. 215-228). Paris: L'Harmattan.
- Jacobi, D. (1986). Sémiotique des discours de vulgarisation scientifique. *Diffusion et vulgarisation. Itinéraires du texte scientifique*, pp. 15-30.
- Jaffré, J.-P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. Dans C. Barré-De Miniac, C. Brissaud, & M. Rispaïl (éds.), *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (pp. 21-41). Paris: L'Harmattan.
- Jonneart, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique* (éd. 2). Bruxelles: De Boeck. Col. Perspectives en éducation et formation.
- Kara, M. (2004). Pratiques de la citation dans les mémoires de maîtrise. *Pratiques*(121/122), pp. 111-142.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2006). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris: Armand-Colin. Coll. U Linguistique .

- Laborde-Milaa, I. (2002). Polyphonie énonciative : représentations d'étudiants. *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation*(9), pp. 181-200.
- Lacan, J. (1991). *Le Séminaire : livre XVII*. Paris: Le Seuil.
- Lafontaine, D. (2001). Quoi de neuf en littératie? Regard sur trente ans d'évaluation de la lecture . Dans L. Collès, J.-L. Dufays, G. Fabry, & C. Maeder (Dir.), *Didactique des langues romanes: le développement de compétences chez l'apprenant* (pp. 67-82). Bruxelles: De Boeck-Duculot.
- Lahire, B. (1994). Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de "l'échec scolaire" à l'école primaire . *Revue française de sociologie*, pp. 141-144.
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. École et pratique d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Latour, B., & Fabbri, P. (1977). La rhétorique de la science. Pouvoir et devoir dans un article de science exacte. *Actes de la recherche en sciences sociales. L'économie des biens symboliques.*, 13, pp. 81-95.
- Le Bouëdec, G., & Tomamichel (éds.), S. (2003). *Former à la recherche en éducation et en formation*. Paris: L'Harmattan.
- Lebrun, M. (2007). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre. Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* De Boeck Supérieur.
- Louvet, E., & Prêteur, Y. (2003). L'illettrisme: un facteur explicatif de l'échec universitaire. *Revue française de pédagogie n°142*, pp. 105-114.
- Mager, R.-F. (2005). *Comment définir des objectifs pédagogiques* (éd. 2e). Paris: Dunod.
- Maingueneau, D. (2007). Genres de discours et modes de généricité. *Le français aujourd'hui*(159), pp. 29-35.

- Maingueneau, D. (2014). Retour critique sur l'éthos. *Langage et société* n° 149, pp. 31-48. Consulté le Janvier 2016, sur <http://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2014-3-page-31.htm>
- Marquilló-Larruy, M. (2012). Ecriture et textes d'aujourd'hui : mutation ou continuité. *Cahiers du français contemporain* 4, pp. 9-28.
- Martinez, P. (2011). Contextualiser, comparer, relativiser : jusqu'où aller ? . Dans P. Blanchet, & P. Chardenet (Dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (pp. 435-444). Paris: AUF.
- Martinez, P. (2014). *La didactique des langues étrangères* (éd. 7). Paris: PUF, Col. Que sais-je?
- Merenne-Schoumaker, B. (1993). Jalons pour une didactique universitaire. *Bulletin de la Société géographique de Liège*, 28, pp. 103-110. Consulté le Juin 2013, sur http://www.bsrglg.be/uploads/BSGLg-1993-28-13_MERENNE--.pdf
- Minder, M. (2009). *Didactique fonctionnelle. Objectifs, stratégies, évaluation. Le cognitivisme opérant* (éd. 9e). Bruxelles: Editions De Boeck Université.
- Moirand, S. (2004). Le dialogisme, entre problématiques énonciatives et théories discursives. *Cahiers de praxématique*. Consulté le décembre 16 , 2015, sur <http://praxematique.revues.org/1853>
- Moirand, S. (2009). Qu'est-ce qu'un discours universitaire de recherche en lettres et langues? Dans J.-M. Defays, & A. Engelbert, *Principes et typologies des discours universitaires* (pp. 95-109). Paris: L'Harmattan.
- Molette, P. (2009). De l'APD à Tropes : comment un outil d'analyse de contenu peut évoluer en logiciel de classification sémantique généraliste. *Communication au colloque Psychologie et communication* . Tarbes.

- Molinié, M., & Moore (dir.), D. (2012). Notions en questions : les littératies. *Les Cahiers de l'Acedle*, 9(2).
- Molinié, M., & Moore, D. (2012). Les littératies : une Notion en Questions (NeQ) en didactique des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle*, volume 9, numéro 2, pp. 3-14.
- Neumayer, O., & M. (2011). *Animer un atelier d'écriture. Faire de l'écriture un bien partagé*. (éd. 4e). Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur.
- Nølke, H., Fløttum, K., & Norén, C. (2004). *ScaPoLine - théorie scandinave de la polyphonie*. Paris: Kimé.
- Nonnon, E. (2002). Formulations de problématiques et mouvements de problématisation dans les textes réflexifs: un point aveugle pour l'enseignant? . *Spirale*, v. 29, pp. 29-69.
- OCDE. (2000). *La littératie à l'ère de l'information*. Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes, Canada.
- Patrice, P. (2002). *Se former pour enseigner* (éd. 3e). Paris: Dunod.
- Paveau, M.-A. (2009). Vices et vertus du discours universitaire ? Une perspective éthique. Dans J.-M. Defays, A. Englebert, Pollet, M.-C., L. Rosier, & F. Thyron, *Acteurs et contextes des discours universitaires* (pp. 111-122). Paris: L'Harmattan.
- Penloup, M.-C. (2000). *La tentation du littéraire - Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur ordinaire*. Paris: Didier. Coll., credif.
- Pierre, R. (2003). Entre alphabétisation et littératie : les enjeux didactiques . *Revue Française de Linguistique Appliquée*, VIII (1), pp. 121-137.
- Pineau, G., & Michele, M. (1983). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Paris: Edilig.

- Pollet, M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires. Etudiants et systèmes de communication à l'université*. Bruxelles: De Boeck.
- Pollet, M.-C. (2004). Appropriation et écriture de savoirs chez des étudiants de première année : une voie difficile entre stockage et élaboration. *Pratiques* n°121-122, pp. 81-92. Consulté le Décembre 2012, sur http://www.pratiquescresef.com/p121_po1.pdf
- Pollet, M.-C. G. (2010). Pour un continuum dans l'appropriation d'une littéracie universitaire. Dans M.-C. Blaser Ch. et Pollet, *L'appropriation des écrits universitaires* (pp. 61-92). Belgique: Presse universitaire de Namur.
- Pollet, M.-C., & Piette, V. (2002). Citations, reformulations du discours d'autrui : une clé pour enseigner l'écriture de recherche ? *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation*, pp. 165-179.
- Popper, K. (1973). *Logique de la découverte scientifique*. Paris: Payot.
- Porquier, R., & Py, B. (2006). *Apprentissage d'une langue étrangère : contexte et discours*. Paris: Didier.
- Prince, M. (2011). *La réécriture accompagnée. Une démarche didactique complexe pour améliorer la compétence scripturale*. (Thèse de Doctorat): Université Laval.
- Prodeau, M., & L'Hermitte Matrand, M. (2010). Littératie et socialisation. *Le français aujourd'hui*(170), pp. 127-140.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: CLÉ International, coll. Didactique des Langues Étrangères.
- Puren, C. (2013). Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures. *Cours en ligne*. Récupéré sur www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/

- Queffelec, A., Derradji, Y., Debov, V., Smaalidekbouk, D., & Cherrad-Benchefra, Y. (2002). *Le français en Algérie, lexicque et dynamique des langues*. Belgique: Duculot.
- Rabatel, A. (2003). L'effacement énonciatif dans les discours représentés et ses effets pragmatiques de sous-énonciation et de sur-énonciation. *EStudios de lengua y literatura francesas*, pp. 33-61.
- Rabatel, A. (2004). L'effacement énonciatif dans les discours rapportés et ses effets pragmatiques. *Langage n°156*, pp. 3-17.
- Rabatel, A. (2005). Les postures énonciatives dans la co-construction dialogique des points de vue : coénonciation, surénonciation, sousénonciation. Dans J. Bres, & al., *Dialogisme et polyphonie* (pp. 95-110). De Boeck Supérieur.
- Rabatel, A. (2006). Les auto-citations et leurs reformulations : des surassertions surénoncées ousousénoncées. *Travaux de linguistique(52)*, pp. 71-84.
- Raynal, F., & Rieunier, A. (2001). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive* (éd. 3). Paris: ESF.
- Resweber, J.-P. (2000). Discours universitaire et questionnement philosophique. *Le Portique n°6*. Récupéré sur <http://leportique.revues.org/431>
- Reuter (éd.), Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2011). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Alger: El Midad Editions.
- Reuter, Y. (1998). De quelques obstacles à l'écriture de recherche. *Lidil n°17*, 11-23.
- Reuter, Y. (2004). Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. *Pratiques, n°121/122*, pp. 09-27.
- Reuter, Y. (2006). A propos des usages de Goody en didactique. Eléments d'analyse et de discussion. *Pratiques n°131/132*, pp. 131-154.

- Reuter, Y. (2007). Statut et usages de la notion de genre en didactique(s). *Le français d'aujourd'hui*(159), pp. 11-18.
- Rinck, F. (2006). *L'article de recherche en Sciences du langage et en Lettres. Figure de l'auteur et identité disciplinaire du genre*. Thèse de doctorat en Sciences du langage.
- Rinck, F. (2011). Former à (et par) l'écrit de recherche. Quels enjeux, quelles exigences ? *Le français aujourd'hui*(174), pp. 79-89.
- Rinck, F. (2012). Réflexivité et écrits de recherche. Propositions pour une formation universitaire à et par la littératie. *Diptyque*(24), pp. 79-91.
- Rinck, F., & Pouvreau, L. (2009). La mise en scène de soi dans un écrit d'initiation à la recherche en didactique du français. *SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 13, n. 24*, pp. 157-172.
- Rispail, M. (2011). *Littératie : une notion entre didactique et sociolinguistique – enjeux sociaux et scientifiques*. Récupéré sur www.forumlecture.ch .
- Romainville, M. (2004). Esquisse d'une didactique universitaire. *Revue francophone de gestion, numéro spécial consacré au Deuxième prix de l'innovation pédagogique en sciences de gestion*, pp. 5-24. Consulté le Juin 2013, sur http://sup.ups-tlse.fr/colloques/docs/txt_mr_190505.pdf
- Rosignol, I. (1996). *L'invention des ateliers d'écriture en France: Analyse comparative de sept courants clés*. Paris: Editions L'Harmattan.
- Schneuwly, J., & Dolz, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral ; Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF éditeur.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J., & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles: De-Boeck.
- Stoean, S.-C. (2009). La dimension interactionnelle du discours universitaire écrit. Dans J.-M. Dufays, A. Englebert, M.-C. Pollet, L. Rosier, & F. Thyron,

- Acteurs et contextes des discours universitaires.* (pp. 283-295). Paris: L'Harmattan.
- Taleb Ibrahim, K. (2006). L'Algérie : coexistence et concurrence des langues. *L'Année du Maghreb I*, pp. 207-218.
- Thévenaz-Christen, T. (2011). La littéracie, un concept? Récupéré sur www.formulecture.ch
- Thyryon, F. (2007). Le rapport à la langue des étudiants qui entrent à l'université : essai de diagnostic et propositions. Récupéré sur <http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/cvrc/documents/Matinee9fevrier.pdf>
- Vellas, E. (2008). La mise en œuvre des pédagogies actives et constructivistes. *Enjeux pédagogiques*(10), pp. 21-22.
- Vold, E. (2008). *Modalité épistémique et discours scientifique. Une étude contrastive des modalisateurs épistémiques dans des articles de recherche français, norvégiens et anglais, en linguistique et médecine*. Thèse pour le degré de philosophiae doctor (PhD). Université de Bergen.

Bibliographie des supports d'activités

- Abdelaoui, A. (2011). L'enseignement/apprentissage du français en Algérie dans le prisme de la dimension multiculturelle de l'identité nationale : quels arguments pour les statut et rôle pour l'enseignement du français en Algérie ? *Séminaire national :« Enseignement / apprentissage du français en Algérie : Enjeux culturels et représentations identitaires » organisé par Université Kasdi Merbah-Ouargla les 23 et 24 Novembre 2011.*
- Ait Dahmane K. (2009). Plurilinguisme et enseignement interculturel à l'université, lieu de formation et d'interaction. *Synergies Algérie* (5). pp. 151-158.

- Amorouayac, E. (2009). Pratiques langagières d'étudiants en médecine de la Faculté d'Alger. *Synergie Algérie* (5). p.p. 139-150.
- Arezki, A. (2008). L'identité linguistique : une construction sociale et/ou un processus de construction socio-discursive ? *Synergie Algérie* (2). p.p. 191-198.
- Barreau, H. (2013). *L'épistémologie*. PUF : Paris (8è édition).
- Baylon Ch. (1996). Sociolinguistique. Société, langue et discours. Edition Nathan.
- Bektache, M. (2009). Contact de langues :entre compétition des langues et enjeux interculturels à l'université de Bejaia. *Synergie Algérie* (8). p.p. 91-105.
- Benrabah, M. (2002). Ecole et plurilinguisme en Algérie : un exemple de politique linguistique éducative "négative". *Education et Sociétés Plurilingues* (13). pp. 73-80.
- Beniamino, (1997). Diglossie. Dans J-L. Moreau (édi.), *Sociolinguistique, concepts de base*. Editions : Mardaga. pp. 125.
- Boumedini, (2009). L'alternance codique dans les messages publicitaires en Algérie : le cas des opérateurs téléphoniques. *Synergie Algérie* (6). p.p. 99-108.
- Boyer, H. (2001). *Introduction à la sociolinguistique*. Edition : Dunod.
- Calvet, L-J. (1993). *La sociolinguistique*. PUF : Paris.
- Cheriguen, F. (1997). Politiques linguistiques en Algérie. *Mots* v52 (1). p.p. 62-73.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Unité des Politiques linguistiques : Strasbourg.

- Dorlian, G. (2008). Francophonie : conflit ou complémentarité identitaire ?
Volumes 1 & 2, Liban, Lezard Sarl.
- Dubois, J. et Al. (1999). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*.
Larousse : Paris.
- Guenier, N. (1997). Représentation linguistique. Dans M.L. Moreau (edi.).
Sociolinguistique, concepts de base. Edition Mardaga.
- Juillard, C. (2007). Le plurilinguisme, objet de la sociolinguistique descriptive.
Langage et société (121-122). p.p. 235-245.
- Haddad, M. (2010). Monolinguisme d'Etat et arabisation en Algérie. Place des
langues et problématique identitaire dans les textes officiels algériens.
Synergie Algérie (10). p.p. 275-288.
- Saadi, D. (1995). Note sur la situation sociolinguistique en Algérie. La guerre des
langues. *Linx v33(2)*. p.p. 129-133.
- Saussure F. (1916). Cours de linguistique générale. Edition Payot.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2007). Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité
des approches. *Tréma (28)*. p.p. 5-16.
- Zaboot, T. (2010). La Pratique Langagière de Locuteur(s) Bilingue(s). *Synergie
Algérie (9)*. p.p. 201-210.

Table des figures

Figure 1. Le mémoire de master entre les littératies universitaires.....	55
Figure 2. Les renvois des pronoms personnels impliquant le scripteur	64
Figure 3. Les modes de référencement dans un écrit de recherche	75
Figure 4. La séquence didactique selon J. Dolz et B. Schneuwley, 1998	98
Figure 5. Modèle de référencement dans les mémoires 1.....	300
Figure 6. Modèle de référencement dans les mémoires 2.....	301
Figure 7. Structure basique des séances d'enseignement	311
Figure 8. Structure de la séquence didactique porposée.....	315

Table des graphiques

Graphique 1. Niveau d'étude.....	117
Graphique 2. Répartition par sexe	117
Graphique 3. Choix de la filière LLF au Bac	118
Graphique 4. Choix de la spécialité	119
Graphique 5. Admission en session rattrapage	119
Graphique 6. Les volumes des mémoires	134
Graphique 7. Les parents et la lecture.....	155
Graphique 8. Les frères et sœurs et la lecture	156
Graphique 9. Les amis et la lecture.....	157
Graphique 10. Les enseignants et la lecture.....	157
Graphique 11. Types lus volontairement par les étudiants	161
Graphique 12. Textes produits volontairement par les étudiants	162
Graphique 13. Temps consacré à la lecture volontaire par semaine	164
Graphique 14. Le temps consacré à l'écriture.....	164
Graphique 15. Les textes lus par les étudiants dans le cadre des études	173
Graphique 16. Les écrits produits par les étudiants.....	177
Graphique 17. Les difficultés éprouvées en lecture universitaire	179
Graphique 18. Les difficultés éprouvées en écriture universitaire.....	180
Graphique 19. Stratégies de lecture dans le cadre du mémoire	222
Graphique 20. Regards des étudiants sur l'écriture du mémoire	224
Graphique 21. Les difficultés avouées des étudiants-mémorants	226
Graphique 22. Croisement des occurrences des pronoms personnels avec les volumes des mémoires	235
Graphique 23. Fréquence des pronoms personnels	237
Graphique 24. Les modes de restitution des discours d'autrui	276
Graphique 25. Modes de restitution selon les mémoires	277
Graphique 26. Fonctions des discours d'autrui dans tous les mémoires.....	284
Graphique 27. Les fonctions des discours d'autrui	285

Graphique 28. Positionnements par rapport aux discours d'autrui 294

Table des tableaux

Tableau 1. Catégorisation des questions selon les dimensions du rapport à l'écrit et selon les contextes scripturaux.	113
Tableau 2. L'échantillon en chiffres	124
Tableau 3. Organisation thématique du traitement des données	127
Tableau 4. Présentation générale des mémoires.....	133
Tableau 5. Grille d'analyse de l'ethos auto-attribué des scripteurs mémorants	147
Tableau 6. La valeur de l'écrit dans le cadre des études	158
Tableau 7. La valeur de l'écrit dans la société	158
Tableau 8. La valeur de l'écrit pour l'épanouissement personnel	159
Tableau 9. Le degré de difficulté de l'écrit.....	166
Tableau 10. L'écriture à la portée de tous	167
Tableau 11. Le don de l'écriture.....	167
Tableau 12. Le lieu de l'apprentissage de l'écriture.....	168
Tableau 13. La pratique de la lecture-écriture et l'apprentissage de l'écriture	169
Tableau 14. Sur la transparence de l'écriture	171
Tableau 15. L'écriture et la pensée	171
Tableau 16. La lecture du texte littéraire entre la licence et le master	176
Tableau 17. La fiche de lecture entre la licence et le master	178
Tableau 18. Lire et noter	181
Tableau 19. La lecture et la reformulation	182
Tableau 20. La lecture et la pratique de la relecture.....	182
Tableau 21. Le recours aux dictionnaires lors de la lecture.....	183
Tableau 22. L'écriture et la relecture.....	184
Tableau 23. L'importance du lexique et de la morphosyntaxe en écriture universitaire	184
Tableau 24. L'importance de la cohérence textuelle en écriture universitaire .	185
Tableau 25. Les introductions et les conclusions en écriture universitaire	186
Tableau 26. Les genres à lire pour le mémoire	189

Tableau 27. Le mémoire de master et les autres discours universitaires	193
Tableau 28. Eléments de rupture entre le mémoire et les autres écrits universitaires	196
Tableau 29. La dominante typologique du mémoire	200
Tableau 30. Les objectifs du mémoire de master	202
Tableau 31. La perception des critères de réussite d'un mémoire de master ...	205
Tableau 32. Les représentations de la cohérence du mémoire.....	209
Tableau 33. Les normes de la citation dans un mémoire.....	212
Tableau 34. Les valeurs des citations dans le mémoire.....	215
Tableau 35. L'importance de l'objectivité	217
Tableau 36. Les critères de l'objectivité	219
Tableau 37. Quantification des pronoms personnels	234

Table des matières

INTRODUCTION GENERALE.....	4
PARTIE 1. PROBLEMATIQUE ET SOUBASSEMENTS THEORIQUES DE L'ETUDE.....	10
CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE	12
1.1. Un contexte marqué par une rupture discursive	14
1.2. Le sujet et son intérêt	17
1.3. Les questions de la recherche	22
1.4. Hypothèses de travail	23
1.5. Les objectifs de la thèse	26
CHAPITRE 2. ASSISES THEORIQUES POUR L'ANALYSE DIDACTIQUE EN LITTERATIE AVANCEE	28
2.1. Les fondements de la didactique universitaire	29
2.2. Le discours universitaire : un objet pluridisciplinaire.....	31
2.2.1. Les descriptions linguistiques	32
2.2.2. Le discours universitaire comme objet de la didactique.....	34
2.3. La didactique de l'écrit, la question du continuum et des représentations	39
2.4. Des représentations au <i>rapport à l'écrit</i>	41
2.5. La notion de <i>littératie</i>	43
2.5.1. De la littératie scolaire... ..	46
2.5.2. ... à la littératie universitaire.....	49
2.5.3. De la littératie universitaire aux littératies universitaires	52
2.6. Le <i>mémoire de master</i> : quelle littératie ?.....	54
2.7. L'apport de l'approche énonciative à l'étude littératique	57
2.7.1. La <i>dimension argumentative</i> et les discours de recherche.....	58
2.7.2. L'ethos dans les discours de recherche.....	60
2.7.3. La question des subjectivités dans les discours de recherche	62
2.7.4. La problématisation entre argumentation et légitimation	69
2.7.5. La question de la polyphonie	72
2.7.6. Les limites du recours aux théories de l'énonciation en didactique.....	76
2.8. Les principes théoriques de l'intervention didactique	78
2.8.1. L'intérêt didactique des approches énonciatives.....	78
2.8.1.1. Deux dérives à éviter	79

2.8.1.2.	La notion de <i>genre discursif</i>	80
2.8.1.3.	La perspective d'une grammaire du sens.....	82
2.8.2.	L'apport de la pédagogie par objectifs	83
2.8.3.	Les principes du socioconstructivisme	87
2.8.3.1.	La zone proximale de développement	91
2.8.3.2.	La centration sur l'apprenant	92
2.8.3.3.	Les interactions des apprenants.....	94
2.8.4.	La logique de la séquence didactique	96
2.8.5.	L'apport du modèle des ateliers d'écriture littéraires.....	100
2.9.	Points de synthèse	102
PARTIE 2. CHOIX METHODOLOGIQUES		104
CHAPITRE 3. UNE ETUDE DEVELOPPEMENTALE TRANSVERSALE		107
3.1.	Une étude préliminaire	108
3.2.	L'élaboration du questionnaire	110
3.3.	Délimitation de l'échantillon et description des enquêtés.....	116
3.4.	Quelques difficultés liées à l'échantillonnage	121
3.5.	La distribution et le retour des questionnaires.....	122
3.6.	Logique de traitement des questionnaires	124
3.7.	Points de synthèse	128
CHAPITRE 4. UNE ANALYSE SYNCHRONIQUE DESCRIPTIVE		129
4.1.	Présentation du corpus	130
4.2.	Conditions de production des mémoires	135
4.3.	La construction du corpus	137
4.4.	Recours au logiciel Tropes	138
4.5.	Une analyse ciblée (le corpus de référence et le corpus d'étude).....	141
4.6.	Constitution d'une grille d'analyse.....	143
4.6.1.	Niveau 1.....	143
4.6.2.	Niveau 2.....	144
4.6.3.	Niveau 3.....	145
4.7.	Points de synthèse	148
PARTIE 3. L'ANALYSE DES DONNEES		150
CHAPITRE 5. L'ANALYSE DES QUESTIONNAIRES.....		153
5.1.	L'entourage des étudiants et les valeurs accordées à l'écrit.....	154

5.2.	Rapport à la l'écrit général	160
5.2.1.	Types de lecture volontaire et la force d'investissement	160
5.2.2.	Représentations de la difficulté de la lecture-écriture	165
5.2.3.	Sur l'apprentissage de l'écriture.....	166
5.2.4.	De la transparence de l'écriture.....	170
5.3.	La lecture-écriture à l'université.....	172
5.3.1.	Que lisent et qu'écrivent les étudiants ?	172
5.3.2.	Les types de difficultés de lecture et d'écriture universitaires	178
5.3.3.	Stratégies de lecture à l'université.....	181
5.3.4.	Des stratégies d'écriture à l'université	183
5.4.	L'évolution du rapport au genre de mémoire	187
5.4.1.	Que lire pour écrire un mémoire ?.....	188
5.4.2.	La (dis-)continuité du mémoire par rapport aux autres écrits universitaires 192	
5.4.3.	Les caractéristiques du mémoire	195
5.4.4.	Le mémoire, un écrit à dominante argumentative ?	199
5.4.5.	Les objectifs du mémoire.....	201
5.4.6.	La perception des critères de réussite	203
5.4.7.	De la cohérence du mémoire.....	208
5.4.8.	Les citations entre normes et valeurs.....	210
5.4.9.	L'importance de l'objectivité.....	217
5.4.10.	La perception de l'objectivité	218
5.5.	Stratégies déployées et difficultés éprouvées par les étudiants-mémorants....	221
5.5.1.	Stratégies de lecture-écriture dans le cadre du mémoire	221
5.5.2.	Les difficultés ressenties	225
5.6.	Commentaires didactiques	227
CHAPITRE 6. L'ANALYSE DES MEMOIRES		231
6.1.	De la gestion de la subjectivité	232
6.1.1.	Fréquence des pronoms	233
6.1.2.	Les valeurs accordées aux pronoms	237
6.1.3.	La question du brouillage énonciatif	241
6.1.4.	Quelles présences ?.....	242
6.1.5.	Le cas de l'effacement énonciatif.....	245
6.1.6.	Les rôles de l'auteur épistémique.....	248

6.2.	Difficultés de problématisation.....	250
6.2.1.	Les premières lignes ou les routines argumentatives	251
6.2.2.	Valeurs accordées au thème et au sujet de recherche.....	255
6.2.3.	Justification des choix méthodologiques	258
6.2.4.	Valeurs accordées à la recherche.....	262
6.3.	L'objectivation des connaissances : une question énonciative.....	264
6.3.1.	Les hypothèses, une forme de connaissance	265
6.3.2.	La certitude face aux résultats des analyses.....	267
6.4.	Difficultés de la gestion polyphonique	269
6.4.1.	Considérations d'ordre général	269
6.4.2.	Quel mode de référencement	274
6.4.2.1.	Quelques données statistiques.....	275
6.4.2.2.	Les citations intégrées.....	277
6.4.2.3.	La citation directe.....	279
6.4.2.4.	Les reformulations.....	281
6.4.2.5.	L'évocation et l'îlot citationnel	282
6.4.3.	Fonctions des discours d'autrui.....	283
6.4.3.1.	Quelques données statistiques.....	284
6.4.3.2.	Se référer pour définir.....	286
6.4.3.3.	Se référer pour avancer une idée	287
6.4.3.4.	Se référer pour appuyer.....	289
6.4.3.5.	Se référer pour débattre.....	292
6.4.4.	Positionnement des étudiants-mémorants.....	293
6.4.4.1.	Quelques données chiffrées	294
6.4.4.2.	Se centrer sur l'information	294
6.4.4.3.	Une posture d'apprenant	296
6.4.4.4.	La désinscription et le manque de mise à distance.....	297
6.4.4.5.	La co-construction.....	299
6.4.5.	Vers l'établissement de modèles de référencement dans les mémoires	300
6.5.	Commentaires didactiques	302
	PARTIE 4. PERSPECTIVES DIDACTIQUES	305
	CHAPITRE 7. PROPOSITIONS D'ATELIERS D'ECRITURE DE RECHERCHE.....	306
7.1.	Brève reprise des principes théoriques de l'intervention	308

7.2.	Constitution d'une démarche didactique pour l'initiation des étudiants aux écrits de recherche	310
7.3.	Description de la séquence proposée	313
7.3.1.	Présentation générale de la séquence.....	313
7.3.1.1.	La mise en situation.....	316
7.3.2.	Présentation des ateliers.....	316
7.3.2.1.	Le test initial.....	316
7.3.2.2.	Atelier 1. Plonger dans l'univers de la recherche scientifique.....	318
	Evaluation diagnostique	319
	Séance 1. <i>Quand écrire, c'est faire de la recherche</i>	320
	Séance 2. <i>La connaissance scientifique</i>	321
	Evaluation formative	322
7.3.2.3.	Atelier 2. Marquer sa présence épistémique ou devenir le porte-parole du savoir 323	
	Evaluation diagnostique	323
	Séance 1. <i>Oser le je</i>	324
	Séance 2. <i>Les modalisateurs et les rôles de l'auteur scientifique</i>	325
	Séance 3. <i>L'effacement énonciatif</i>	326
	Evaluation formative	327
7.3.2.4.	Atelier 3. Trouver sa voix de chercheur ou la posture sur-énonciative 328	
	Evaluation diagnostique	329
	Séance 1. <i>Citer et se référer</i>	330
	Séance 2. <i>De la citation à la reformulation</i>	331
	Séance 3. <i>Confronter et problématiser les discours d'autrui</i>	333
	Evaluation formative	334
7.3.2.5.	Atelier 4. Légitimer son objet d'étude ou comment faire valoir sa recherche 335	
	Evaluation diagnostique	335
	Séance 1. <i>Les routines argumentatives des introductions</i>	336
	Séance 2. <i>Les hypothèses ou le doute nécessaire</i>	338
	Séance 3. <i>La légitimation de l'objet d'étude et du matériau</i>	339
7.3.2.6.	Evaluation finale.....	340
7.4.	Quelques remarques conclusives	342

CONCLUSION GENERALE	344
BIBLIOGRAPHIE	350
BIBLIOGRAPHIE DES SUPPORTS D'ACTIVITES.....	368
TABLE DES FIGURES	371
TABLE DES GRAPHIQUES.....	372
TABLE DES TABLEAUX.....	374
RESUMES	382
ANNEXES	385

Résumés

Résumé

Cette étude s'inscrit dans le champ des littératies universitaires. Elle s'interroge sur les moyens didactiques d'acculturer les étudiants du département des Lettres et Langue Françaises de l'université de Bejaia, à l'écriture de recherche. Démarrant de l'idée que des différences discursives majeures existent entre les écrits de recherche et les autres écrits universitaires produits par les étudiants dans le cadre de leurs études supérieures, nous avons posé le problème du continuum et de la rupture dans l'écriture du mémoire de master, étant donné que ce genre discussif particulier constitue le premier « écrit de recherche » produit par les étudiants.

La thèse s'appuie sur l'analyse du rapport à l'écrit de 117 étudiants appartenant à trois niveaux d'étude différents. Elle a tâché d'analyser l'évolution du rapport à l'écriture de recherche de ces mêmes étudiants entre la troisième année de licence à la deuxième année de master. Et grâce à l'étude de 31 mémoires de master soutenus, nous avons pu mettre le point sur les difficultés scripturales majeures auxquelles sont confrontés la plupart des étudiants en rédigeant leurs mémoires.

Les résultats de ces deux analyses nous ont amené à concevoir une démarche didactique qui vise à conscientiser les apprenants des normes discursives régissant les écrits de recherche. Cette démarche s'est concrétisée dans une séquence de quatre ateliers d'écriture.

Mots-clés : littératie universitaire, écriture de recherche, mémoire de master, continuum scriptural, rapport à l'écriture, norme discursive, proposition didactique.

الملخص

تندرج هذه الدراسة ضمن مجال الكتابة و القراءة في الجامعة. تتساءل عن الوسائل الديدانكتكية لتثقيف طلبة قسم اللغة الفرنسية لجامعة بجاية عن كتابة البحوث الجامعية. انطلاقا من فكرة وجود فروق خطابية كبيرة بين الكتابة الخاصة بالبحوث الجامعية و الكتابات التي تعود عليها الطلاب خلال مسارهم الجامعي, طرحنا مشكلة الاستمرارية و الانفصالية في كتابة مذكرة الماستر, التي تعتبر أول كتابة بحث يقوم بها الطلاب.

تعتمد هذه الدراسة على تحليل علاقة 117 طالب (الذين تنتمون الى ثلاثة أطوار تعليمية مختلفة) بالكتابة. قد سعت الى دراسة تطور هذه العلاقة ما بين السنة الثالثة ليسانس الى غاية السنة الثانية ماستر. وبفضل دراسة 31 مذكرة ماستر, تمكننا من تبيان الصعوبات الكتابية التي تعيق الطلاب عند تحريرهم لمذكرات الماستر.

قادتنا النتائج المتحصلة عليها من خلال هذه التحاليل الى تشكيل نهج ديدانكتكي, يهدف الى توعية الطلبة فيما يخص المعايير الخطابية التي تميز كتابية البحوث الجامعية. هذا النهج تحقق في وحدة تعليمية تتشكل من أربعة ورشات كتابية.

الكلمات المفتاحية : الكتابة و القراءة الجامعية, كتابة البحوث الجامعية, مذكرة الماستر, العلاقة بالكتابة, الاستمرارية الكتابية, المعايير الخطابية, اقتراحات ديدانكتكية.

Abstract

This study falls in the field of literacies university. She inquires how to acculturate the students of the french departement at the university of Bejaia to research writing. Starting by the idea that major discursive differences exist between research writing and the other writings usually produced by the students during their studies, we raised the problem of the continuum and the ruptur concerning master's dissertations, since this discourse is the first research writing produced by these students.

The thesis support by the analysis of the relationship of 117 students, who belong to three different levels, to writing. She tried to analyse the evolution of this relationship from the third year of licence degree to the second year of master degree. Thanks to the study of 31 master dissertations, we were able to clarify major writing difficulties encountered by this dissertation's writers.

The results of these two analysis led us to design a didactic approach, which aims at the the student's awareness to the discursive standards of the research writing. This approach was realized by a didactic sequence, constituted of four writing workshops.

Key-words : University literacy, research writing, master dissertation, scriptural continuum, relationship with writing, discursive standard, didactic proposal.

Annexes

Table des annexes

Annexe n°1. Questionnaire destiné aux étudiants	3
Annexe n°2. Séquence didactique proposée.....	20

Annexe 1. Questionnaire destiné aux étudiants



Faculté des lettres et des langues
Département de français
Post-graduation
Spécialité : Didactique du FLE



Questionnaire destiné aux étudiants de L3, M1 et M2

Dans le cadre de la réalisation d'une thèse de Doctorat intitulée « *De la littératie académique à la littératie de recherche dans le mémoire de master : rupture et/ou continuum* », nous vous serions reconnaissant de bien vouloir répondre, et en toute objectivité, au présent questionnaire.

Les informations recueillies ne seront utilisées qu'à des fins scientifiques.

Nous vous remercions de votre collaboration.

I. Identification de l'enquêté

1. Sexe

- Masculin
- Féminin

2. Est-ce que la filière « Lettres et Langue Françaises » était votre premier au choix après le BAC ?

- Oui
- Non

3. Avez-vous déjà été admis en session rattrapage

- Jamais
- 1 fois
- 2 fois
- Plus de 2 fois

4. Pourquoi avez-vous choisi la spécialité « Sciences du langage » ?

- Pour fuir la spécialité « littérature »
- C'est la spécialité la plus facile
- Par curiosité
- Pour trouver un emploi
- Par vocation
- Autre.....

II. La lecture-écriture dans le contexte général (hors des études)



5. Diriez-vous que

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
Vos parents (ou l'un d'eux) lisent	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vos frères et sœurs lisent	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vos amis lisent	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vos enseignants lisent	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Pour votre épanouissement personnel, pensez-vous que la maîtrise de l'écrit est

- Inutile
- Secondaire
- Important
- Nécessaire

7. Pour réussir dans la société, pensez-vous que maîtriser l'écrit est

- Inutile
- Secondaire
- Important
- Nécessaire

8. Pour réussir ses études, pensez-vous que maîtriser l'écrit est

- Inutile
- Secondaire
- Important
- Nécessaire

9. En dehors de vos études, lisez-vous des textes

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
littéraires (romans, nouvelles, poèmes, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
informatifs (journaux politiques, sportifs, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
scientifiques (magazines scientifiques, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
argumentatifs (débats, pamphlets, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Combien de temps consacrez-vous, par semaine, à la lecture volontaire de ces genres

- Moins de 1 heure
- De 1 à 3h
- De 3h à 5h
- Plus de 5h

11. Pour vous, la lecture est

- Très facile
- Facile
- Difficile
- Très difficile

12. En dehors de vos études, écrivez-vous des textes

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
informatifs (mails, discussions sur facebook, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
argumentatifs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
littéraires (poèmes, récits, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
scientifiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Combien de temps consacrez-vous, par semaine, à l'écriture volontaire de ces genres?

- Moins de 1h
- De 1h à 3h
- De 3h à 5h
- Plus de 5h

14. Pour vous, l'activité de l'écriture est

- Très facile
- Facile
- Difficile
- Très difficile

15. Diriez-vous que

	Oui	Non
Tout le monde peut écrire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seuls les doués peuvent écrire (l'écriture est un don)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'écriture s'apprend en lisant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'écriture s'apprend en écrivant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'écriture s'apprend à l'école	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'écriture s'apprend à la maison	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'écriture sert à transcrire les idées déjà pensées	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C'est en écrivant que les idées viennent	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

III. La lecture-écriture dans le cadre des études

16. Dans le cadre de vos études, lisez-vous des

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
Articles scientifiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Textes littéraires (romans, nouvelles, poésies, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Livres de spécialité	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Polycopiés de cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comptes-rendus de livres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Articles Wikipédia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Quand vous lisez ces genres, trouvez-vous des difficultés

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
A comprendre les mots	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dans l'enchaînement des idées	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A retenir les idées	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A faire les liens avec les autres lectures	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Quand vous lisez ces textes

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
Vous surlignez (ou soulignez) en même temps	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vous reformulez les idées en même temps	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vous relisez si vous ne comprenez pas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vous utilisez un dictionnaire de Français (comme le Larousse, le Robert, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vous utilisez un dictionnaire de spécialité	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Dans le cadre de vos études, rédigez-vous des

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
Dissertations	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Commentaires de citation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Romans, nouvelles et poèmes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fiches de lecture	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comptes-rendus de lecture	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Articles journalistiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Articles scientifiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autre...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Quand vous rédigez ces genres, trouvez-vous des difficultés à

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
commencer la rédaction	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
choisir les mots adéquats	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bien orthographier les mots	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
écrire des phrases correctes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
trouver les idées	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
organiser l'écrit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ponctuer le texte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Quand vous écrivez ces genres prenez-vous le temps de

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
Vous relire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bien choisir les mots adéquats	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soigner l'introduction	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soigner la conclusion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Revoir l'enchaînement des idées	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Corriger les fautes d'orthographe et de syntaxe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

IV. La lecture-écriture dans le cadre du mémoire de master

22. Pour rédiger un mémoire de master, pensez vous que la lecture

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
des articles scientifiques est	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
des livres de spécialité est	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
des mémoires de master est	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
des thèses de doctorat est	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
des photocopiés de cours est	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
des articles Wikipédia est	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
des ouvrages de méthodologie est	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Pour vous, l'écriture du mémoire ressemble

	Pas du tout	Un peu	Beaucoup	Totalement
A la dissertation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Au commentaire de citation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A la fiche de lecture	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A la thèse de doctorat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A l'article scientifique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Par rapport aux autres écritures universitaires, pensez-vous que le mémoire se distingue par

	Pas du tout	Un peu	Beaucoup	Totalement
Sa structure globale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sa thématique et la problématique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Son objectif particulier	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Son volume (le nombre de page)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Son style d'écriture	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La rigueur scientifique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'esprit critique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autre...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Dans le mémoire de Master, trouve-t-on des passages de type

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
Argumentatif	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informatif	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Descriptif	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Narratif	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prescriptif	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. Dans un mémoire de master, diriez-vous que rester objectif est

- Inutile
- Secondaire
- Important
- Nécessaire

27. Quels sont les objectifs du mémoire ?

	Oui	Non
Une formalité	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acquérir des connaissances dans votre domaine d'études	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apprendre à être autonome	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S'initier au doctorat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S'initier au monde professionnel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faire avancer la connaissance scientifique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autre...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. Pour vous, un mémoire cohérent est un mémoire

	Oui	Non
Où les idées s'enchaînent	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Où les thèses citées ne sont pas contradictoires	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Où la partie théorique est bien distincte de la partie théorique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Où la problématique est localisée dans l'introduction	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Où la partie méthodologique est distincte de la partie théorique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Où les chapitres sont équilibrés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autre...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29. A votre avis, les examinateurs de votre mémoire donnent-ils de l'importance

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
Au style d'écriture	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A la cohérence du mémoire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A la précision des mots utilisés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A l'absence de fautes d'orthographe et de syntaxe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A l'abondance des informations	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A la richesse de la bibliographie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aux choix méthodologiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A la rigueur de l'analyse pratique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A l'apport personnel dans votre domaine de recherche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aux critiques apportées aux autres recherches	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autre.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. Dans un mémoire de master, diriez-vous que

	Interdit	Possible	Souhaitable	Obligatoii
Recopier la citation (entre guillemets) sans la commenter est	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recopier la citation (entre guillemets) et la commenter est	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recopier la citation (entre guillemets) et citer son auteur est	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Intégrer la citation directement à votre texte, sans guillemets et sans citer l'auteur est	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reformuler la citation avec vos propres mots et citer l'auteur est	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reformuler la citation avec vos propres mots sans citer l'auteur est	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

31. Dans un mémoire, pourquoi fait-on appel à une citation

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
Pour prouver ce qu'on dit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pour la critiquer et faire valoir ce qu'on dit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pour signaler son insuffisance	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pour définir un concept	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pour rapporter les thèses des auteurs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32. Diriez-vous que ces procédés assurent l'objectivité

	Oui	Non
Ecrire avec le pronom « je »	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ecrire avec le pronom « nous »	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utiliser le pronom « on »	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utiliser la voix passive	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Critiquer les citations	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prendre position	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suggérer le débat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Questions réservées aux étudiants de M2

33. Quand vous lisez dans le cadre de votre mémoire de master, vous arrive-t-il de

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
Lire le document en entier	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Noter les passages pertinents	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reformuler les passages pertinents	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Résumer le document	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Noter la thèse de l'auteur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rédiger votre mémoire au même temps	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Noter les concepts utilisés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Souligner les renvois bibliographiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vous intéresser à la méthodologie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

34. Quand vous rédigez votre mémoire de master, donnez-vous de l'importance

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
A la compréhension générale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aux choix des mots	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A la conclusion générale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A l'introductions générale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A la correction orthographique et syntaxique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A la conformité des sources	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aux théories mobilisées	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A la rigueur de la méthodologie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A l'analyse pratique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A la représentativité du corpus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autre.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

35. Quelles difficultés éprouvez-vous quand vous rédigez votre mémoire?

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
Trouver les mots adéquats	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trouver un plan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Introduire les citations	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Commenter les citations	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prendre position	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autre....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Annexes 2. Séquence didactique proposée

Sommaire général

Atelier 1.

Plonger dans l'univers de la recherche scientifique P.03

Quand écrire, c'est faire de la recherche
La connaissance scientifique

Atelier 2.

Marquer sa présence épistémique ou devenir le porte-parole du savoir P.11

Les valeurs des pronoms personnels
Les modalisateurs et les rôles de l'auteur scientifique
L'effacement énonciatif

Atelier 3.

Trouver sa voix de chercheur ou la posture sur-énonciative P.33

Citer et se référer
De la citation à la reformulation
Confronter et problématiser des citations

Atelier 4.

Situer et légitimer son étude ou comment faire valoir sa recherche P.58

Les routines argumentatives des introductions
Les hypothèses ou le doute nécessaire
La légitimation de l'objet d'étude et du matériau

Test initial

Répondez aux questions suivantes sous forme de paragraphes cohérents étayés par des exemples.

1. Qu'est-ce qu'une recherche scientifique pour vous ? A quoi sert-elle ?
2. Pensez-vous que les sciences exactes (biologie, physique, chimie, etc.) diffèrent des sciences humaines et sociales (psychologie, linguistique, sociologie, didactique, etc.) ? Dites quelles sont ces différences.
3. Qu'est-ce que pour vous un mémoire de Master ? Quelle est son utilité ?
4. Quelles sont les différences entre le mémoire de master et les autres genres que vous avez l'habitude de rédiger (comme la dissertation, le commentaire de citations, etc.) ? Ressemble-t-il à un genre en particulier ? Si oui, dites lequel et pourquoi !
5. Quels sont les critères, pour vous, d'un mémoire réussi ?
6. Pensez-vous que l'étudiant a le droit de se manifester dans le mémoire ? Dites pourquoi.
7. Le mémoire est-il de type argumentatif, expositif, exhortatif ou narratif ? Expliquez votre réponse.

Atelier 1

Plonger dans l'univers de la recherche scientifique

Sommaire

Evaluation diagnostique

Séance 1. Quand écrire, c'est faire de la recherche

Séance 2. La connaissance scientifique

Evaluation formative

Objectif global

Réguler le rapport au savoir scientifique

Objectifs secondaires

Reconnaitre les grandes étapes de la recherche scientifique.

Connaitre l'importance des modalisateurs épistémiques dans le discours scientifique et savoir les employer.

Genres académiques sollicités

Débat universitaire

Dissertation

Compte rendu objectif

Documents supports

Articles de recherche

Extraits d'articles de recherche

Extraits de mémoires de master

Extraits d'ouvrages d'initiation à l'épistémologie

NB. Les extraits présentés dans cet atelier sont authentiques et n'ont pas été retouchés d'aucune façon. Les extraits des mémoires de master contiennent parfois des erreurs de plusieurs ordres. Nous avons fait le choix de les présenter tels qu'ils sont aux apprenants pour mieux les conscientiser des différentes formes d'erreurs auxquelles ils peuvent eux-mêmes être confrontés.

Evaluation diagnostique

Le texte : H. Barreau (2013). *L'épistémologie*. PUF : Paris (8è édition). pp.7-8.

Questions de compréhension

1. Quel est le rapport que la connaissance scientifique entretient avec la connaissance commune de nos jours ?
2. Quels sont les qualificatifs associés aux deux formes de connaissance dans le texte ?
3. Pourquoi la philosophie occidentale ne s'est-elle pas souciée que tardivement de distinguer entre les deux ?
4. En quoi consiste la différence de point de vue entre Kant et Comte sur la connaissance scientifique ?
5. Laquelle des deux conceptions vous paraît plus correcte ? Pourquoi ?

Débat

Il est dit dans le texte que « *la connaissance scientifique est la vraie connaissance* ». Qu'en pensez-vous ?

Autres questions pour animer le débat

Est-il juste que la connaissance scientifique est toujours vraie ?

Mais il arrive parfois que les scientifiques se contredisent ?

Comment reconnaître alors le vrai du faux ?

Et la connaissance commune, faut-il croire qu'elle soit toujours fautive ?

Pourquoi ?

SEANCE 1

Quand écrire, c'est faire de la recherche

Activité 1.

Lisez l'article présenté¹, puis répondez aux questions suivantes :

1. Dans quel domaine d'étude le chercheur s'inscrit-il ?
 2. Quelles sont ses questions de recherche ?
 3. Quel est l'objectif de son écrit ?
 4. Expliquez brièvement son dispositif de recherche.
 5. Quels sont les plus importants résultats obtenus ?
 6. Pensez-vous que le chercheur a répondu aux questions posées dans l'introduction ?
 7. Reproduisez sous forme d'un schéma les différentes étapes suivies par le chercheur en précisant les objectifs de chacune d'elles.
-

Activité 2.

Dites à quelle étape de la recherche chacun des extraits suivants correspond. Dites comment vous avez procédé pour répondre.

Extrait 1.

Une analyse de ces données montre des attitudes homogènes vis-à-vis du berbère. Le locuteur attribue une fonction de langue « maternelle » pour le berbère. Une langue liée aux origines et à l'identité du locuteur. 70% des locuteurs étrangers considèrent cette langue comme la langue « des kabyles ». Les étudiants issus de régions arabophones, eux, pensent que le berbère est la langue des « premiers Algériens » (2), des « ancêtres algériens » (60), « des origines »(1), « langue des kabyle »(22). Nous n'avons relevé aucune appréciation négative sur cette langue.

Extrait 2.

- Nous pourrions, grâce à une analyse argumentative, déceler les différents arguments avancés et toutes les traces de la subjectivité du chroniqueur.

¹ E. Amorouayac (2009). Pratiques langagières d'étudiants en médecine de la Faculté d'Alger. *Synergie Algérie* (5). p.p. 139-150.

- La subjectivité serait mise en scène dans la chronique en guise d'arguments discursifs. Ceci permettrait au chroniqueur non seulement d'exprimer son opinion et de la partager avec le lecteur mais aussi de l'aider à mieux interpréter les faits.
- De plus, le chroniqueur, au moyen de ces arguments, établit stratégiquement un rapport de connivence avec son lecteur en lui offrant des réponses à ses attentes.
- La subjectivité dans la chronique journalistique serait mise en scène par les procédés argumentatifs auxquels le chroniqueur recourrait. Nous en citerons la modalisation, les figures de style, la polyphonie, etc.

Extrait 3.

La situation de contact de langues est propice à l'émergence de divers phénomènes linguistiques comme ceux que nous venons d'exposer rapidement. Les contacts de langues permettent et favorisent l'évolution, la mutation des états de langues à travers le temps et l'espace. Le monde change et évolue. A tout instant se doivent d'évoluer, de s'adapter également les instruments de communication dans leurs modes de fonctionnement afin de rendre compte des changements perpétuels que connaissent les sciences et les techniques, que connaît le développement humain tout simplement.

Extrait 4.

La nature de l'enquête menée exigeait la conjugaison de deux méthodes l'une descriptive - analytique et l'autre comparative : la nature du corpus n°1, composé de pratiques langagières de jeunes étudiants, imposait une méthode descriptive-analytique suivant l'approche structurale tandis que la vérification de la justesse de l'hypothèse de départ, exigeait celle comparative. Quant aux approches d'analyse, l'approche qualitative suivie d'une synthèse interprétative s'est avérée la plus appropriée.

Activité 3. Travail d'écriture

Rédigez une dissertation cohérente, d'une trentaine de lignes, dans laquelle vous expliquerez en quoi consiste le travail de recherche, en tâchant d'expliquer et d'illustrer chacune des étapes qui le constituent.

SEANCE 2

La connaissance scientifique

Activité 1.

Parmi les extraits suivants, lesquels vous semblent extraits d'écrits de recherche ?
Soulignez les indices qui vous ont permis de faire la distinction.

Extrait 1.

Le travail que nous proposons tentera d'expliquer la présence de certains noms propres dans l'œuvre de Jean Sénac, constituée de son roman *Ebauche du Père* – Pour en finir avec l'enfance (désormais EDP) et de ses Œuvres poétiques (désormais OP), dans le but de mettre en évidence le lien entre l'emploi de ces noms et l'histoire de Sénac à la recherche désespérée de sa paternité et partant, de son identité.

Extrait 2.

On comprend à quel problème j'osai désormais m'attaquer dans ce livre ?... Combien je regrette maintenant de n'avoir pas eu le courage (ou l'immodestie) d'employer, pour des idées aussi personnelles et audacieuses, un langage personnel, — d'avoir péniblement cherché à exprimer, (...).

Extrait 3.

Avant la formation de la mer, de la terre, et du ciel qui les environne, la nature dans l'univers n'offrait qu'un seul aspect ; on l'appela chaos, masse grossière, informe, qui n'avait que de la pesanteur, sans action et sans vie, mélange confus d'éléments qui se combattaient entre eux. Aucun soleil ne prêtait encore sa lumière au monde ; la lune ne faisait point briller son croissant argenté ; la terre n'était pas suspendue, balancée par son poids, au milieu des airs (...).

Extrait 4.

En effet, il nous semble qu'il faille poser la démultiplication du dire pour appréhender les phénomènes d'effacement énonciatif conçu dans le cadre plus large de la circulation des discours. Lorsqu'on travaille sur le discours rapporté, on s'arrête en général au premier niveau (déjà bien assez complexe il est vrai) de la distinction d'un discours citant et d'un discours cité. Mais en réalité, il faudrait d'office poser une mise en abîme du discours citant, celle effective en discours du L1 et celle du producteur physique de l'énoncé écrit ou oral qui, dans le discours rapporté, s'efface au profit de L1.

Activité 2.

Repérez dans les extraits suivants les modalisateurs épistémiques, et dites quels sens ils véhiculent.

Extrait 1.

Les langues berbères parlées en Algérie avant la colonisation française ont également réussi à résister à la glottophagie du français. C'était probablement parce qu'il s'agit des langues du peuple des montagnes qui a déjà survécu auparavant à une oppression celle de la langue arabe.

Extrait 2.

Cette explication serait que ces enquêtés ont une envie délibérée de donner de soi une image gratifiante. Avoir des réponses erronées pour diverses raisons que seul l'enquêté peut expliquer, reste sans doute l'un des inconvénients majeurs des enquêtés en sciences humaines et sociales, y compris les sciences du langage.

Extrait 3.

Si les femmes sont portées sur les dates locales (yennayer) et régionales (monde musulman), les hommes quant à eux penchent dans leur majorité vers une fête universelle à savoir le 1^{er} janvier. Il serait peut-être judicieux d'affirmer que les femmes seraient gardiennes de la tradition culturelle, de la religion et du coup de la tradition linguistique qui caractérise l'Algérie. Tandis que, les hommes auraient un esprit d'ouverture plus large envers des pratiques sociales et linguistiques exogènes.

Extrait 4.

Nous estimons que l'usage de cette alternance est une stratégie publicitaire, parce que l'arabe dialectal est la langue parlée et comprise par la majorité des algériens. De plus, les locuteurs algériens pratiquent quotidiennement l'alternance arabe dialectal-français dans leur vie quotidienne, nous pouvons dire que cette pratique linguistique fait partie de leur culture populaire.

Extrait 5.

L'objet voulu atteindre dans notre recherche, est bien celui de montrer l'importance des écoles privées dans notre société, et l'utilité de la langue enseignée dans ces écoles, qui tirera vraisemblablement vers l'ouverture de plus en plus vers le monde.

Extrait 6.

La filière d'étude semble être déterminante dans la célébration des fêtes. Cette pertinence paraît très importante en ce qui concerne le département de Tamazight. Les enquêtés *qu'y*

sont issus affirment à l'unanimité leur attachement à yennayer, soit un taux de 100%.
Pourrions-nous voir en cela une date hautement symbolique liée à langue amazigh
? La langue d'étude des informateurs en question.

Activité 3.

Réécrivez les extraits suivants de manière à ce qu'ils expriment l'atténuation.

Extrait 1.

L'analyse que nous avons entreprise, nous démontre que la transmission des langues se fait à l'âge de 1ans à 4ans, car cette étape d'âge est considérée par les médecins comme une meilleure période où l'enfant peut apprendre et mémoriser aisément les langues transmises. Nous pouvons clairement infirmer l'hypothèse que les médecins commencent à transmettre des langues à leurs enfants dès leur première rentrée scolaire.

Extrait 2.

L'analyse stylistique démontre, que malgré que les journalistes fassent le même travail, c'est-à-dire écrire un éditorial, mais chacun d'eux ont leurs propres style d'écriture.

Extrait 3.

Au terme de ce travail, on constate que, toutes les différences qui existent entre les éditos des deux journaux renvoi au fait que chacun d'eux possèdent un statut particulier : privé pour El Watan, et public pour L'Horizons. Et d'autre part, le fait que le journal l'Horizons est entièrement dépendant de la publicité étatique de l'ANEP contrairement au journal El Watan qui tire ses revenus publicitaires d'annonceurs privés. Ce qui explique sans aucun doute que le style choisi par les éditorialistes des deux journaux.

Extrait 4.

En définitive, l'alternance codique, comme phénomène généré par le contact de langue, est conçu comme l'une des stratégies publicitaires qui vise à toucher le maximum de consommateurs, elle est le moyen qui offre au message publicitaire une sorte de spontanéité dans le but de gagner la sympathie du public ainsi que sa confiance.

Evaluation formative

Sujet : Dans le cadre d'une recherche universitaire, qui traite des représentations des étudiants universitaires sur les langues en présence en Algérie, vous collectez par le biais d'une enquête par questionnaire les résultats suivants :

Questions posées	Réponses positives	Réponses négatives	Aucune réponses
<i>Utilisez-vous le français dans votre vie quotidienne ?</i>	27	73	0
<i>Utilisez-vous la langue française dans le cadre de vos études ?</i>	96	04	0
<i>Pensez-vous que la langue française vous sera utile après l'université ?</i>	43	50	7
<i>Pensez-vous que vous maîtrisez la langue française ?</i>	23	77	2

Consigne : Dans un compte rendu objectif d'une dizaine de lignes, présentez les résultats du tableau précédent d'une manière scientifique. Pensez à utiliser les modalisateurs épistémiques.

Atelier 2

Marquer sa présence épistémique ou devenir le porte-parole du savoir

Sommaire

Evaluation diagnostique

Séance 1. *Oser le je*

Séance 2. *Les modalisateurs et les rôles de l'auteur scientifique*

Séance 3. *L'effacement scientifique*

Evaluation formative

Objectif global

Réguler le rapport à soi.

Objectifs secondaires

- *Gérer sa subjectivité et afficher une présence épistémique*
- *Distinguer entre les différentes valeurs des pronoms personnels*
- *Différencier les différents rôles de l'auteur scientifique.*
- *Eviter le brouillage énonciatif*

Genres académiques sollicités

Compte-rendu objectif
Compte rendu critique

Documents supports

Articles de recherche
Extraits de mémoire de master
Extraits d'articles

NB. Les extraits présentés dans cet atelier sont authentiques et n'ont pas été retouchés d'aucune façon. Les extraits des mémoires de master contiennent parfois des erreurs de plusieurs ordres. Nous avons fait le choix de les présenter tels qu'ils sont aux apprenants pour mieux les conscientiser des différentes formes d'erreurs auxquelles ils peuvent eux-mêmes être confrontés.

Evaluation diagnostique

Lisez le texte ci-dessous (extrait d'un article scientifique²), puis rédigez un compte rendu critique en respectant les consignes.

Le texte

Au lendemain de l'indépendance, faisant fi de la réalité linguistique du pays, les autorités algériennes imposent l'arabe classique (coranique) comme unique langue nationale et officielle. En 1963-1964, ces mêmes autorités engagent une équipe de sociolinguistes américains de l'université de Berkeley, afin de dresser le profil sociolinguistique de l'Algérie. En conclusion de leurs travaux, ces chercheurs conseillent la promotion de l'arabe algérien et du berbère car langues inter-régionales les plus utilisées et les plus consensuelles. Ignorant ces recommandations, le gouvernement en place va jusqu'à conclure un accord avec ces sociolinguistes, en vertu duquel les résultats de l'enquête ne devaient en aucun cas et d'aucune manière être divulgués (Elimam, 1997: 158). Ainsi, le régime écarte d'office les langues "maternelles" (L1) et favorise la diglossie en maintenant l'arabe classique en position "haute" (H). Il décide de renforcer la part de l'enseignement de cette langue sans moyens humains ni pédagogiques (...).

Ces choix linguistiques ont entraîné une baisse qualitative de niveau des plus alarmantes. C'est l'humour populaire algérien qui exprimera le mieux ce résultat : les Algériens sont devenus des "analphabètes bilingues", voire des "analphabètes trilingues": ils ne peuvent s'exprimer "correctement" ni en arabe (classique), ni en français, ni en tamazight (berbère).

(Benrabah M., 2002 :74-75)

Consignes :

- Écrivez votre texte à la première personne du singulier ou du pluriel.
- Aidez-vous de l'introduction proposée.

Vous pouvez commencer votre rédaction ainsi...

La question de la politique linguistique est particulièrement épineuse en Algérie. Les auteurs qui s'y sont intéressés soulignent un décalage entre les textes officiels et la réalité du terrain. Dans le texte qui nous est proposé, M. Benrabah traite

² Benrabah M. (2002). Ecole et plurilinguisme en Algérie : un exemple de politique linguistique éducative "négative". *Education et Sociétés Plurilingues* (13). pp. 73-80.

particulièrement de la politique d'arabisation menée par l'Etat juste après l'indépendance et évalue ses effets sur l'école. Dans les lignes qui suivent, nous tenterons dans un premier temps de résumer la réflexion de M. Benrabah avant de procéder à une évaluation critique.

SEANCE 1

Oser le *je*

Activité 1.

Lisez les textes suivants (extraits de mémoires de master) et répondez aux questions.

Extrait 1.

En fait, nous constatons que la majorité des parents préfèrent davantage passer le temps avec leurs enfants, ceci crée certaines opportunités pour les enfants de pratiquer les langues de leurs parents. Réellement, les parents sont des personnes responsables qui construisent le comportement et la personnalité future de leurs enfants.

Extrait 2.

Nous remarquons que l'on a remplacé des sons par des lettres avec la même valeur sonore. Dans cet exemple le premier « c » du son /sɛ/ remplace l'axillaire être conjugué à la forme impersonnelle. Quant au deuxième « c » du son /se/, remplace un adjectif démonstratif pluriel. Pour pouvoir différencier entre les deux, le contexte définit la graphie et le sens de ces unités uni-syllabique. Car certaines renvoient à un seul référent, et d'autres renvoient à plusieurs(c, é, t, m, 7).

Extrait 3.

Nous parlons de contact de langues, lorsque il ya coexistence de deux ou plusieurs langues au sein d'une même communauté. La notion de contact de langues est introduite pour la première fois par Weinreich(1953), ce dernier signifie toute situation où il ya la coexistence de deux ou de plusieurs langues, qui influence le comportement langagier d'un individu.

Extrait 4.

Nous avons choisi un travail qui nous à tant motivé dans la mesure où il porte sur notre région, la Kabylie. En effet, notre intérêt pour ce thème, à savoir « la toponymie de la région de Tamokra. Approches morphologique et sémantique. » Pourrait être justifié par une volonté personnelle de traiter un sujet lié à ces petites unités linguistique à forte charge tant sémantique qu'historique. En fait, nous voulions nous investir dans le domaine des toponymes afin de bien explorer le patrimoine linguistique de notre région, de mieux cerner ces fragments de langue constituant l'héritage linguistique de la ville où nous sommes née.

Extrait 5.

D'un point de vue lexical, je tiens à souligner que les deux étudiants font avoir recours en cas qu'il y a le déficit lexical es aussi l'insuffisance vocabulaire, au moment où l'autre langue garantie l'efficacité manquante, et cela pour suivre leur discours prononcé en tout aise.

Extrait 6.

Ainsi, nous pouvons distinguer deux catégories du bilinguisme, le bilinguisme social et le bilinguisme individuel, la distinction entre ces deux est que le bilinguisme social nous ait été imposé contrairement au bilinguisme individuel ou nous avons le choix d'apprendre telle ou telle langue.

Extrait 7.

Cette situation nous renseigne sur l'existence d'une configuration diglossique marquée par la coexistence d'une forme codifiée que les linguistes appellent variété haute et d'une variété basse à usage informel et limité aux échanges quotidiens.

Extrait 8.

Et parmi les divers domaines de la sociolinguistique en trouve : la sociolinguistique appliquée à la gestion des langues, autrement dit « les traitements glottopolitiques des plurilinguismes »³⁹. C'est par apport à l'ensemble de ces raisons qu'on a décidé de mené une enquête sociolinguistique, qui a comme sujet de recherche « la gestion de plurilinguisme dans les entreprises à Bejaia ».

Extrait 9.

L'observation directe au sein de la laiterie de la vallée, nous a permis de voir le mode de vie et de travail de l'entreprise et de ses membres. Une étape réalisé dans une durée de jours, dont la quelle on à fait des rencontres avec les différents catégories professionnelles, afin de pouvoir construire notre questionnaire. Donc cette observation à été une clé pour élaborer notre deuxième outil de collecte des données.

Questions

- **Repérez dans les extraits les marques de présence de l'auteur.**
- **A qui renvoient les pronoms « je », « nous » et « on » dans les extraits ?**

Activité 2.

Dites à qui pourrait renvoyer chacun des pronoms personnels soulignés dans les extraits suivants.

Extrait 1.

Outre, l'intérêt que je porte à la concordance des logiques socio-économiques qui commandent la production du texte publicitaire avec celles de la presse écrite, et qui d'ailleurs lui sert de support dans le cas qui m'intéresse, je tente de voir comment , « *étant un système d'action qui s'inscrit dans une praxis sociale* », la publicité infiltre le système social pour en exploiter le fonctionnement et qui se donne à lire au travers des oppositions et des variables qui participent de sa dynamique.

Extrait 2.

Ce phénomène socio-langagier s'est même emparé du monde virtuel et des réseaux sociaux, où l'on remarque une vitalité créative et dynamique néologique chez les jeunes algériens. Ils créent et inventent de nouveaux mots et expressions ; on constate alors l'émergence d'une créativité lexicale qui se manifeste pour désigner l'univers qu'ils perçoivent, les sentiments, les pensées, etc.

Extrait 3.

Dans le chapitre deux nommé « Partie analytique » on a comme premier objectif, les actes de langage illocutoires dans la publicité à étudier, c'est l'aspect pragmatique du ce type de discours tout en analysant l'acte assertif, directif, expressif promissif et déclaratif. Et on a comme deuxième objet l'analyse des affiches publicitaires en se basant sur leurs constituants.

Extrait 4.

Nous intéresserons d'abord à la présentation du corpus, la justification de notre choix de ce corpus et les difficultés rencontrées pendant sa récolte, soit dans l'enregistrement, soit dans la transcription. Ensuite nous allons parler de la démarche à suivre dans notre analyse, à cet effet nous allons présenter les modèles de transcription sur lesquels que nous nous somme basés dans la transcription de nos passages publicitaires.

Extrait 5.

Si nous observons le discours publicitaire nous constatons qu'il comporte trois dimensions des actes du langage évoqués par Austin en 1970, deux de ces dimensions sont en relation avec la communication langagière en particulier la dimension locutoire, la production écrite textuelle et iconique, et la dimension illocutoire, la force de persuasion inscrite dans l'annonce, une troisième dimension qui s'étale à la communication proprement commerciale.

Activité 3.

A qui renvoient les différents pronoms personnels dans chacun des extraits suivants ? Que remarquez-vous ?

Extrait 1.

Le thème de recherche de mon travail s'inscrit dans le champ disciplinaire de la sociolinguistique, champ sur lequel je me suis basé pour bien étudier et expliquer ma recherche. Nous pensons que ce serait nécessaire de présenter l'histoire de la constitution et le développement de cette discipline.

Extrait 2.

Vers les années 70, bien après l'indépendance, une nouvelle vague de prénoms d'origine moyen-orientale font leur apparition, c'est ce qu'on peut appeler « génération-télévision ». On trouvera, entre autres, deux prénoms enregistrés en cette année qui sont : Linda, Mériana, à partir de là, nous avons conclu que l'anthroponymie d'Aokasconnait une certaine diversité.

Extrait 3.

Notre travail sera réparti en deux chapitres, le premier sera un chapitre théorique, et le deuxième sera pour l'analyse du corpus.

Au début, on va commencer par la définition des notions de base comme : le discours, et la notion de genre, à savoir le discursif, situationnel et le genre médiatique.

En suite, on enchainera avec la présentation de notre genre discursif qu'est le journal télévisé après, de la télévision en général, et la présentation des deux chaînes télé qui nous intéressent

Dans le deuxième chapitre, on procédera à l'analyse de notre corpus en se basant sur les travaux de J.M. Adam sur le plan énonciatif, et les travaux de P. Charaudeau sur le plan situationnel.

Et en fin, une conclusion de notre travail ou les résultats obtenus durant notre recherche seront résumés.

Extrait 4.

Ensuite nous remarquons l'arabe standard avec un pourcentage de 10% de la population d'étude. Deux salariés ont choisi l'arabe standard parce que c'est « la

langue officielle et nationale » : (N°27, 35) et les deux autres n'ont pas donné la réponse (N°19, 23).

On remarque aussi trois locuteurs qui ont choisi les deux langues français/kabyle, parce que ce sont « des langues facile a communiqué » : (N°18), « pour des raisons administratives » (N°02), « la langue kabyle est notre langue maternelle, et le français est notre langue de travail » (N°26).

On a aussi deux locuteurs qui ont choisis deux langues arabe dialectal/ français, un pourcentage de 5%. Ils ont choisi ces langues parce que « ce sont des langues usuelles » (N°36), et aussi « la langue maternelle » (N°12).

Enfin on relève un locuteur qui voit que l'arabe dialectale est utile au travaille, « c'est une langue commune que tout le monde comprenne » (N°16).

Extrait 5.

Selon ce moyen de recherche nous essayerons de recueillir des informations concernant les motivations des commerçants pour leurs choix de langues, ainsi que leurs attitudes et représentations linguistiques.

Nous avons opté pour le « questionnaire interview » 8 qui « Consiste à poser verbalement les questions et à noter les réponses, Cela demande un plus de temps et d'implication du côté du chercheur. » 9

Ce dire c'est moi en tant qu'enquêteur qui va poser des questions et à remplir les questionnaires, car nous avons affaire à une population qui n'est pas forcément francophone.

Extrait 6.

Le propos : tout échange se construit sur un domaine de savoir, sur une façon de découper le monde en thème. C'est la réponse à la question : de quoi on parle ?

Ici on aura à faire à la manière dont laquelle nos quotidiens transmettent leurs informations, la différence se situe dans la manière où les rubriques sont disposées.

Activité 5. Travail d'écriture

Rédigez le compte rendu critique du texte suivant, qui est extrait d'un article écrit par A. Arezki (2008), intitulé *L'identité linguistique : une construction sociale et/ou un processus de construction socio-discursive ?*

Consignes :

- Votre rédaction fera une dizaine de lignes.
- Vous devez faire recours au moins deux fois à chacun des pronoms personnels *je, on et nous*, en évitant le brouillage énonciatif.

Le texte.

On peut d'abord s'interroger sur la perte des langues, sur ce qui occasionne leur disparition. Les langues « meurent » pour la simple raison qu'elles n'ont plus de locuteurs. Parfois, les langues disparaissent avec leurs derniers locuteurs (ce qui montre bien du reste la relation d'interdépendance vitale qui existe entre l'homme, son identité linguistique et sa langue). On sait bien que la mort d'une langue n'est pas un phénomène naturel mais plutôt un phénomène socioculturel. «Les langues meurent d'être dominées par des langues dominantes qui portent en elles l'argent, les techniques, l'idéologie», écrit Claude Hagège (1985 : 56). En ce sens, la conscience linguistique que suppose l'affirmation d'une identité linguistique, ne peut être conçue en dehors de la conscience de la hiérarchisation des statuts des langues. La disparition d'une langue n'est pas un fait brutal, mais un processus lent qui s'opère sur plusieurs générations. Les langues meurent donc bien d'avoir perdu leurs locuteurs mais parce que ces locuteurs ont peu à peu choisi de fonder leur identité linguistique ailleurs, en une autre langue socialement représentée comme plus puissante, comme plus valorisante. La perte d'une langue est ainsi l'aboutissement des processus de substitution qui peuvent soit prendre la forme d'un interventionnisme autoritaire, soit de façon indirecte s'inscrire dans la conscience collective sous forme de dévalorisation de la langue dominée et de survalorisation de la langue dominante.

A. Arezki (2008 : 194)

SEANCE 2.

Les modalisateurs et les rôles de l'auteur scientifique

Activité 1.

Lisez les extraits suivants, puis répondez aux questions qui viennent juste après.

Extrait 1.

A partir de ce graphe, dont les données sont relevées des tableaux, nous constatons que 72% de l'effectif masculin et 52% de l'effectif féminin utilisent le kabyle à la maison. Par ailleurs, nous avons remarqué que 6% de la catégorie masculine parlent arabe et 4% de la catégorie des femmes ont recours à celle-ci.

Extrait 2.

Nous pensons que l'emploi d'un mot en langue A dans une phrase écrite dans la langue B, facilite non seulement la compréhension du message et donne aussi un aperçu de la réalité sociolinguistique du parler de la majorité des algériens.

Extrait 3.

Nous justifions sa fréquence d'usage, par le déficit linguistique et la procuration d'une certaine fluidité à la communication. Et enfin, nous déduisons, que le phénomène de l'alternance codique dans les discussions de nos scripteurs est la conséquence de la réalité linguistique en Algérie, qui se caractérise par la coexistence de plusieurs langues, voire de multiples variétés.

Extrait 4.

Nous signalons que le thème qui renvoie aux Sobriquets hypocoristiques et diminutifs et celui qui présente la couleur sont au nombre de (05) prénoms pour chacun ce qui correspond à 3.84%. Nous avons relevé également deux (02) prénoms relatifs à la classe d'âge. Enfin, nous remarquons que le thème renvoyant au chiffre est présent dans notre corpus avec un seul prénom soit exactement 0.76% de notre échantillon.

Extrait 5.

Nous passons au chapitre suivant qui sera réservé à la partie pratique, où nous analysons les données acquises tout au long de cette enquête. Notre objectif est de mettre en relief les pratiques langagières des étudiants du département anglais (1^{er} et 3^{ème} année), où nous pensons qu'une présence simultanée de plusieurs langues en contact se manifeste.

Extrait 6.

Nous pouvons illustrer ces données dans le schéma suivant. Nous remarquons que le nombre de messages publicitaires qui contiennent l'alternance de type intraphrastique est supérieur au nombre de messages publicitaires qui contiennent l'alternance de type interphrastique.

Nous nous trouvons un nombre plus important de publicités avec l'alternance intraphrastique, car, un mot est facile à comprendre et surtout mémorisable, or, le nombre de messages publicitaires avec l'alternance interphrastique est un peu moins.

Extrait 7.

Pour conclure, dans ce chapitre, nous avons définis quelques éléments théoriques et méthodologiques, que nous jugeons importants pour l'analyse de notre corpus.

Maintenant, nous passons à la troisième étape de cette recherche, qui est la partie finale tout en restant objectif. Dans ce chapitre, nous contenterons d'analyser et d'interpréter les données recueillis à travers notre technique d'investigation (le questionnaire).

Extrait 8.

En revanche, les 17,8% de berbérophones que donne le recensement algérien de 1966, sont en dessous de la réalité. En tout état de cause on peut admettre que l'ensemble des berbérophones doit représenter un pourcentage minimum de 20% de la population algérienne''.

Extrait 9.

Nous pensons que l'emploi d'un mot en langue A dans une phrase écrite dans la langue B, facilite non seulement la compréhension du message et donne aussi un aperçu de la réalité sociolinguistique du parler de la majorité des algériens.

Extrait 10.

Nous supposons que le nom de lieu [Tawcict] pourrait dériver de la forme [awecwac]. Cette dernière, est de la racine arabe WC. Elle représenterait un « *Trop claire* » « *personne, à sudation abondante* » (DALLET 1982 : 850).

Extrait 11.

En ce qui concerne les messages publicitaires choisis, nous avons opté pour les messages qui alternent le plus les éléments linguistiques qui nous intéressent, et sur lesquels nous pouvons nous appuyer dans notre analyse qui s'inscrit dans un contexte sociolinguistique.

Questions

1. Soulignez dans les extraits suivants les pronoms personnels impliquant le scripteur et entourez leurs verbes.
2. Regroupez les verbes entourés dans des champs lexicaux.
3. Déduisez à partir de ces champs lexicaux les rôles que peut jouer un chercheur dans son écrit.

Activité 2.

1. Repérez dans les extraits des mots qui vous semblent renvoyer à l'auteur.
2. Les mots repérés vous semblent-ils adéquats dans une recherche universitaire ? Pourquoi ?

Extrait 1.

Je pars du double fait, confortant quelque peu ma réflexion, que « la dénomination des langues interpelle le sociolinguiste car elle est affaire de représentations sociolinguistiques (Boyer (1990 et 2003) et porteuse d'enjeux concernant le statut des langues au sein des sociétés (Tabouret-Keller 1997)». Je me base sur ces deux axes complémentaires pour tenter de démontrer (...).

Extrait 2.

Par exemple ; si je pars chez le médecin, l'identité situationnelle de chacun est clairement définie. Je suis la en tant que patient et mon interlocuteur va interagir avec moi en tant que médecin. Dans ce cas là, la nudité et le touché vont être normaux, alors qu'ils ne le seront pas dans un autre type de contacte.

Extrait 3.

Dans cette annonce publicitaire le message rédactionnel est une déclaration de l'annonceur que le constructeur Peugeot sponsorise notre équipe national et de la fédération africaine du football, cela nous aide à comprendre que la marque internationale épaulé les verts. Ce message présente une forte charge informative et argumentative par sa typographie d'une petite taille, il est rarement lu.

Extrait 4.

Nous avons rencontré un certain nombre de difficultés pendant notre enquête qui a été dans l'obligation de régler et de bien gérer afin d'atteindre notre objectif. Malgré quelques embûches rencontrées sur terrain, nous avons eu le courage de continuer ce travail.

Extrait 5.

Historiquement, l'arabe est une langue qui appartient à la branche sémitique, c'est –à-dire, à la même famille que l'Akkadien, l'Hebreu, le Berbère et l'Aranéen. Cette langue existait déjà dans les péninsules arabiques avant la naissance même de notre prophète Mohamed que le salut soit sur lui.

Extrait 6.

Comme on le constate, aujourd'hui on est tous des « consommateurs de publicité » que l'on veuille ou pas puisque celle-ci est partout présente: sur nos télévisions, dans les journaux et magazines, dans nos rues, etc.

Extrait 6.

A la fin de notre étude nous sommes parvenus à à apporter des éléments de réponse qu'on espère être pertinents. Rappelons que cette étude n'a jamais prétendu à une exhaustivité quelconque.

Extrait 7.

Néanmoins, les résultats obtenus dans notre corpus ne sont pas fixés, parce que c'est impossible de mener l'enquête sur tous les algériens puisque ils sont différents que ce soit leurs origines, leurs âges, mais j'espère bien avoir apporté les informations de plus, et également contribuer à la compréhension de ce phénomène de mélange de langues, et aussi au domaine de la sociolinguistique.

Activité 3.

Réécrivez les passages où la manifestation du scripteur vous semble inadéquate au travail scientifique.

Activité 4.

Lisez le texte suivant, extrait de T. Zaboot (2010) qui s'intitule *La Pratique Langagière de Locuteur(s) Bilingue(s)*, puis rédigez un compte rendu critique, en respectant ces consignes :

- Votre texte fera une dizaine de lignes.
- Ecrivez à la première personne du singulier, tout en affichant une présence adéquate au travail scientifique.

Le texte

A la suite de Laraoui, nous dirons que dans l'ensemble du Maghreb, le français est « *devenu moins qu'une langue officielle, mais bien plus qu'une langue étrangère* ». Certes, en Algérie, la langue française a connu un changement d'ordre statutaire et de ce fait, elle a quelque peu perdu du terrain dans certains des secteurs où elle était employée seule, à l'exclusion des autres langues présentes dans le pays, y compris la langue arabe dans sa variété codifiée. C'est essentiellement dans les institutions de l'Etat que le champ d'utilisation du français s'est rétréci. La volonté, notamment politique, de détrôner le français de sa position de « *leadership* », de langue de l'élite intellectuelle en Algérie, se traduit concrètement par son remplacement progressif par l'arabe littéraire et par l'intérêt et les encouragements accordés à une deuxième langue étrangère, qu'on essaie de positionner en « *rivale* » du français : l'anglais.

Contrairement à l'arabe littéraire et à l'anglais, ainsi qu'aux autres langues étrangères présentes dans le pays, mais qui restent confinées dans les établissements scolaires et universitaires, la langue française a le privilège que lui concède la société en la pratiquant alternativement avec l'arabe dialectal et le berbère, dans des situations de communication informelle, intime...

T. Zaboot (2010 : 205)

SEANCE 3.

L'effacement énonciatif

Activité 1.

Lisez les extraits suivants et répondez à ces questions :

- Trouve-t-on dans les passages des traces des scripteurs ?
- Dites quels sont les procédés linguistiques qui lui ont permis de s'effacer.
- Pensez-vous que ces procédés sont adéquats à l'écriture de recherche ? Pourquoi ?

Extrait 1.

Il semble important de lever les ambiguïtés que pourraient comporter les trois concepts cités plus hauts auxquels les sociolinguistes font appel de façon récurrente.

Extrait 2.

Après l'appropriation des différents concepts théorique qui sont liés à la créativité lexicale, il est nécessaire d'étudier ce nouveau phénomène dans le langage électronique et virtuel, des jeunes sur facebook.

Extrait 3.

Dans cette perspective, il est à noter que l'auteur insiste sur la notion de système et de sous-système grammatical, en faisant référence au respect des règles syntaxiques et morphologiques. Il est donc question de placer dans un même énoncé produit par les locuteurs deux langues ou deux variétés d'une ou des langues, à conditions que cet énoncé sois structuré grammaticalement, autrement dit obéissants à une seule syntaxe.

Extrait 4.

Une lexie est aussi appelée « unité lexicale » qui est un regroupement de mots-formes ou de construction linguistique (locution) qui ne se distingue que par la flexion. Chaque lexie

est associée à un sens donné, que l'on retrouve dans le signifié de chacun des signes (mots-forme ou constitution linguistique) auxquelles elle correspond.

Extrait 5.

Ce procédé de formation est très répandu et connu par les jeunes de la nouvelle génération sur Facebook. Ce phénomène d'abréviation est utilisé dans le but de l'économie de temps et d'espace, mais aussi pour se distinguer de la langue écrite traditionnelle.

Extrait 6.

C'est dans ce cadre que le discours est conçu par les théoriciens de l'énonciation et de la pragmatique comme un ensemble d'énoncés considérés dans leur dimension interactive, leur pouvoir d'action sur autrui, leur inscription dans une situation d'énonciation.

Extrait 7.

Il existe une importante littérature sur la question de l'humour, d'ailleurs en parler met en face de plusieurs difficultés. Au sens large C'est une forme d'esprit qui consiste à souligner le caractère comique, ridicule, absurde ou insolite de certains aspects de la réalité

Activité 2.

Les scripteurs des extraits suivants se sont effacés grâce à quelques procédés linguistiques. Lisez-les en soulignant tous les modalisateurs (verbes, adjectifs et adverbe), puis regroupez ces modalisateurs dans des champs lexicaux.

Extrait 1.

Ce corpus sera incontestablement l'une des meilleures sources de richesse linguistique, où règne une importante créativité lexicale et innovations linguistiques captivantes.

Extrait 2.

C'est un réseau virtuel grâce auquel on partage des photos et des informations privées, des articles... Les réseaux sociaux sont extrêmement nombreux aujourd'hui, mais les plus connus sont les suivants : Facebook , twitter, what's up... Ces médias sociaux améliorent la communication, les liens sociaux, de même que les compétences techniques grâce auxquels les jeunes s'ouvrent d'avantage sur le monde.

Extrait 3.

Ce type de composition est souvent utilisé dans des statuts, afin de décrire l'état de l'internaute, ces expressions sont issues du registre familier, elles sont considérées comme l'une des caractéristique du langage jeune.

Extrait 4.

Pour la raison qui a été énoncé il parait qu'il est évident de souligner que la coexistence du français à coté du berbère et de l'arabe dans un même énoncé renvoie au plurilinguisme en Algérie, autrement dit, à la richesse du fond linguistique Algérien.

Extrait 5.

Cette démocratisation technologique a révolutionné la société. Les modes de vie ont significativement changé depuis leur apparition. Le monde a bouleversé et a engendré un phénomène qui l'a envahi et qui a touché un nombre incontestable de personnes dans les sociétés, plus particulièrement la catégorie des jeunes Algériens, que ce soit dans sa rapidité ou dans sa facilité pour la transmission des messages (SMS).

Extrait 6.

L'échantillon est constitué de 100 médecins qui n'ont pas malheureusement accepté de répondre à notre questionnaire.

Extrait 7.

Le pouvoir algérien ne se soucie pas du maintien et de l'avenir des langues berbères, cependant, l'enseignement de ces langues ne constitue pas une priorité nationale dans le système éducatif algérien, la situation actuelle de la langue berbère est donc certainement inédite, car elle est confrontée à une situation visant à son élimination, en outre il n'y a pas une réelle politique qui tente de réhabiliter ces langues.

Extrait 8.

Facebook est le réseau social le plus exploité au monde, mais aussi, il est en pleine croissance en Algérie. Les jeunes algériens sont de grands fanatiques de l'utilisation de l'internet ces dernières années. D'après les statistiques de Social Baker, 3825060 des algériens ont un compte Facebook et l'Algérie est classée aux 41 rangs du classement mondial du pays, cette étude démontre clairement que Facebook est le phénomène social N°1 en Algérie. Les jeunes sont très férus de ce réseau social, qui est un véritable tremplin où écloront une multitude de néologismes, les uns plus intrigants que les autres.

Extrait 9.

Après l'indépendance, la langue française s'est beaucoup plus implantée en Algérie. Elle occupe une place primordiale dans les pays anciennement colonisés, c'est ce qui est affirmé judicieusement par HAGEGEC : "la plupart d'entre eux avait combattu la France coloniale, avec les armes même que leur avait données les écoles de la France, c'est-à-dire sa langue et sa culture.

Extrait 10.

L'Algérie ne fait pas partie de l'organisation mondiale de la francophonie. Cependant, la langue française reste toujours présente dans tous les secteurs : social, économique, éducatif. Elle continue à être enseignée comme langue étrangère à partir de

la deuxième année de l'enseignement primaire, c'est ce qui entraîne infailliblement une francophonisation continue de la société algérienne.

Activité 3.

Pensez-vous que les extraits ci-dessus sont adéquats au travail scientifique ? Lesquels vous semblent inadéquats ? Réécrivez-les.

Evaluation formative

Sujet : Le statut des langues en Algérie est un sujet de recherche problématique. La langue berbère, qui s'est imposée de force comme langue nationale dans le début des années 2000, ne cesse de poser de nombreuses interrogations. M. Haddad, dans son article, intitulé *Monolinguisme d'Etat et arabisation en Algérie. Place des langues et problématique identitaire dans les textes officiels algériens*, s'adonne à une réflexion dans ce sens. Lisez le texte proposé -qui correspond à une partie de son article- et rédigez un compte-rendu critique. Servez-vous du tableau suivant pour une autoévaluation :

Je vérifie que...	Fait	A faire
1) <i>Mon écrit fait entre 10 et 15 lignes</i>		
2) <i>Mon écrit est rédigé à la première personne</i>		
3) <i>J'ai joué les trois rôles de l'auteur scientifique</i>		
4) <i>Un même pronom n'est employé que pour renvoyer à la même personne.</i>		
5) <i>Les modalisateurs employés sont épistémiques.</i>		

Le texte.

En matière de gestion des langues, mais aussi de prise en charge des attentes identitaires des Algériens, le corps de doctrine de textes fondateurs de l'Algérie - qui s'est précisé surtout à partir de 1976 (avec la Charte nationale) - jusqu'aux textes les plus récents, demeure le même dans son jacobinisme : les Algériens sont arabes et musulmans. Il n'y a en Algérie qu'une langue apte à répondre à toutes les attentes de la Nation, la langue arabe.

Cela étant, pourrait-on poser que la reconnaissance, le 8 avril 2002, par le Parlement algérien du tamazight « comme seconde langue nationale à côté de l'arabe »¹¹ comme un début de prise en charge effective de la réalité sociolinguistique des Algériens ? Mais d'aucuns jugent que cette reconnaissance comme n'étant suivie d'aucun effet concret. Les

textes officiels algériens pourraient-ils aussi tenir compte de la langue française qui, pour certains, joue le rôle de langue co-officielle aux cotés de l'arabe même si ces textes ne la mentionnent même pas par son nom et préfèrent l'usage d'allusions sous forme de périphrases en référence à elle ? Néanmoins, cette langue demeure fonctionnelle à tous les niveaux. Des enquêtes, comme celle de Yacine Derradji, ont même montré la préférence de celle-ci à l'anglais par les parents d'élèves qui inscrivent leurs enfants dans cette langue au lieu de la deuxième citée.

En somme, il serait nécessaire d'aller vers une politique plus « pragmatique » permettant une meilleure appréhension de la réalité sociolinguistique algérienne pour et par la prise en charge effective des langues en présence en Algérie. Autrement, en matière de gestion des langues en Algérie, et partant, des aspirations identitaires des Algériens, l'être algérien restera dans l'attente.

M. Haddad (2010 : 286)

ATELIER 3

Trouver sa voix de chercheur ou la posture sur-énonciative

Sommaire

Evaluation diagnostique

Séance 1. Citer et se référer

Séance 2. Intégrer et commenter les citations

Séance 3. Confronter et problématiser des citations

Evaluation formative

Objectif global

Réguler le rapport à autrui (aux autres chercheurs)

Objectifs secondaires

- *Distinguer entre les différents modes de référencement.*
- *Connaitre les différentes valeurs des citations.*
- *User de différentes stratégies pour discuter scientifiquement les citations.*

Genres académiques sollicités

La synthèse de documents

Documents supports

*Extraits de mémoires de master
Extraits d'articles de recherche*

NB. Les extraits présentés dans cet atelier sont authentiques et n'ont pas été retouchés d'aucune façon. Les extraits des mémoires de master contiennent parfois des erreurs de plusieurs ordres. Nous avons fait le choix de les présenter tels qu'ils sont aux apprenants pour mieux les conscientiser des différentes formes d'erreurs auxquelles ils peuvent eux-mêmes être confrontés.

Evaluation diagnostique

Dans un mémoire de Master, le travail théorique est indispensable. Il est tout aussi important d'étayer les concepts que de se référer aux travaux antérieurs pour pouvoir asseoir sa propre recherche et appréhender son cas pratique.

Imaginez que dans le cadre de votre recherche, vous seriez amené à définir le concept de « langue ». En vous servant des deux textes proposés, rédigez une synthèse de lecture.

Vous pouvez commencer votre rédaction ainsi...

Les deux textes traitent évidemment d'un sujet commun mais l'appréhendent de manières différentes. Le premier est écrit par Ferdinand De Saussure, le père de la linguistique moderne, qui tente de définir le concept « langue ». Le second écrit, de tendance sociolinguistique, expose une vision assez différente de celle de De Saussure. Comment pouvons-nous alors définir la « langue » ?

Texte 1.

Saussure F. (1916). Cours de linguistique générale. Edition Payot. p.p. 23-27.

Texte 2.

Baylon Ch. (1996). Sociolinguistique. Société, langue et discours. Edition Nathan. p.p.71-73.

SEANCE 1

Citer et se référer

Activité 1.

Repérez dans les extraits suivants les références à d'autres auteurs ou travaux. Grâce à quels moyens avez-vous pu les repérer ?

Extrait 1.

En toponymie, on trouve souvent des noms d'homme attribués à des lieux. Cela en raison de marquer son empreinte et de délimiter son territoire et sa propriété à ce propos F. CHERIGUEN explique « *il est très fréquent en toponymie de désigner un lieu habité par des noms d'hommes qui l'habitent* » (1993 : 131).

Extrait 2.

Qu'est ce la sociolinguistique ? C'est bien évidemment à cette question que notre premier chapitre voudrait apporter, en premier lieu, une réponse. Certes une réponse forcément cadrée mais qui tente d'être satisfaisante en ce qui concerne les fondements et les priorités H. Boyer la définit comme suit : « *La sociolinguistique est une science de l'homme et de la société qui à émergé, voilà près d'un demi siècle, en tant que territoire disciplinaire déclaré, « labellisé » pourrait-on dire, de la critique salutaire d'une certaine linguistique structurale enfermée dans une interprétation doctrinaire du Cours de linguistique générale de Ferdinand de Saussure* »⁷.

Elle est constituée comme une discipline à part entière au début du XXe siècle. La sociolinguistique est un des domaines de recherche moderne de la linguistique. W. Labov affirme que : « *la sociolinguistique est la linguistique* »⁸.

⁷ Boyer H., 2001, « *introduction à la sociolinguistique* », Paris, Dunod. p.8.

⁸ Labov W., 1976, *sociolinguistique*, paris, Ed. De Minuit. p.200-201.

Extrait 3.

Ces auteurs ont en commun de contester l'idée que le développement langagier serait sous la dépendance d'un fonctionnement cognitif qui s'élaborerait « *dans un pur rapport au monde (...), un rapport vierge de toute histoire* » (Bronckart, 1996 : 108), et militent en

faveur d'une approche constructiviste, selon laquelle c'est dans les activités collectives, médiatisées par le langage, que se développent l'individu et sa pensée.

Extrait 4.

Or, le texte a tendance à renvoyer uniquement à l'écrit, il est même opposé à l'oral. D'ailleurs, E. Roulet (1991 :123 cité par S. Abul-Haija El-Shanti 2004 :46), dans une optique didactique, trouve l'emploi du terme de texte « *malheureux car il est trop marqué par une connotation interphrastique (...)* ».

Préférant « discours » à « texte », E. Roulet (Ibid.) pense que le discours recouvre tout aussi la dimension sociale, que référentielle et psychologique :

Le terme de discours présente le triple avantage de neutraliser la dimension écrite, de marquer nettement la différence entre les deux niveaux grammatical et discursif et de renvoyer à une unité minimale qui n'est plus de l'ordre de la proposition mais de l'acte.

Extrait 5.

De fait, il est obligatoire, estiment Carole Glorieux et Al. (2006 :98) d'aller :

au-delà de remédiations ponctuelles, centrées sur les aspects linguistiques les plus immédiatement perceptibles (lexique, orthographe, grammaire,...), les prises en charge actuelles dépassent (sans omettre !) ces habiletés dites « de surface » pour tenter d'acculturer les étudiants aux discours.

Extrait 6.

Le premier aspect du dialogisme se situe dans les relations dialogiques interdiscursives : elles tiennent à ce que tout énoncé répond à des énoncés antérieurs, dans le sens où le discours entre en interaction avec des discours précédemment tenus sur le même objet, et convoque des mots déjà utilisés ;on peut citer M. Bakhtine :

L'objet a déjà, pour ainsi dire, été parlé, controversé, éclairé et jugé diversement, il est le lieu où se croisent, se rencontrent et se séparent des points de vue différents, des visions du monde, des tendances. [...] Un locuteur n'est pas l'Adam biblique, face à des objets vierges, non encore désignés, qu'il est le premier à nommer (Todorov, 1981 : 299).

Activité 2.

Dans les passages suivants, les références bibliographiques données sont complètes. Mettez les références des citations d'une manière adéquate.

Extrait 1.

Selon la définition donnée de l'emprunt : « *Il y a emprunt linguistique quand un parler A utilisé et finit par intégrer une unité ou un trait linguistique qui existe précédemment dans un parler B et que A ne possède pas, l'unité ou le trait sont eux-mêmes appelés emprunts* ».

(Jean Dubois. Dictionnaire de linguistique, Paris, 1973, p188.)

Extrait 2.

Hamers et Blanc l'explique ainsi : « *... ils font appel à leurs deux lexiques parce que l'équivalent de traduction n'existe pas dans la langue qu'ils occupés parler, ou parce que le terme qui est disponible n'exprime pas les nuances souhaitées(...) ou pour atteindre un effet de style, ou pour maximiser la conversation ...* ». (Hamers et Blanc, In M.L Moreau (éd) *sociolinguistique concept de base*. Liège, Mardaga, p-138.)

Extrait 3.

A ce propos Ambroise Queffelec dit « *parmi ses diverses variétés, la plus ancienne, la plus soutenue, devient, au 8ème siècle, la langue de la révélation du coran : appelée classique ...* » (Ambroise Queffelec, *le français en Algérie, lexique et dynamique des langues*, Bruxelles, Edition Duculot, 2002,).

L'ouverture du monde arabo-musulman sur le monde occidental et les sciences, et également sur l'esprit de modernité à la suite de la colonisation européenne a fait l'apparition d'une variété dite moderne, c'est justement ce contact de langue avec les langues étrangères européenne (l'anglais et le français) qui a été la principale moyen pour adapter la langue arabe aux exigences de la vie moderne. C'est ce que affirme Ambroise Queffelec quand il annonce « *le recours à l'emprunt aux langues étrangères européennes (l'anglais et le français) a été la principale procédure néologique utilisée pour adapter la langue arabe aux exigences de la vie moderne.* » (Ambroise Queffelec, *le français en Algérie, lexique et dynamique des langues*, Bruxelles, Edition Duculot, 2002,)

Extrait 4.

En 1991, la loi a généralisé l'utilisation de la langue arabe en Algérie, mais ce n'est qu'en 1998 qu'elle est entrée en application. Pour tous les algériens, l'arabe classique reste la langue du pouvoir politique, de l'administration et de l'enseignement, elle est la langue de coran, la langue nationale. Elle est devenue le seul véhicule de toutes les valeurs de la société, le symbole de la culture et de l'unité nationale. De ce fait : *“culture national =arabe littéral, culture national=islam, et l'arabe littérale=islam. Ces équations vont emprisonner et clôturer toute politique culturelle et linguistique dont l'objectif strict est de changer radicalement l'environnement socioculturel colonial par la mise en place de nouveaux instruments de référence et de communication. “* (QUEFELECA., DERADJI Y., DEBOV V., SMAALI-DEKDOUK D., CHERRAD-BENCHERFRA Y., 2002. P 48).

Extrait 5.

Selon Douglas Schaffer (Douglas Schaffer, the place of code switching in linguistique contact in « aspect of bilinguisme » sous la direction de M Paradi, horn beau presse, 72, p-265-275.), le code switching se distingue catégoriquement de l'interférence. D'après lui : *« Il faut deux codes bien distincts pour parler de code switching, alors que l'interférence est un pas vers la fusion de deux langues, c'est -à- dire que l'interférence est une instance de nivellement ou de rapprochement de deux codes, tandis que dans le code switching, le caractère distincts des deux codes est préservé. En fait l'interférence est susceptible de se codifier et devenir un emprunt. »*

Extrait 6.

Après l'indépendance, la langue française s'est beaucoup plus implantée en Algérie. Elle occupe une place primordiale dans les pays anciennement colonisées, c'est ce qui est affirmé judicieusement par HAGEGEC : *“la plupart d'entre eux avait portant combattu la France coloniale, avec les armes même que leur avait données les écoles de la France, c'est-à-dire sa langue et sa culture. Mais une fois que la France qui n'avait plus les moyens d'avoir un empire colonial, a négocié l'indépendance de ces pays, leurs élites sont rentrées non seulement des passionnées de la France et de sa culture, mais sont également devenues demandeuses de langue française. Les français ont progressivement compris qu'ils étaient les dépositaires et non les propriétaires.*

Aujourd'hui encore, ce sont les pays francophones qui sont les fers de lance de ce mouvement en faveur du français".
(www.diplomatie.gouv.fr/label_france/FRANCE/INDEX/i26.htm).

Extrait 7.

À ce sujet, J.F Hamers définit l'emprunt comme suit :

« Un emprunt est un mot ou une expression qu'un locuteur ou une communauté emprunte à une autre langue, sans le traduire. » (Josiane F. Hamers. In M.L Moreau (éd) sociolinguistique concepts de base. Liège, Mardaga, p-136).

Extrait 8.

D'après Weinreich :

« Le mot interférence, désigne un remaniement de structure qui résulte de l'introduction d'éléments étrangers dans les domaines les plus fortement structurés de la langue comme L'ensemble de système phonologique, une grande partie de la morphologie et de la syntaxe et certains domaines du vocabulaire (parenté, couleur, temps, etc.) » (Weinreich. U., 1953, « langage en contact », p-15. In Calvet L.J « la sociolinguistique, que sais-je ? » P.U.F 1993.)

Activité 3.

Repérez les différents modes de référencements. Dites ce qui les distingue.

Extrait 1.

La lexicologie est une discipline récente et branche de la linguistique, conçue comme étude scientifique des structures du lexique (DUBOIS 1999 : 281). Elle étudie les propriétés des unités lexicales de la langue, appelées « lexies » et de ses relations systémiques (notamment sémantiques) qui les caractérisent.

Extrait 2.

Le lexique est l'ensemble des mots d'une langue, selon DUBOIS (2002 : 282) définit le lexique comme suite : « *Comme terme linguistique générale, le mot lexique désigne l'ensemble des unités constituant la langue d'une activité humaine, d'un locuteur, etc. A ce titre ; lexique entre dans divers systèmes d'opposition selon la façon dont est envisagé le concept* ».

Extrait 3.

Selon DUBOIS (2002 : 293) La sémantique est un moyen de représentation du sens des énoncés. Théorie sémantique doit rendre compte des règles générales conditionnant l'interprétation sémantique des énoncés.

Extrait 4.

L'emprunt consiste à importer dans une langue cible des mots appartenant à une langue source. « *En règle générale, l'énonciateur qui emprunte un mot étranger le fait parce que, à tort ou à raison, il a le sentiment qu'aucun mot de sa propre langue ne peut désigner le référent dont il veut parler* »

Extrait 5.

Ce plurilinguisme permet aux locuteurs qui métrisent souvent deux langues ou plus de parler et de s'exprimer en utilisant l'une de ces langues ou bien en les alternant. « *On dit d'un sujet parlant qu'il est plurilingue quand il utilise, à l'intérieur d'une même communauté, plusieurs langues selon le type de communication (dans sa famille, dans ses relations sociales, dans ses relations avec l'administration, etc.)* » (DUBOIS J. & al. 1994 :368)

Extrait 6.

C'est le cas pour GUENIER N. (1997 :246-252) qui établit clairement la différence entre les deux notions d'attitudes et représentation, souvent confondues et explique les recherches actuelles permettant de mieux distinguer entre les deux.

Extrait 7.

L'aménagement linguistique est considéré comme un arsenal d'effort, qui vise à modifier le corps et le statut des langues, il “ *vise délibérément à influencer les comportements linguistiques des locuteurs à l'échelle du groupe quant à l'emploi de (variétés de) langues, ou de formes linguistique orthographique, graphématique, orthographique, morphosyntaxique, lexicales etc.* “ (DE ROBILLARD D, 1997, p.39).

Extrait 8.

Si certains sociolinguistes se sont attaqués avec succès à l'étude de plurilinguismes dispersés sur des territoires plus ou moins vastes (entre autres, R. Le Page et A. Tabouret-Keller 1985, C. Myers Scotton 1993) lointains héritiers en cela des études dialectologiques, on doit constater que la majorité des études porte désormais sur des situations urbaines. Du fait d'une concentration progressive de populations d'origines variées, un plurilinguisme de contact apparaît, se transmet et se développe en ville. Les avatars sociolinguistiques de ce plurilinguisme urbain sont l'objet de descriptions selon les deux dimensions de l'espace et du temps.

Extrait 9.

L'utilité de définir ce niveau de prise en charge comme autonome par rapport au précédent n'est pas immédiatement évidente. Pourtant, il est fréquent que des propositions ne soient contestées que dans leur « prétention à conclure » (pour reprendre une expression de Doury 2004 : 260) mais pas « en tant que telles » (ibid.), c'est-à-dire qu'elles peuvent très bien faire l'objet d'un accord alors même que l'on récuse tout ou partie des enchaînements argumentatifs concevables à partir d'elles.

Activité 4.

Dans les extraits suivants, les sources sont mal référencées, récrivez-les de manière correcte.

Extrait 1.

Premièrement, que l'attitude et la représentation relèvent de deux disciplines différentes. Les attitudes relèvent des méthodes de la psychologie sociale, les représentations de « *l'étude contrastive des cultures et des identités (...) de concept ou de méthodes ethnologique* » GUENIER N. (1997 : 246-252)

Extrait 2.

Un nom de lieu est d'abord, un nom de la langue. Donc, les noms de lieux vont être soumis à une analyse de même ordre. De ce fait, nous devons faire appel à certaines disciplines de la linguistique à savoir la phonétique, la morphologie, l'étymologie et la sémantique. Comme le souligne F.CHERIGUEN : « *La phonétique évolutive et la morphologie sont essentielles dans l'explication de certain toponymes* ». Ainsi, il explique que « *L'étymologie intervient, quant à elle, particulièrement à propos de la notion de racine, même si elle suscite les plus grandes précautions* » (1993 : 21-22). Il précise que parfois le seul moyen pour retrouver l'origine et la signification d'un nom propre est de recours à la notion de racine.

Extrait 3.

«*Un intérêt convergent pour l'appropriation de l'espace*» (Bulot & Veschambre 2006 : 9) ⁶.

Toutefois, nous avons essayé au fur et à mesure de convoquer des théories, et des notions d'auteurs qui nous semblent incontournables, nous avons également abordé la méthodologie de travail suivie, ainsi que la description des corpus utilisés.

BULOT Thierry. & VESCHAMBRE Vincent. 2006, « introduction. La rencontre entre sociolinguistes (urbain) et géographe (sociaux) : hasard et nécessité épistémique ? » in mots, traces et marques- paris. L'harmattan, pp.7-14.

Extrait 4.

A cet égard CHERIGUEN souligne que par « lieu habité » on désigne « *le cadre bâti, mais aussi, par extension, tout lieu de rencontre des hommes tels que marché, porte, etc.* » (cité par AKIR 2003 : 71).

Extrait 5.

De ce fait, Bourenane et Benchabane affirment : “ *partant dans la liberté dont jouit la presse écrite en Algérie de nos jours, les journaliste critiquent les réalités sociales et politiques algériennes par plusieurs stratégies discursives afin de toucher un publique le plus large possible.* ” (Bourenane & Benchabane., 2012 :6)

Extrait 6.

Ce procédé rhétorique est utilisé sous plusieurs formes : la périphrase, l’hyperbole et l’ironie qui a pour but de garantir absolument le contraire de ce que l’on veut dire, a ce propos : “*L’ironie aussi se focalise sur des référents socioculturels. Cela dit l’interprétation des cas ironiques exige de revenir constamment aux référents socioculturels algériens.* ” (Bourenane & Benchabane., 2012 :48).

Activité 5. Travail d'écriture

Rédigez la synthèse des deux textes suivants, qui définissent la notion de « représentation ». Faites attention à utiliser au moins chaque mode de référencement en respectant leurs normes de notation.

Texte 1. H. Boyer (2001). *Introduction à la sociolinguistique*. Edition : Dunod. pp.40.

Texte 2. N. Guenier (1997). Représentation linguistique. Dans M.L. Moreau (edi.). *Sociolinguistique, concepts de base*. Edition Mardaga. pp. 247.

SEANCE 2.

Activité 1.

1. Repérez dans les extraits suivants les citations intégrées aux discours de l'étudiant et les reformulations. Comment les avez-vous reconnues ?
2. Que disent les auteurs de ces extraits des discours cités ?

Extrait 1.

Dans le dictionnaire Le Petit Robert 2000, la néologie est considérée comme étant *la « Création de mots nouveaux dans une langue, afin de l'enrichir. (...) Processus par lesquels le lexique d'une langue s'enrichit, soit par la dérivation et la composition, soit par emprunts, calques, ou par tout autre moyen (sigles, acronymes...) »* (2000 : 582).

Extrait 2.

La figure de l'auteur est l'image de soi du scripteur telle qu'elle est déterminée par un genre ; elle spécifie la notion d'ethos parce qu'elle interroge, comme elle, la manifestation du scripteur dans son texte (Amossy, 1999 : 11), mais à l'aune d'une approche polyphonique des textes comme nous le verrons.

Extrait 3.

Cependant, Swales et Freak (1994 : 210) identifient deux types d'abstract ou résumé. Le résumé peut être results-driven c'est à dire qu'il se concentre sur les résultats et conclusions ; ou bien il peut s'organiser autour des différentes sections du plan IMRAD d'un article de recherche (Introduction, Méthode, Résultats, Discussion).

Extrait 4.

A propos de la situation sociolinguistique en Algérie TALEB IBRAHIMI KH. (1998 :22) témoigne que *« les locuteurs algériens vivent et évoluent dans une société multilingue où les langues parlées, écrites, utilisées, en l'occurrence l'arabe dialectal, le berbère, l'arabe standard et le français, vivent une cohabitation difficile marquée par le rapport de compétition et de conflit qui lie les deux normes dominantes (l'une par la constitutionnalité de son statut de langue officielle, l'autre étrangère mais légitimée par sa prééminence dans la vie économique) d'une part, et d'autre part la constante et têtue stigmatisation des parlers populaires »*. L'auteur explique en premier lieu, que la société algérienne est multilingue dans la mesure où les locuteurs utilisent quatre langues différentes dans leur vie quotidienne. Elle ajoute en deuxième lieu qu'un rapport de conflit relie les langues en présence plus particulièrement entre l'arabe standard et le français, ce dernier qui est considéré comme première langue étrangère de l'Algérie.

Activité 2.

Relevez dans les extraits suivants les erreurs d'intégration ou de reformulation. Récrivez-les ?

Extrait 1.

Au lendemain de l'Indépendance, le premier parti politique en Algérie, le FLN arapidement agi pour la récupération des édifices du pays, les référents identitaires, et aussi la valorisation de la langue arabe. Face à cette politique d'arabisation, l'Etat déclare « *toutes les déclarations, interventions, conférences, et toutes émissions télévisées doivent être en langue arabe.* »

Extrait 2.

Il est forte probable que la société algérienne est une société plurilingue, et multiculturelle. Donc nous pouvons dire qu'il existe dans cette société un aspect linguistique quadridimensionnel, la caractéristique majeure de la situation sociolinguistique de l'Algérie est l'existence de plusieurs langues, ou plusieurs variétés linguistiques, qui coexistent perpétuellement et entretiennent des rapports mutuels dans un même environnement ,cette situation est résumée par Grandguillaume Gilbert « *...comme étant une langue supranationale(ou internationale ,la langue arabe moderne(standard)étant commune au pays arabe),des langues infranationales(ou régionales) aucune langue ne couvrant l' ensemble du territoire, et une langue étrangère à forte présence, le français* ».

Extrait 3.

D'après GUENIER N. et MOREAU M.L. (1997 :247) « *en sociolinguistique l'étude des représentations s'est surtout centrée sur la question des contacts de langues ou registres d'une même langue : langue standard Vs dialecte ou créole, langue majoritaire Vs minoritaire* ». En effet, l'existence de plusieurs langues ou diverses variétés dans une même communauté linguistique implique tout un ensemble d'images que les locuteurs donnent aux langues qu'ils utilisent. C'est ce qu'affirme les propos de BRANCA-ROSOFF S. et BOYER H. (1996 :79) « *l'ensemble des images que les locuteurs associent aux langues qu'ils utilisent* ».

Activité 3.

Récrivez les extraits suivants, qui présentent des citations classiques, de manière à ce qu'elles soient intégrées au discours du scripteur.

Extrait 1.

L'arabe classique bénéficie du statut de langue nationale et officielle de l'Algérie, revendiquée depuis l'indépendance. *« C'est la langue que l'état s'efforce d'imposer depuis l'indépendance de l'Algérie (1962). Ayant adhéré depuis cette date à la ligue arabe, les dirigeants algériens se sont empressés d'affiner l'arabité de l'Algérie, se gardant bien toutes fois de faire figurer dans les principes généraux régissant la société algérienne »* CHERIGUEN F. (1997 :62-63).

Extrait 2.

L'emprunt consiste à importer dans une langue cible des mots appartenant à une langue source. *« En règle générale, l'énonciateur qui emprunte un mot étranger le fait parce que, à tort ou à raison, il a le sentiment qu'aucun mot de sa propre langue ne peut désigner le référent dont il veut parler »*

Extrait 3.

DERRADJI et AL, mettent le point sur une expression chère à BOURDIEU (1982):

« Il semble que la quasi-totalité de la population algérienne possède la compétence linguistique de cette langue commune, si l'on entend par langue commune non une langue légitime un artefact dominant, mais la langue maternelle de la majorité des locuteurs nationaux ».

Extrait 3.

A propos de cette langue qui se caractérise par des spécificités phonétiques et sémantiques, TALEB IBRAHIMI K. (1997 :28) écrit *« Les dialectes orientaux ou maghrébins se sont toujours démarqués de la norme cultivée et écrit par des sensibles différences phonétiques, voire phonologiques ».*

Activité 4.

Dans l'extrait suivant, l'étudiant a recouru à la citation classique et à la citation intégrée, réécrivez le passage en entier en reformulant toutes les citations.

Extrait

La sociolinguistique a associée au terme attitude celui de communauté linguistique. Cette dernière, qu'elle soit petite ou grande, il y a toujours des attitudes linguistiques face aux langues et aux variétés de langues parlées par la majorité des membres de cette communauté. Dans la mesure où elle correspond à une évaluation, l'attitude peut être positive, négative ou neutre, favorable ou défavorable. Pour CALVET L.J. (1993 : 46) « *les attitudes linguistiques renvoient à un ensemble de sentiments que les locuteurs éprouvent pour les langues ou une variété d'une langue. Ces locuteurs jugent, évaluant leurs productions linguistiques et celles des autres en leur attribuant des dénominations. Ces dernières révèlent que les locuteurs, en se rendant compte des différences phonologiques, lexicales et morphosyntaxiques, attribuent des valeurs appréciatives ou dépréciatives à leur égard* ». En effet, les attitudes linguistiques peuvent porter sur une langue entière, sur une prononciation ou un accent, sur l'usage d'une langue spécifique dans un domaine donné.

Le but des études sur les attitudes linguistiques est, entre autre, de déterminer les attitudes et d'identifier les facteurs qui engendrent celles-ci. Certains de ces facteurs peuvent correspondre aux facteurs socioculturels, tels que la classe sociale, le lieu de résidence, l'origine ethnique, le niveau d'étude, la langue maternelle, l'âge et le sexe. Les facteurs idéologiques, familiaux, nationaux et économiques sont aussi déterminants.

Les représentations sont liées aux idées idéologiques, ce qui ne signifie pas qu'elles sont nécessairement fausses : elles sont seulement d'un autre ordre que les connaissances conceptualisées. Généralement, on entend par le terme de représentation « *le fait d'évoquer à l'esprit un objet, ce dernier est représenté sous forme de symboles, de signes, d'images, de croyances, de valeurs, etc* » Encyclopédie philosophique universelles (1990 :2239-2241).

La notion de représentation est apparue pour la première fois au début du XX siècle comme concept sociologique. Elle sera reprise au sein des sciences du langage par de nombreux sociolinguistes parmi eux MOSCOVICI, sous diverses appellations (idéologie linguistique, représentations linguistique, imaginaire linguistique...), pour désigner l'ensemble d'images que les locuteurs associent aux langues qu'ils utilisent. En

sociolinguistique, l'usage du terme représentation est un emprunt aux sciences humaines (sciences du langage, sociologie, psychologie, anthropologie, épistémologie, philosophie...).

Nous entendons par représentations linguistiques tout discours épilinguistique (l'ensemble des discours sur les langues et le langage) porté sur l'usage d'une langue donnée.

D'après GUENIER N. et MOREAU M.L. (1997 :247) « *en sociolinguistique l'étude des représentations s'est surtout centrée sur la question des contacts de langues ou registres d'une même langue : langue standard Vs dialecte ou créole, langue majoritaire Vs minoritaire* ». En effet, l'existence de plusieurs langues ou diverses variétés dans une même communauté linguistique implique tout un ensemble d'images que les locuteurs donnent aux langues qu'ils utilisent. C'est ce qu'affirme les propos de BRANCA-ROSOFF S. et BOYER H. (1996 :79) « *l'ensemble des images que les locuteurs associent aux langues qu'ils utilisent* ».

Activité 5. Travail d'écriture

Sujet : Les sociolinguistes recourent souvent à la notion de *diglossie* pour qualifier une certaine situation générée par la coexistence de deux langues sur un même territoire géographique.

Consignes : dans un écrit d'une dizaine de lignes, synthétisez les deux textes proposés en insistant sur les caractéristiques données par les deux auteurs pour qualifier la situation diglossique. Référez-vous systématiquement aux deux textes par la seule voie de la reformulation.

Texte 1. M. Beniamino (1997). Diglossie. Dans J-L. Moreau (édi.), *Sociolinguistique, concepts de base*. Editions : Mardaga. pp. 125.

Texte 2. H. Boyer (2001). *Introduction à la sociolinguistique*. Editions : Dunod. pp.52-53

SEANCE 3.

Confronter et problématiser les discours d'autrui

Activité 1.

Dites dans quels buts les scripteurs des extraits suivants font référence à d'autres auteurs. Accordez une valeur à chaque discours d'autrui.

Extrait 1.

Ce nouveau langage, reflète l'attachement des jeunes algériens aux nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) qui renforcent l'évolution et le renouvellement de la langue ; ainsi pour L'ILAM A « *les langues sont des êtres qui se développent et changent dans le temps et dans l'espace, qui prennent forme à partir des humains qui les parlent* » (2002 :102). La langue subit des transformations linguistiques, tant au niveau lexical qu'au niveau morphosyntaxique et sémantique. Les réseaux sociaux jouent un rôle déterminant dans la diffusion des nouvelles créations langagières.

Extrait 2.

En effet, 1830 est une date marquante qui nous rappelle la conquête d'Alger par le bataillon français. Leur occupation de l'Algérie n'a épargné aucun périmètre que se soit culturel, économique, social...etc, toute une société est anéantie et bouleversée ce qui a entraîné le recule de cette dernière. Cette déclaration de TOCQUEVILLE A.,(1847 : 16) en est la preuve « *c'est par notre conquête que nous avons rendu la société musulmane plus ignorante et plus barbare qu'elle ne l'était avant de nous connaître* ».

Extrait 3.

Par ailleurs, on distingue l'approche morphologique et l'approche sémantique. Dans l'approche morphologique, nous allons nous référer à l'étude de la notion de la racine qui est :

« *L'élément de base, irréductible, commun à tous les représentants d'une même famille de langues. La racine est obtenue après élimination de tous les affixes et désinences ; elle est porteuse des sèmes essentiels, communs à tous les termes constitués avec cette racine. La racine est donc la formes abstraite qui connaît des réalisations diverses* » (MOUNIN 1973 : 403).

Extrait 4.

Selon Dourari Abderrezak : « *il est bien rare de trouver un Algérien monolingue stricto sensu* ». Je prends, pour illustrer ce propos, l'exemple de Mouloud Mammeri, celui d'un locuteur berbérophone devant, pour les besoins de la communication, employer diverses langues : « *un Algérien moyen qui travaille à Alger, un berbérophone, par exemple. La matinée, quand il se lève, chez lui il parle berbère. Quand il sort se rendre à son travail, il est dans la rue et dans la rue, la langue la plus communément employée c'est l'arabe algérien. Il devra donc connaître ou posséder au moins en partie ce deuxième instrument d'expression. Quand il arrive à son travail, la langue officielle étant l'arabe classique, il est tout à fait possible qu'il y ait des pièces qu'ils lui arrivent dans cette langue et qu'il va devoir lire. Il lui faudra donc posséder peu ou prou l'usage et l'utilisation de cette langue. Une fois passé ce stade officiel, le travail réel se fait, en général, encore actuellement en français*».

Je me suis appuyée sur l'exemple fourni par Mouloud Mammeri afin de mieux expliquer la complexité de la situation, celle où le sujet se voit amené à utiliser quatre langues en fonction des contextes où il se trouve impliqué.

Extrait 5.

Philippe Blanchet évoque un autre type de diglossie, celui qui se situe au niveau des pratiques micro-sociolinguistiques et qui s'opère « *selon des stratégies individuelles plus ou moins déterminées ou libre de choix de variétés de mélanges, de variations ponctuelles significatives, pouvant aller jusqu'à la contre norme...* ». Je note ici que l'usage de l'arabe institutionnel se réduit à quelques énoncés qui ne donnent pas lieu à une conversation où s'installe une véritable interaction ou échange verbal dans des situations ordinaires. Ces énoncés pourraient s'apparenter à des réminiscences scolaires, à de la théâtralisation ou à des connaissances liturgiques, impliquant la citation de hadiths ou de versets coraniques.

Extrait 6.

Si pour Ferdinand de Saussure (1916), la langue est un système de signes linguistiques, Martinet (1960 :17), lui, la définit ainsi :

Une langue un instrument de communication selon lequel l'expérience humaine s'analyse, différemment dans chaque communauté, en unités douées d'un contenu sémantique et d'une expression phonique, les monèmes ; cette expression phonique s'articule à son tour en unités distinctives et successives, les phonèmes, en nombre déterminé dans chaque langue, dont la nature et les rapports mutuels diffèrent eux aussi d'une langue à une autre.

Activité 2.

Les extraits suivants juxtaposent des références, dites tout d'abord quels liens existe-t-il entre les références en question, puis dites si l'étudiant (ou le chercheur) marque sa présence et comment il le fait.

Extrait 1.

En outre, dans une autre optique, FISHMAN J., (1971 : 97) définit la « diglossie » comme : « *l'attribution sociales de certaines fonctions à diverses langues ou variétés* » et définit le bilinguisme ainsi : « *une caractéristique de l'habileté linguistique individuelle* ». Par ailleurs, le concept de diglossie peut être interféré avec celui de bilinguisme.

Pour compléter les propos de FISHMAN, MARTINET (1982 :10) ajoute : « *on entend à désigner sous le terme de diglossie une situation sociolinguistique où s'emploie concurremment deux idiomes de statut socioculturel différent, l'un étant vernaculaire, c'est-à-dire une forme linguistique acquise provisoirement et utilisée dans la vie quotidienne, l'autre une langue dans l'usage, dans certaines circonstances, est imposée par ceux qui détiennent t'autorité. [...]*Cette conception de la diglossie revient, en pratique, à ranger sous cette rubrique toutes les situations de contact de langue à l'exclusion du bilinguisme individuel », ainsi MARTINET, à écarter toute incohérence entre les deux termes, et remet en cause la notion de « *diglossie* » par rapport aux termes qui lui sont associés c'est-à-dire variété haute, réservé aux situations formelles, et variété basse destinée à des situations informelles. Ce qui nous amène à aborder un autre terme : le bilinguisme.

Extrait 2.

Chez Benveniste 1966 et 1974, locuteur et énonciateur sont synonymes, subjectivité et énonciation personnelle, coextensives (cf. Philippe 2002). Cette disjonction est en revanche centrale chez Ducrot 3 , l'énonciateur étant une instance intradiscursive à la source du point de vue (pdv) contenu dans un contenu propositionnel. Dans cette conception polyphonique, le locuteur est un metteur en scène qui organise la régie entre des énonciateurs variés (Ducrot 1984: 204-205). Cette disjonction repose sur le fait que, si tout locuteur est aussi énonciateur (en vertu du principe de sincérité), en revanche, tout énonciateur n'est pas nécessairement locuteur.

Extrait 3.

Les critiques de Marcus (1999) montrent bien que le message n'est pas passé. Ceci est probablement dû à ce que les théories constructivistes ne rejettent pas nécessairement l'idée de calcul symbolique défendue par Chomsky (1980). D'autres critiques faites par Marcus sont à mon sens plus sérieuses. La première est que le connexionnisme ne propose que des exemples extrêmement ciblés (modulaires) de tâches cognitives sans proposer de mécanismes susceptibles de générer cette modularité– mais ces mécanismes seront peut-être proposés dans de futures recherches.

Extrait 4.

Benrabah Mohamed (1999) s'inscrit en porte-à-faux avec l'idée de continuum posée par Kahoula Taleb-Ibrahimi (1994), pour lui, cette idée « *remet en cause la frontière qui sépare l'arabe classique de l'arabe algérien*», (Benrabah M., 1999, p.133), il rappelle dans ce sens qu'un continuum suppose l'existence d'une communauté linguistique de référence, laquelle recourt à l'usage des langues incluses dans un continuum donnée. Or, l'arabe institutionnel n'a pas de locuteurs natifs.

Activité 3.

Les extraits suivants présentent des citations critiquées, expliquez les stratégies mises en œuvre par les auteurs pour les critiquer.

Extrait 1.

Le texte s'offre ici un contexte pour insister sur le lien entre la langue arabe scolaire et l'islam : « *l'attachement à l'islam et aux valeurs de la civilisation arabomusulmane avec sa composante fondamentale qui est la langue arabe* » (p9)

L'islam est donc une « *dimension fondamentale* » et la langue arabe est « une composante fondamentale ».

D'aucuns reconnaîtront ici l'idéologie diffusée massivement dans l'Est algérien par l'Association des Oulémas (AOMA), puis partout dans le pays, où l'identité algérienne est réduite à l'islam et l'arabité (« *le peuple algérien est musulman et à l'arabité il appartient* », disait un poème de Benbadis, chef de cette association mort en 1942).

En dépit de sa non participation dans la lutte pour l'indépendance (fondement de toute légitimité du pouvoir depuis l'indépendance), qu'elle avait théorisé par les concepts de « *nationalité ethnique* » (arabe), et de « *nationalité politique* » (française), jusqu'en 1956 où elle est forcée à rentrer dans les rangs, l'idéologie oulémiste n'a pas manqué d'imprégner le mouvement nationaliste y compris communiste (v. Mémoires de Chebih el-Mekki et de Ammar Ouzegane), sur la conception du système éducatif et sur la pensée universitaire postindépendances. (Fanny COLONNA, 2010, P31). Pourtant Benbadis soutenait la laïcité !

Extrait 2.

Pour mieux appréhender le concept de rapport à, commençons par définir la représentation. En psychologie sociale, la représentation renvoie, comme en psychologie cognitive d'ailleurs, nous font remarquer Raynal et Rieunier (1997 :322), à « *une construction mentale, qui porte sur les personnes, les relations entre personnes et les situations* ». Nous comprenons de ceci que les représentations ne concernent que le côté cognitif de la personne. En effet, pour renvoyer aux comportements ou aux réactions de l'apprenant, dans notre domaine, nous faisons appel à un autre concept de la sociolinguistique, qui est « *les attitudes* » (Dominique Lafontaine, 1997 :56-60).

Extrait 3.

Le « sabir », si « sabir » persiste-t-on à employer, est à décrire au travers des productions écrites et/ou orales de ces apprenants. L'évaluation devrait avoir pour objet les langues de l'école. D'après Mohamed Miliani, ce qui est pratiqué en milieu scolaire, c'est « *un sabir qui n'a plus rien de commun avec la langue cible, ni avec les phénomènes et processus qui affectent toute langue en contact avec d'autres (code-switching, code-mixing, emprunt, calque)* ». Outre son inadéquation théorique avec l'objet à saisir, cette idée du prolongement du « sabir » est doublement minorative car, d'une part, elle stigmatise, en contexte scolaire, les apprenants eux-mêmes victimes d'un système éducatif défaillant, et d'autre part, en contexte social, elle perpétue voire appuie la dépréciation des langues maternelles des locuteurs algériens. Donc, s'il fallait reconsidérer le problème en termes de définition, je privilégierais parler de « *sabirisation de l'arabe institutionnel* » et de « *sabirisation du français* ». Ce qui, du point de vue de la norme prescriptive de l'école, poserait pour les langues scolaires la question de la compétence, tandis que pour les langues premières, obéissant plus à une norme endogène et qui se caractériseraient par une alternance de compétence, la question engage à poser la problématique de la codification de l'arabe algérien et des langues berbères.

Extrait 4.

La sociolinguiste algérienne Asselah-Rahal Safia subdivise les francophones algériens en trois catégories, celle des « *francophones réels* », des « *francophones occasionnels* » et des « *francophones passifs* ». Les premiers utilisent le français au quotidien, les seconds l'utilisent occasionnellement, en alternance avec l'arabe, c'est ce qu'elle appelle « *un usage alternatif* » que commande des objectifs déterminés. Quant aux francophones de la troisième catégorie dite de « *francophones passifs* », ils comprennent le français sans le parler.

La question qui se pose à ce niveau est de savoir s'il existe un français parlé d'Algérie ou un français parlé en Algérie ? La première dénomination renverrait à un usage du français qui serait propre aux locuteurs algériens et qui aurait des caractéristiques communes, des propriétés qui le différencieraient du français pratiqué dans d'autres pays francophones.

Activité 4.

Les extraits suivants présentent des citations non critiquées, essayez de les discuter en déployant quelques-unes des stratégies relevées dans l'activité précédente.

Extrait 1.

Ch. Ferguson a défini la diglossie comme « *Une situation linguistique relativement stable dans laquelle, outre les formes dialectales de la langue (qui peuvent inclure un standard ou des standards régionaux), existe une variété superposée, très divergente, hautement codifiée (souvent grammaticalement plus complexe), véhiculant un ensemble de littérature écrite vaste et respectée (...)* ».

Quant à Michel Benfamino « *Le concept de diglossie est utilisé pour la description des situations où deux systèmes linguistiques coexistent pour les communications internes à cette communauté* ».

Extrait 2.

La langue berbère, malgré son ancienneté, son histoire et sa culture, était très peu utilisée à l'écrit et c'est ce qui a fait d'elle une langue minorée, marginalisée et ne bénéficiant pas d'un statut privilégié comme le confirme ZABOOT T. (1989 :50) « *Le berbère n'a jamais bénéficié ni de mesure administratives ou politiques, ni de conditions matérielles pouvant favoriser son développement* ».

Extrait 3.

Le français dominait le paysage linguistique de 1962, et il est mieux connu par cette génération. CHERIGUEN F. (1997 :66) affirme que « *la quasi-totalité de la population née à partir de 1962 a bénéficié d'un enseignement en français puis progressivement, d'un enseignement de français* ».

Extrait 4.

Pour L.J.Calvet « *le monde est plurilingue en chacun de ces points et (les communautés linguistique se côtoient, se superposent sans cesse, ce plurilinguisme fait que les langues sont constamment en contact)* ».

J. Dubois définit le plurilinguisme : « *on dit d'un sujet parlant qu'il est plurilingue quand il utilise à l'intérieur d'une même communauté plusieurs langues selon le type de communication (dans sa famille, dans ses relations sociales, dans ses relation avec*

l'administrative, etc.). on dit d'une communauté qu'elle est plurilingue lorsque plusieurs langues sont utilisées dans les types de communication ».

Evaluation formative

Dans un mémoire de Master, la définition des concepts est certes importante, mais il importe également de rendre compte des travaux antérieurs sur le sujet que vous traitez. Imaginez que dans le cadre de votre mémoire, vous seriez amené à rendre compte de la situation sociolinguistique de l'Algérie. Les deux articles proposés (CHERIGUEN Foudil, 1997 et SAADI Djamila, 1995) présentent deux réflexions sur la question. Synthétisez-les, puis procédez à une autoévaluation à l'aide du tableau suivant :

Je vérifie que...	Fait	A faire
6) <i>J'ai marqué typographiquement les discours d'autrui.</i>		
7) <i>J'ai noté convenablement les noms des auteurs, les dates et les pages.</i>		
8) <i>Mon texte contient plus de référencements par reformulation que de citations.</i>		
9) <i>J'ai pris le soins d'introduire et de commenter les citations directes et intégrées.</i>		
10) <i>J'ai fait au moins deux fois référence par ilots citationnels.</i>		
11) <i>J'ai pris le soins de modaliser les discours d'autrui.</i>		
12) <i>J'ai utilisé les discours d'autrui pour instruire des débats.</i>		
13) <i>Ma rédaction s'achève par des questions qui signalent les limites des deux réflexions.</i>		

ATELIER 4.

Situer et légitimer son étude ou comment faire valoir sa recherche

Sommaire

Evaluation diagnostique

Séance 1. Les routines argumentatives des introductions

Séance 2. Les hypothèses ou le doute nécessaire

Séance 3. La légitimation de l'objet d'étude et du matériau

Evaluation formative

Objectif global

Réguler le rapport aux savoirs scientifiques

Objectifs secondaires

- *Maitriser la rhétorique des incipit*
- *Distinguer entre les différentes stratégies argumentatives*
- *Apprendre à relativiser les connaissances scientifiques*

Documents supports

*Extraits de mémoire de master
Extraits d'articles de recherche
Extraits de thèses de doctorat*

NB. Les extraits présentés dans cet atelier sont authentiques et n'ont pas été retouchés d'aucune façon. Les extraits des mémoires de master contiennent parfois des erreurs de plusieurs ordres. Nous avons fait le choix de les présenter tels qu'ils sont aux apprenants pour mieux les conscientiser des différentes formes d'erreurs auxquelles ils peuvent eux-mêmes être confrontés.

Evaluation diagnostique

Formulez une brève problématique, sous forme d'un écrit cohérent (sans sous-titres) d'une page et demi environ, dans laquelle vous traiterez d'un sujet particulier que vous déduirez à partir des citations données. Tâchez de respecter le plan suivant :

- 1) *Présentation du thème*
- 2) *Présentation du sujet*
- 3) *Motivations du choix du sujet*
- 4) *Méthodologie de la recherche*
- 5) *Lignes directrices*

Les citations

On dit d'un sujet qu'il est *plurilingue* quand il utilise à l'intérieur d'une même communauté plusieurs langues selon le type de communication (dans sa famille, dans ses relations sociales, dans ses relations avec l'administration, etc.). On dit d'une communauté qu'elle est *plurilingue* lorsque plusieurs langues sont utilisées dans divers types de communication (...). Certains pays, comme la Suisse, où le français, l'allemand, l'italien et le romanche sont des langues officielles, connaissent le *plurilinguisme* d'état.

Dubois J. et Al. (1999: 368)

Il apparaît que le plurilinguisme est un concept plus souple que les précédents, qui comporte une dimension linguistique (contacts de langues), sociolinguistique (rôle des contextes de l'alternance codique), psycholinguistique (raisons des choix des locuteurs, rôle des émotions, de l'affectivité ...). C'est ce concept qui fonde actuellement la politique linguistique de l'Europe.

Verdelhan-Bourgade (2007 :6)

Si certains sociolinguistes se sont attaqués avec succès à l'étude de plurilinguismes dispersés sur des territoires plus ou moins vastes (entre autres, R. Le Page et A. Tabouret-Keller 1985, C. Myers Scotton 1993) lointains héritiers en cela des études dialectologiques, on doit constater que la majorité des études porte désormais sur des situations urbaines. Du fait d'une concentration progressive de populations d'origines variées, un plurilinguisme de contact apparaît, se transmet et se développe en ville. Les avatars sociolinguistiques de ce

plurilinguisme urbain sont l'objet de descriptions selon les deux dimensions de l'espace et du temps.

Juillard C. (2007 :236)

L'Algérie d'aujourd'hui peut se targuer d'être un pays à forte diversité culturelle et linguistique. Dans un contexte de mondialisation grandissante où toutes les frontières entre les langues et les cultures, tendent à s'effacer, la diversité linguistique constitue pour tous les pays, un atout de taille devant les grands défis auxquels ils font face. La langue étant le canal le plus sûr pour véhiculer les valeurs culturelles et les savoirs, tous les pays du monde s'orientent vers l'encouragement de l'enseignement des langues étrangères. Les systèmes d'enseignement se mettent à « la mode du multilinguisme ». L'Algérie, à l'instar des autres pays du monde est invitée à se mettre sur les rails de la mondialisation et la diversité linguistique qu'elle affiche est un atout pour prendre part à cette mutation irréversible.

Abdelaoui A. (2011 : 24-25)

Contrairement à de nombreuses universités algériennes, l'université de Béjaia est la moins touchée par l'arabisation. A l'exception des filières de droit et de la littérature arabe, l'enseignement se fait en langue française pour toutes les filières, et ce au moment où la sociologie, la psychologie, les sciences économiques, l'informatique, etc. sont enseignées en arabe dans plusieurs autres universités algériennes. Au niveau de l'administration, seuls les décrets présidentiels et les documents adressés par le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique sont rédigés en arabe. L'administration de l'université continue de fonctionner en français.

Par ailleurs, l'université de Béjaia est située dans une région majoritairement amazighophone. La ville de Béjaia fait partie de la région de Kabylie qui est caractérisée par une situation sociolinguistique particulière. Le kabyle est langue dominante mais reste essentiellement langue vernaculaire. L'arabe classique est présent à travers la scolarisation et à travers les institutions de l'Etat. L'arabe dialectal quant à lui est parlé dans certaines zones urbaines de la ville de Béjaia.

Bektache M. (2009 : 93)

L'enseignement de la langue maternelle et le multilinguisme sont des points cardinaux d'un développement durable qui assure l'ancrage de chacun dans sa culture d'origine et la possibilité pour tous de s'ouvrir aux autres et de tirer les bénéfices d'un monde en interaction croissante.

Dorlian (2008 : 154)

L'histoire de l'Algérie a toujours été marquée par des faits de bi-plurilinguisme (arabe algérien, variétés de Tamazight, turc, français, arabe moderne, espagnol...), où toutes ces langues exerçaient des fonctions différentes et complémentaires. De par son utilité, le français- « butin de guerre » selon l'expression de l'écrivain algérien Kateb Yacine- ne devait pas être opposé à l'arabe, « *langue du Coran* », « *symbole de la culture et d'unité nationale* ». S'il y a un mouvement vers la langue de Molière, pour ses valeurs culturelles et humanistes, il ne signifie pas un détachement de l'arabe. On rappellera ici que les écrivains algériens (Mohamed Dib,

Mouloud Mammeri, Assia Djebar, Tahar Djaout...) ont compris que « la langue de l'adversaire » permettait aussi une ouverture sur le monde occidental.

Ait Dahmane K. (2009 : 154)

L'université est l'endroit où se confrontent plusieurs langues et cultures. Les différentes filières qui y sont assurées reçoivent des étudiants venants de différents pays mais aussi de plusieurs régions d'Algérie. Continuellement les langues se lancent dans une compétition ardue pour la prise du pouvoir. Dans cette course, les cultures se trouvent toujours impliquées dans la bataille. Les différentes cultures se retrouvent fréquemment otages des conflits qui gangrènent les langues. Pourtant, la lutte des langues n'est pas souvent celle des cultures : une langue peut exprimer plusieurs cultures, et une culture peut être exprimée dans plusieurs langues.

Bektache M. (2009 :101)

On distingue le « *plurilinguisme* » du « *multilinguisme* » qui est la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée.(...) Bien au-delà, l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent.

CECRL (2001 :11)

SEANCE 1.

Les routines argumentatives des introductions

Activité 1.

Lisez les extraits suivants, qui correspondent aux premières lignes d'écrits de recherche, puis répondez aux questions.

Extrait 1.

S'il fait assez peu souvent l'objet des travaux menés en sociolinguistique, le thème d'identité survient presque systématiquement, sitôt que l'on traite des rapports au sein d'une communauté linguistique, entre les langues et les locuteurs qui parlent ces langues. La thématique de l'identité et en particulier de l'identité linguistique, est ainsi souvent concomitante à d'autres thématiques telles que celle des pratiques des langues en situation de diglossie ou du plurilinguisme, etc. Il n'est pas question pour nous de faire ici, un point complet sur la problématique identitaire, qui n'entre qu'indirectement dans notre propos et dont la présentation suffirait largement à constituer une recherche à part entière. Notre objectif se réduira à tenter de déterminer quels peuvent être les liens qu'entretiennent la langue et l'identité, ou plutôt en quoi la langue est-elle porteuse d'identité plurilingue.

Extrait 2.

La construction intellectuelle de l'espace mental de l'élève notamment, dans l'apprentissage d'une /des langue(s) se définit comme l'ensemble des valeurs et des attitudes linguistiques par lesquelles se manifeste un individu au sein de sa communauté. Jean-Pierre Cuq (1996 : 141) précise : « Que la langue est le lieu où se focalisent les lignes de force de l'individu ». Il n'est pas donc étonnant que l'école, lieu d'institutionnalisation des apprentissages fondamentaux soit l'arène de reproduction et de transfert des valeurs (de langues) d'un côté, mais aussi le terrain de confrontation en faveur des transformations sociales revendiquées, de l'autre côté. C'est dans cette perspective que nous avons conçu notre questionnaire aux enseignants.

Extrait 3.

Les écrits scientifiques sont souvent considérés comme un genre « neutre », avec un fort effacement énonciatif, où l'auteur se dissimule derrière la présentation de faits objectifs et des modalités de raisonnement partagés par la communauté scientifique. Les travaux accomplis sur ce sujet dans les dernières années (par exemple, Swales, 1990 ; Hyland, 2005 ; Fløttum et al., 2006 ; Rinck, 2006) montrent cependant qu'il n'en est rien, en tout cas dans certaines disciplines, et que l'écrit scientifique est véritablement un texte

argumentatif où la dimension rhétorique est fortement présente. Fløttum et al. (2006), en examinant un corpus varié d'écrits scientifiques en sciences humaines (linguistique), sciences sociales (économie) et sciences expérimentales (médecine) ont ainsi mis en évidence, à travers l'étude de plusieurs marques linguistiques énonciatives, une importante présence de l'auteur en sciences humaines et en sciences sociales. Ce constat rejoint l'étude faite dans (Tutin, à paraître ; Cavalla et Tutin, à paraître) qui montre que le lexique évaluatif, fortement lié à des stratégies de persuasion (lexique de la nouveauté, de l'importance), est bien présent en sciences humaines et sociales.

Dans cet article, nous souhaitons approfondir l'étude de la présence auctoriale et du positionnement de l'auteur, conformément aux objectifs du projet ANR Scientext que nous pilotons au sein du LIDILEM depuis 2007 (...).

Extrait 4.

En France, on n'accède aux textes de Bakhtine le plus souvent qu'au travers de traductions, qui ne permettent de se faire qu'une idée approximative de la pensée complexe et mouvante de ce sémioticien. Un certain nombre de chercheurs, notamment autour de P. Sériot, ont récemment entamé une réflexion sur la théorisation du Cercle de Bakhtine à partir du texte en langue source de *Le marxisme et la philosophie du langage*, attribué à Volochinov. Complémentairement à ces travaux revisitant l'œuvre de Bakhtine dans sa langue, cette communication proposera une lecture linguistique de certains textes de Bakhtine dans le but d'éclaircir les deux notions de dialogisme et de polyphonie, et de tenter déposer, en connaissance de cause, la question de leur relation.

Extrait 5.

Dans cette présentation, nous souhaitons à la fois

- expliciter la manière dont le groupe de recherches informel Ci-dit, fondé il y a presque dix ans, poursuit ses recherches, en articulant les questions linguistiques posées par le discours rapporté à des problématiques plus larges concernant à la fois des axes théoriques de recherche, des méthodologies, les champs d'investigations connexes (les frontières disciplinaires, les genres de discours, les phénomènes de circulation discursive, les usages des corpus oraux, écrits, médiatiques, littéraires, médiévaux et électroniques...)
- présenter les travaux réunis dans le numéro présent à partir de balises théorico-pratiques.

Extrait 6.

La réalité linguistique et sociolinguistique algérienne se définit par un phénomène notable de contact des langues lié aux multiples invasions de ce pays à travers l'Histoire. D'ailleurs, c'est un fait historiquement établi que l'Algérie fut et demeure un lieu

de passage de cultures diverses qui la percevaient comme une zone géostratégique importante. Cette particularité favorisa l'interpénétration et la coexistence des langues. Le brassage humain, les transactions et les pratiques culturelles de différentes populations déterminèrent chez le sujet parlant, maghrébin en général et algérien en particulier, une capacité « spontanée » à produire des énoncés « métissés » (arabe du Maghreb/espagnol/français...). Notre étude s'inscrit dans le champ de « la sociolinguistique urbaine »¹ et vise essentiellement à répondre, dans la perspective d'une lecture descriptive et interprétative, à une problématique relevant du phénomène de contact des langues, à savoir : « l'alternance codique » et ses traces linguistiques affectant le comportement langagier des sujets, notamment les jeunes étudiants en milieu urbain.

Extrait 7.

Plusieurs travaux de recherche sur la pratique de la langue française par les étudiants du département français ont été réalisés, mais ces derniers analysent l'aspect écrit de ce comportement linguistique, chose qui a suscité notre attention de savoir les raisons de l'emploi de deux langues au sein d'un même discours. Ce qui nous intéresse dans notre travail concerne le mélange des langues qui semble être récurrent dans les pratiques langagières des étudiants de l'université de Bejaia.

Notre thème de recherche s'inscrit dans le domaine de la sociolinguistique qui s'intéresse à la langue au sein de la société et aux différents usages que font les locuteurs des langues en présence.

1. Soulignez le sujet de recherche dans chaque extrait ?
2. Comment l'avez-vous remarqué ?
3. Dans quelle phrase est-il annoncé ?
4. Par quels articulateurs logiques les phrases en question débudent ?
5. Que fait l'auteur avant d'énoncer son sujet de recherche ?
6. Que pouvez-vous déduire ?
7. Quelles sont les différentes stratégies que vous pouvez déduire des extraits étudiés ? Lesquelles vous semblent convenir le mieux aux objectifs progressifs de la science ? Pourquoi ?

Activité 2.

1. Les extraits suivants présentent les premiers paragraphes de mémoires de master. Dites dans un premier temps à quel point les stratégies déployées contribuent aux objectifs de la recherche scientifique.

Extrait 1.

Notre thème de recherche, intitulé « étude des stratégies argumentatives dans l'chronique journalistique ». Cas : les chroniques de Metref Arezki », s'inscrit dans le domaine de l'analyse du discours et s'insère dans le cadre de l'analyse argumentative. Cette dernière *« s'attache aussi bien aux discours qui visent explicitement à agir sur le public, qu'à ceux qui exercent une influence sans se donner pour autant comme une entreprise de persuasion. »*

Autrement dit, l'argumentation se trouve inscrite dans tout discours, celle-ci sert à faire agir autrui et à l'influencer. C'est ce qu'ADAM affirme :

« On parle toujours en cherchant à faire partager à un interlocuteur des opinions ou des représentations relatives à un thème donné, en cherchant à provoquer ou à accroître l'adhésion d'un auditeur ou d'un auditoire plus vaste aux thèses que l'on présente à son assentiment. »

Le discours journalistique est le lieu privilégié où se déploie la subjectivité du journaliste. En effet, ce dernier exprime ses sentiments, ses opinions à travers des moyens linguistiques et discursifs tels que les figures de style, les marques de modalisation, la polyphonie, etc.

Extrait 2.

Pour vivre dans une communauté, il faut qu'il y ait une communication entre les membres qui la composent, quelle que soit la communication : orale ou écrite.

Déjà on voit que les deux mots « communication » et « communauté » appartiennent à la même famille, mais la question sur laquelle on s'interrogera est : quelle langue choisir pour communiquer ?

En Algérie, on trouve une opposition entre quatre langues : le berbère (avec ses plusieurs variétés), l'arabe (standard et dialectal), le français (qui est notre première langue étrangère) et parfois même la langue anglaise.

On peut apercevoir cette opposition dans divers domaines : que se soit dans le domaine scolaire, ou dans les lieux de travail, mais ce qui nous intéresse dans ce contact linguistique, c'est le volet commercial et plus exactement la publicité qu'on trouve dans la presse écrite algérienne et qui est toujours présente dans notre vie quotidienne : affichages, slogans... etc.

La publicité a sa grande valeur, elle occupe une place de plus en plus importante, elle se développe, autant sur le plan psychologique, culturel, traditionnel, social et bien sûr linguistique.

Comme on le constate, aujourd'hui on est tous des « consommateurs de publicité » que l'on veuille ou pas puisque celle-ci est partout présente : sur nos télévisions, dans les journaux et magazines, dans nos rues, etc.

Notre recherche portera sur les fonctions de l'alternance codique dans la publicité de la presse écrite algérienne, nous nous intéresserons aux langues utilisées pour mettre en vente les produits dans les affiches publicitaires de la presse écrite arabophone et particulièrement dans le quotidien national « El khabar ».

Extrait 3.

Depuis des années, la presse écrite algérienne a su communiquer aux citoyens les diverses informations concernant la vie quotidienne cela en abordant tous les domaines, particulièrement en consacrant une majeure partie à la politique du pays.

Tout type de recherche, relatif au domaine de la presse, nous incite à tenir compte d'un certain nombre de paramètres régissant l'activité journalistique, notamment la réalité socioculturelle dans laquelle évoluent les journalistes.

Notre étude s'inscrit dans le champ de l'analyse du discours médiatique, précisément le discours de la presse écrite algérienne.

Extrait 4.

Ce mémoire de recherche est axé sur: « *Le Français électronique et ses divers procédés de raccourcissement : Cas des masterants en sciences du langage de l'université de Bejaia* », Il s'inscrit dans une perspective sociolinguistique et lexicologique.

Cette discipline traite de plusieurs phénomènes comme nous le montre Ch. Baylon : « *La sociolinguistique à l'affaire de des phénomènes très variés : les fonctions et les usages du langage dans la société, la maîtrise de la langue, l'analyse du discours, les jugements que les communautés linguistiques portent sur leurs (s) langues (s), la planification et la standardisation linguistique.....elle s'est donnée primitivement pour tâche de décrire les différentes variétés qui coexistent au sein de la communauté linguistique en les mettant en rapport avec les structures sociales (...)* ». Cette citation nous indique l'objet d'étude de la sociolinguistique en sachant que cette dernière est considérée comme une discipline assez récente.

Avec la venue de l'internet en général et de différents modes de communications en particulier le monde a changé notamment celui des jeunes sur les messageries instantanées telles que, « Facebook, Twitter, Yahoo, Outlook, Hotmail, MSN).

Extrait 5.

En sillonnant nos villes et en les parcourant notre regard est vite saisi par les inspirations graphiques et attractives qui s'y affichent, il peut s'agir des plaques de signalisation routière, des affiches publicitaires, des enseignes commerciales....etc.

Elles indiquent un environnement langagier ou se cohabitent dans une atmosphère difficile, et se diversifient aux multiples fonctions. Le thème des enseignes commerciales nous a semblé intéressant vu le caractère imposant des enseignes dans nos villes. En dans notre vie en générale : les bâtiments administratifs, les lieux d'habitation de commerce....etc.

Extrait 6.

Le paysage linguistique algérien est compliqué et ambigu. Un terrain de recherche varié pour être exploré et étudié vue sa diversité linguistique. Par ailleurs, il se caractérise par la présence de plusieurs langues en contact, à savoir l'arabe dialectal, le berbère, dans ses diverses variétés, et les langues dites étrangères (français / anglais). Cet environnement linguistique est défini de manières différentes par différents linguistes.

A titre d'exemple, TALEB IBRAHIMI kh., (1995 : 24-45) distingue trois sphères : « la sphère berbérophone, la sphère arabophone, la sphère des langues étrangères ». Ainsi nous allons nous intéresser à ces langues en contact dans le milieu éducatif et plus précisément dans l'enseignement supérieur.

2. Réécrivez les passages qui vous semblent inadéquats au travail de recherche en appliquant la stratégie de l'*établissement d'une niche* que vous avez expliquée dans la première activité.

Activité 3. Travail d'écriture

Formulez un début de problématique dans lequel vous présenterez un sujet de recherche que vous déduirez à partir des citations données. Tâchez de respecter les trois mouvements de la stratégie de l'*établissement d'une niche*.

Les citations

« On appelle alternance de langues la stratégie de communication par laquelle un individu ou une communauté utilise dans le même énoncé deux variétés nettement distinctes ou deux langues différentes alors que le ou les interlocuteur(s) sont expert(s) dans les deux langues ou dans les deux variétés (...). On parle aussi à ce sujet d'alternance de codes ou de code-switching ».

Dubois J. et Al. (1999 :30)

« Lorsqu'un individu est confronté à deux langues qu'il utilise tour à tour, il arrive qu'il se mélange dans son discours et qu'il produit des énoncés bilingues (...). Il s'agit de collage, de passage en un point de discours d'une langue à l'autre que l'on appelle le mélange de langues (sur l'anglais code mixing) ou alternance codique (sur l'anglais code switching), selon que le changement se produit dans le cours d'une même phrase ou d'une phrase à l'autre ».

Calvet L-J. (1993 : 43)

« La sociolinguistique a affaire à des phénomènes très variés: les fonctions et les usages du langage dans la société, la maîtrise de la langue, l'analyse du discours, les jugements que les communautés linguistiques portent sur leur(s) langue(s), la planification et la standardisation linguistique...elle s'est donnée primitivement pour tâche de décrire les différentes variétés qui coexistent au sein d'une communauté linguistique en les mettant en rapport avec les structures sociales. »

Ch. Babylon (1991 : 35)

Par rapport à notre corpus (la publicité des opérateurs téléphoniques) et au contexte sociolinguistique de notre étude (l'Algérie), nous considérons que l'alternance codique intervient dans un échange verbal nécessairement bilingue, et peut prendre la forme de toute une série de combinaisons entre deux ou plusieurs langues ou variétés d'une même langue, ou même entre deux ou plusieurs parlers régionaux, dans le but de faciliter au locuteur, soit l'expression de son bilinguisme (ou multilinguisme), soit la transmission d'un message à des récepteurs bilingues (multilingues). Lors des échanges verbaux, les frontières linguistiques doivent apparaître clairement entre les différentes langues employées.

B. Boumedini (2009 :103)

SEANCE 2.

Les hypothèses ou le doute nécessaire

Activité 1.

Repérer dans les extraits suivants les hypothèses et dites grâce à quels moyens linguistiques vous les avez reconnues.

Extrait 1.

Après avoir exposé notre problématique, nous allons émettre les hypothèses suivantes :

- La chaîne III utiliserait deux codes linguistiques, voire parfois trois, dans le but d'attirer un plus grand nombre de consommateurs. Autrement dit, cette alternance linguistique est probablement une stratégie de communication des publicitaires.
- Nous pourrions envisager le discours publicitaire comme un acte de langage indirect, qui vise à accomplir une action, c'est-à-dire que les agences de publicités utiliseraient deux langues dans le but de séduire d'abord le consommateur et ensuite provoquer l'action d'achat.
- Nous pourrions aussi penser que l'alternance codique (français/Arabe) se résumerait à une question de charge sémantique et de référence culturelle, autrement dit, certaines expressions sont plus significatives et représentatives qu'en arabe populaire.

Extrait 2.

Afin d'élucider cette problématique, il est indispensable de poser une série d'hypothèses susceptibles de répondre aux questions posées jusqu'à leurs confirmations ou infirmations par l'enquête :

- Nous supposons que les étudiants du 1^{ère} et 3^{ème} années du département d'anglais adoptent leur propre parler. Ils ont tendance à émettre des énoncés, en alternant les différents codes qui cohabitent. Notamment en situation informelle, ils utilisent un « code switching », contrairement à la situation d'apprentissage ou formelle, ils adoptent un répertoire linguistique correct, c'est-à-dire de l'anglais qui est leur langue de spécialité, dépourvue de toute alternance.
- Afin d'aboutir à une communication et compréhension réciproques, nous présumons que les étudiants issus des quatre coins du pays valorisent l'alternance codique. Ce phénomène est conçu par ces derniers comme une pratique ordinaire des langues. Ils alternent beaucoup plus entre l'arabe algérien et le berbère pour leurs statuts de langues maternelles, et le français pour son statut de langue du savoir, de culture et de prestige.

- Dans une situation de classe, nous présupposons que ce sont les apprenants (étudiants) qui alternent les différents codes en contact, dans la mesure de suppléer le manque d'aptitude dans leur langue de spécialité. Par crainte de ne pas se faire comprendre, les étudiants swichent entre les langues en contacts, par opposition à l'enseignant, qui lui adopte un registre de langue plutôt soutenu, il exclut toute autre langue en dehors de sa langue d'enseignement.

Extrait 3.

Pour répondre à ces questions, nous proposerons des hypothèses qui sont, nous semble-t-il, d'une certaine pertinence :

- Les journalistes utiliseraient plusieurs modes de formation dans la création lexicale. Nous en citerons par exemple : l'emprunt, la dérivation, la composition, le xénisme, etc.
- Le recours à l'emprunt à d'autres langues dans la rédaction des articles du magazine Dzeriet serait motivé par une stratégie de captation. Le journaliste, pour attirer le lecteur, puiserait dans l'imaginaire linguistique collectif des algériennes ; d'où l'usage des mots voire expressions venant d'un ailleurs linguistique autre que le français. La reprise littérale de ces mots tels qu'ils sont dans la langue source pourrait être expliquée par la force argumentative qu'ils véhiculeraient et dont une tentative de traduction au français ne serait que vaine.
- La stratégie médiatique d'un tel usage consisterait à reproduire le même sens porté par l'emprunt dans la langue source ; sachant que la charge sémantique ainsi que la valeur des mots et expressions (culturels en général, religieux en particulier) appartenant à l'univers sociolinguistique algérien – aussi riche qu'il soit – sont difficilement traduisibles pour ne pas dire intraduisibles.

Extrait 4.

Afin d'apporter des réponses à ces questions posées, nous émettons quelques hypothèses.

- les langues en usage seraient : le kabyle, le français, l'arabe dialectal.
- le français occuperait une place assez importante dans les entreprises.
- le français serait une langue véhiculaire pour certains.

Activité 2.

Certaines hypothèses présentées par les étudiants dans les extraits suivants sont mal formulées, repérez-les puis réécrivez-les.

Extrait 1.

A ces questions, nous proposons un certain nombre des hypothèses que nous tenterons de vérifier tout au long de ce travail :

- Si les toponymes peuvent nous donner une caractéristique complémentaire entre les noms et les lieux. « C'est dans ce sens que les noms de lieux est une clé qui nous ouvre la porte sur l'histoire d'un lieu, sa relation avec ceux qui l'on côtoyé, aménagé, apprivoisé et nommé » (Akir, 2003 :13).
- Si on remarque une influence d'une langue précise sur les noms de lieux.
- Chaque nom de lieu a une histoire qui peut remonter à des siècles. Ainsi un toponyme qui porte un sens.

Extrait 2.

Après que nous nous sommes posé cette question , nous avons formulé un certains nombres d'hypothèses :

- L'humoriste prend en charge ce qu'il dit en impliquant le public dans son discours avec l'emploi de deux pronoms le " nous" et le " on "inclusifs, donc l'humour de Fellag réside dans l'autodérision.
- Dans ce spectacle Fellag, prend le plaisir de transgresser certains sujets normés du monde qui sont jugé tabous, en utilisant le blasphème, les expressions vulgaires et l'humour scatologique.
- Fellag emploie la création lexicale des néologismes, dans le discours humoristique qui se manifeste généralement par l'usage incorrecte de la langue française, les onomatopées et les jeux de mots.
- L'usage fréquent des procédés langagier à savoir linguistique et discursif comme le paradoxe, l'ironie, le détournement, la parodie et les figures de style telles que la répétition, l'antithèse, métaphore et comparaison.

Extrait 3.

Pour avoir une bonne maîtrise de l'objet d'étude de notre recherche, et saisir la finalité à laquelle nous voulons aboutir, nous avons proposé deux hypothèses principales, par lesquelles nous essayerons de répondre provisoirement aux questions de la problématique :

Premièrement, les publicités radiophoniques recourant à l'utilisation de deux ou plusieurs langues sont jugées plus efficaces et agissent plus sur le public. Par exemple,

dans la société algérienne, dont la langue maternelle est majoritairement l'arabe populaire, le Français est considéré comme une langue de prestige, de perfection et de progrès, il accompagne les langues maternelles locales (kabylienne, arabe) dans les situations de communication de la vie quotidienne, donc l'usage des langues locales à côté de cette langue dans la radio capte d'une façon remarquable l'attention des auditeurs algériens.

Deuxièmement, les expressions en arabe dialectal qu'on rencontre dans les publicités de la radio « chaîne 3 », servent à montrer la véritable identité de cette chaîne qui est algérienne mais qui émet ses programmes en langue Française à cause de la situation du plurilinguisme très vivace en Algérie, c'est-à-dire, l'utilisation de ces deux codes linguistiques dans la vie quotidienne explique leur utilisation même dans les autres domaines.

Extrait 4.

Notre travail de recherche comme tout autre recherche scientifique, il en voit l'obligation de suivre une démarche scientifique et la nécessité de donner des réponses qui sont à vérifier.

Dans ce cas nos réponses se résument comme telles :

- Les langues étrangères dans une entreprise jouent un rôle important dans la communication et la transmission de leurs marchandises, surtout lorsque l'entreprise travaille à l'international comme celle que nous avons choisie pour notre recherche qui est le MSC de Bejaia.
- La subjectivité est une notion en rapport avec la personnalité du sujet parlant, donc les employés vont parler et donner leurs opinions avec des mots qui qualifient les langues étrangères.

Extrait 5.

Hypothèses

Choisir l'école privée pour la qualité d'enseignement et l'implication complète des parents. Ce qui est à l'œil des parents qui choisissent l'école privée pour leurs enfants une instruction de qualité, ils éprouvent aussi la sécurité à leurs enfants.

Pour d'autres c'est par rapport au volume horaire, l'essentiel pour eux est que leurs enfants les attendent bien sagement à l'intérieur de l'école une fois les cours finis.

Les écoles privées sont l'unique issue leur permettant de travailler tranquillement pendant que leurs enfants étudient en toute sécurité.

Le volume horaire des écoles privées est de 8h30 à 16h30, un emploi du temps qui arrange les parents qui viennent chercher leurs enfants en fin de travail, L'initiation au français et

l'anglais, qui se fait respectivement à partir de la première année et la quatrième année primaire.

Extrait 6.

Afin d'établir une piste de recherche, nous nous sommes permis d'émettre les hypothèses ci-dessous :

Les langues d'usage dans ces enseignes commerciales pourraient être :

L'arabe classique et l'arabe dialectal à Djelfa, le français et le kabyle à Bejaia.

Alors ces langues présentent les langues maternelles des citoyens des deux villes.

Cette interaction entre l'arabe et le français et le kabyle serait source de néologisme.

Des commerçants de la wilaya de Bejaia ont des représentations positives et adoptent une attitude méliorative vis-à-vis de la langue française.

En revanche, les commerçants de Djelfa ont des représentations et des attitudes mélioratives vis-à-vis de l'arabe classique et de l'arabe dialectal.

Extrait 7.

Afin d'apporter des éléments de réponses provisoires à nos questionnements de départ, nous avons émis les hypothèses suivantes, celles-ci seront à vérifier tout au long de la présente étude :

Le français électronique se caractérise par une ponctuation tantôt absente, tantôt excessive, l'écart par rapport à la norme au niveau de la construction syntaxique, mais également l'usage des smileys.

Parmi les procédés de raccourcissement qu'utilisent ces étudiants nous trouverons : la réduction de caractère, l'introduction des chiffres dans les mots, ainsi que la suppression de la marque de négation.

Ces étudiants bien qu'ils soient des francophones mais cela ne les empêche pas d'utiliser d'autres langues à savoir le berbère, l'arabe et même de l'anglais, cela peut être dû au plurilinguisme en Algérie.

Leur recours à ce langage codifié est dû à leurs préoccupations d'économie du temps, Éventuellement, l'effet ludique et identitaire, afin de se démarquer par rapports aux anciennes générations.

Le langage ne constitue pas une menace pour la langue française car seuls les jeunes qui disposent d'une bonne maîtrise de la langue qui peuvent écrire et décrypter le message.

Activité 3. Travail d'écriture

Sujet : Imaginez que dans votre recherche de master, vous seriez amené à travailler sur le phénomène de l'alternance codique chez les étudiants de votre université. Les questions principales que vous posez sont :

- A quel point les étudiants du département de français de l'université de Bejaia alternent-ils entre les langues dans leurs conversations quotidiennes ?
- Quelles sont ces langues ?
- Et quelles sont les causes de cette alternance codique ?
- Dans quelle mesure cette alternance codique s'opère différemment entre les filles et les garçons ?

Consigne : Formulez aux moins quatre hypothèses qui vous permettraient de mener à bien votre recherche.

SEANCE 3.

La légitimation de l'objet d'étude et du matériau

Activité 1.

Dans les extraits suivants, les scripteurs tentent de montrer l'intérêt de leurs sujets de recherche ou de leurs choix méthodologiques. Lisez-les puis répondez à ces questions :

- Soulignez les arguments présentés ? Comment les avez-vous reconnus ?
- Recopiez les passages sans les arguments. Que remarquez-vous ?

Extrait 1.

Les raisons qui nous ont poussés à nous intéresser à ce thème de recherche sont les suivantes :

- Observer l'usage réel et particulier de la langue française par les journalistes algériens.
- La presse écrite algérienne est considérée comme la source de plusieurs phénomènes linguistiques que subit la langue lors de son évolution dans le temps.
- Les journalistes algériens prennent en considération, au moment de la rédaction des articles, un nouveau lexique émergeant dans la société algérienne.

Extrait 2.

Si nous devons insister sur les motivations qui justifient le choix de ce sujet de recherche, nous dirons qu'elles sont diverses, notre travail porte sur l'analyse du discours journalistique afin d'expliquer le fonctionnement des éditoriaux dans les deux quotidiens à savoir, EL WATAN et L'HORIZONS durant les élections.

On essaiera d'observer, d'analyser, d'expliquer les productions, les discours que représente le corpus choisi, et leurs traits distinctifs.

Le choix des deux journaux est motivé par le fait qu'ils soient tout les deux des quotidiens de différents statuts, c'est-à-dire que l'un est privé et l'autre étatique.

Extrait 3.

Si nous devons souligner les intentions qui expliquent le choix de ce thème, nous dirons qu'elles sont diverses, mais surtout parce que nous avons pu remarquer que le mélange des langues est omniprésent dans les conversations quotidiennes des Algériens même de ceux qui maîtrisent parfaitement le français.

Extrait 4.

Parmi les motivations qui nous ont poussées à opter pour ce sujet de recherche, nous pouvons dire qu'elles sont de l'ordre de la nécessité. Ce travail répond à ce que nous avons ressenti comme un besoin, dans les études portant sur les représentations et les attitudes sociolinguistiques des locuteurs de Souk-El-Tenine. Quant à notre choix de cette région, il se justifie par le fait que celle-ci va présenter un meilleur échantillon.

Extrait 5.

Comme il s'agit d'une thèse en français, j'ai restreint le champ médiatique où sont diffusés les textes publicitaires à celui des journaux francophones. Une étude comparative aurait été intéressante mais mon questionnement aurait été différent de celui qui m'occupe. Ce choix est motivé par le fait que les écrits qui y figurent sont conçus dans plusieurs autres langues comme l'arabe algérien, le français, l'anglais, l'italien, l'arabe égyptien...etc., alors que dans les journaux arabophones l'éventail du choix est plus limité. Certes, on retrouve ces textes en français et en anglais mais en nombre moins important que dans les journaux francophones où la variation est de surcroît plus marquée.

Extrait 6.

Le premier outil d'investigation que nous avons choisi pour notre étude est le questionnaire. Le choix du questionnaire revient au caractère d'efficacité qu'il procure pour effectuer une étude dans "des situations concrètes" et où « le phénomène linguistiques et culturels apparaît dans sa complexité globale » (El Gherbi, 1993 : 51). L'avantage du questionnaire c'est qu'il présente une méthode adéquate pour collecter le maximum de données linguistiques dans un temps réduit à travers des questions standardisées pour l'échantillon représentatif (Sadiq, 2012 : 48).

Extrait 7.

Le choix de l'entretien semi-directif comme outil principal d'investigation est justifié par le fait qu'il va permettre aux étudiants de s'exprimer librement sans pour autant perdre de vue le sujet de notre recherche. En d'autres termes, il consiste à « soumettre un champ ou un aspect du champ à la réflexion et à la discussion très large. Les personnes interrogées s'orientent (...) librement dans diverses directions en abordant tel aspect plus qu'un autre » (Albarelo & Bajoit. 1999).

Activité 2.

- Repérez les arguments avancés par les scripteurs pour défendre leurs objets d'étude ou leurs choix méthodologiques.
- Regroupez-les selon leurs significations.

Extrait 1.

Notre choix pour ce sujet est motivé par une curiosité qui renvoie à une volonté de savoir afin de montrer, si le choix des langues opéré par les parents médecins est crucial pour la transmission des langues à leurs enfants.

Ce qui renforce de plus notre choix de ce sujet, c'est que les médecins utilisent plusieurs langues qu'ils acquièrent en fonction soit, de leurs besoins socioprofessionnels, géographique ou culturels, soit de leurs univers amis, voisins ou relations familiales. De ce fait, nous nous sommes posés la question suivante : est ce que ces langues sont transmises à leurs enfants ?

Extrait 2.

Parmi les motivations qui justifient le choix de notre thème de recherche, la diversité des langues dans notre société, la curiosité à repérer certains phénomènes qui peut répondre à nos besoins dans les études du plurilinguisme à Bejaia, dans l'objectif est de mener une étude sociolinguistique des pratiques langagières des jeunes des deux espaces géographique à Bejaia. La différence que on remarque facilement dans le choix des langues utilisées par les jeunes des deux quartiers "Bab-el-louz" et "Tizi", et reconnaître l'espace vécu travers sont comportement verbal.

De montrer le rôle et l'influence de l'espace sur les pratiques langagières, et nous tenterons d'aborder l'usage des langues utilisées dans le milieu sociolinguistique de la Haute ville "Bab-el-louz" et dans les agglomérations secondaire "Tizi" à Bejaia.

Extrait 3.

Le choix pour ce thème est particulièrement motivé pour plusieurs raisons : la région de Djaafra, tout comme le territoire algérien, a été colonisée par la France. Ceci va nous permettre sans doute d'en aborder la toponymie coloniale, chose qui satisferait le besoin de connaître ces référentiels linguistiques et historiques propres à cette région dont nous sommes originaires et sur laquelle des travaux dans ce sens n'ont pas été réalisés. Ajouté à cela le fait que l'étude des toponymes nous permettrait de comprendre et de cerner le cadre social, culturel voire économique des habitants de

cette région dans la mesure où « la toponymie raconte la société, à travers elle, il est possible de lire la culture d'une société, ses préoccupations, ses évolutions » (CHERIGUEN 1993 : 29).

La région de Djaafra posséderait une toponymie spécifique qui devrait cadrer avec des particularités culturelle, historique et géographique locales. C'est dans ce sens et sous ces aspects que toutes les régions d'Algérie se singularisent les unes par rapport aux autres quant à la dénomination de l'espace.

Extrait 4.

Pour pouvoir répondre à toutes les questions posées dans la problématique, nous avons choisis la méthode que nous avons jugé la plus utile « Cette méthodologie peut être dictée par la collecte des données, dans un premier temps, notons que cette collecte est faite par le biais de l'enregistrement des messages publicitaires diffusés sur les ondes de la chaîne 3, et dans un second temps, l'analyse des données collectées. Néanmoins, une transcription linguistique des messages enregistrés était incontournable. » (MANSOUR Adel « le discours alternatif dans la publicité radiophonique algérienne, chaîne 3 » mémoire de master sous la direction de mm TOUMI-Redjda, université de Bejaia, 2013/2014, p10).

Extrait 5.

Le cadre familial constitue un terrain d'étude privilégié pour toute tentative de comprendre la nature du parler mis en pratique par les femmes au foyer en tenant compte des langues qu'elles mettent en usage elles sont caractérisées par des phénomènes socio-langagiers issus du contact de langues. En réalité si notre choix est focalisé sur ce type de sphère familiale nous avons remarqué qu'il y a peu de travaux consacrés sur ce terrain. Nous avons jugé qu'au fur et à mesure que les locutrices passent recourent à la langue française, elles ont tendance à construire des termes modifiés et déformés appropriés à leurs styles personnels.

Extrait 6.

La problématique et les hypothèses posées pour essayer de les expliquer font que nous avons envie de poursuivre cette recherche. Personnellement, ce thème qu'on va traiter me motive beaucoup, et me laisse curieux à chercher encore de plus en plus d'information concernant le domaine de l'information télévisuelle, très peu abordée dans les

travaux de recherche, et c'est spécialement cette rareté qui fait que l'on s'y intéresse de près. Mais aussi, la volonté de découvrir le monde de l'animation télé, d'étudier l'art de persuasion et de séduction qu'on retrouve dans les JT, et démontrer l'apport de l'information télévisée dans la société.

Extrait 7.

Notre présent travail s'inscrit dans le cadre des recherches onomastiques, on a pu récolter un corpus de cent trente prénoms (anthroponymes), ces derniers sont recensés à l'A.P.C de la région côtière d'Aokas, nous allons appliquer à chacun d'eux une analyse morphologique puis sémantique et enfin nous les classerons selon leur famille thématique.

Dans ce sens, cette étude vise à expliquer la forme de ces différents prénoms d'une part, et leurs significations (sens) d'une autre part. En effet, le choix et la motivation de notre travail reflète la volonté de connaître l'anthroponymie de la région d'AOKAS et ses différentes caractéristiques parce que cela nous permet d'identifier et de connaître la culture de cette région.

Enfin, l'objectif de notre travail est d'affirmer l'identité de la région d'Aokas et de savoir comment les anthroponymes de cette région sont formés.

Nous espérons que ce travail soit considéré comme une modeste contribution à l'étude onomastique en général, et à l'étude des anthroponymes d'Aokas en particulier.

Extrait 8.

À partir des observations que nous avons effectuées au sein de la société algérienne, nous avons eu la curiosité, et la volonté d'explorer ce domaine de recherche parce que c'est un domaine particulier, qui touche plusieurs sous-domaines (parfumerie, agroalimentaire, automobile, électroménager...), et c'est aussi à la faveur de la Nouvelle revue d'Onomastique, que nous nous sommes intéressée à cette branche grâce à un article précieux intitulé 'L'onomastique des marques et l'antonomase : analyse diachronique et synchronique', qui nous a inspiré ce thème.

En ce qui nous concerne, nous avons choisi de travailler sur le domaine agroalimentaire.

Comme l'être humain à toujours besoin de désigner un produit déterminé par un nom qui lui convient, nous avons pour objectif de préciser la fonction de chaque nom au niveau de la langue, est-ce qu'il est l'objet des recherches linguistiques ? Et quelle place occupe-t-il réellement à l'intérieur de cette discipline?

Du moment que le nom propre est considéré comme un signe linguistique (rapport signifié, signifiant et référent), nous voulons préciser la nature et le comportement du nom commercial (est-ce qu'il se comporte comme un Npr ou plutôt comme un NC (nom commun)?)

Enfin, nous souhaitons acquérir un savoir encyclopédique et de trouver des réponses définitives aux questions que nous poserons dans ce qui suit, tout en adaptant une démarche scientifique rigoureuse.

Extrait 9.

Notre choix pour ce sujet est dicté dans un premier temps, par la force de diffusion médiatique de la publicité en Algérie. En tant que fidèles auditeurs de la radio Algérienne, nous avons pu constater qu'une série de publicités intervient chaque trente minutes, et surtout avant chaque flash d'informations.

Dans un second temps, nous sommes attirés par le manque de travaux sur la publicité qui s'inscrivent dans un cadre sociolinguistique. En effet la majorité des travaux relevant de la publicité sont d'orientation sémiopragmatique. Le fait d'aborder la publicité dans une approche sociolinguistique contribue à l'originalité de notre thème.

Extrait 10.

Je suis motivée à réaliser ce travail sur le discours humoristique c'est bel et bien en raison des avantages que ce discours apporte et parce que le registre humoristique m'intéresse et personnellement je suis une grande fane de comédies et sketches. L'humour et la provocation me semblent deux armes efficaces pour attirer l'attention des gens, c'est une façon efficace et plus fluide de passer le message sans vexer l'autrui même si parfois ce genre de discours est une manière de dénoncer les injustices sociales. De plus ce genre de discours est fait pour faire distraire les gens de leurs journées difficiles.

Extrait 11.

Dans la réalisation de ce thème, notre choix du sujet a été conduit par la curiosité d'interroger les employés de l'entreprise sur l'utilité des deux langues étrangères (anglais et français), plus précisément, quelle langue est plus utilisée en entreprise et dans quelles circonstances.

Nous avons choisi de traiter le discours épi linguistique en entreprise, car c'est le milieu où on donne beaucoup d'importance aux langues et où les employés ont différentes opinions des langues pratiquent.

Extrait 13.

Pour faire comprendre nos motivations, nous indiquerons d'abord nos raisons subjectives raisons liées à notre sensibilité en tant que locutrice francophone, certaines pratiques langagières « inaccoutumées » trouvées lors de notre première discussion sur « Facebook » ont en effet suscité des interrogations.

Aux raisons subjectives se sont ajoutées des raisons objectives, en tant que étudiante en sciences du langage. Cette discipline nous a donné l'opportunité d'étudier la langue en tant que système de signes et donc de comprendre ce nouveau français électronique et/ou langage utilisé par les étudiants du département de français, tel que l'explique F. Gadet : « les façons de parler se diversifient selon le temps, l'espace, les caractéristiques sociales des locuteurs, et les activités qu'ils pratiquent ». Dont il est un domaine récent qui prend de l'ampleur dans les études sociolinguistiques.

Activité 3.

Réécrivez les extraits qui vous semblent ne pas correspondre aux objectifs de l'entreprise scientifique de manière à ce que leurs valeurs soient intrinsèques.

Evaluation finale

Formulez une problématique de recherche reprenant le sujet que vous avez choisi au début des ateliers. Procédez, avant de remettre votre écrit, à une autoévaluation en vérifiant chacun des points suivants :

Je vérifie que...	Fait	A faire
1) Mon écrit fait entre 40 et 50 lignes.		
2) Mon écrit présente toutes les étapes d'une problématique.		
3) J'ai introduit le sujet avec la stratégie de l' <i>établissement d'une niche</i>		
4) J'ai valorisé mon sujet de recherche en présentant des arguments qui lui sont intrinsèques		
5) Mes hypothèses sont formulées à base de modalisateurs qui expriment le doute.		
6) Mes choix méthodologiques sont argumentées d'une manière épistémique		
7) Mes assertions (en dehors des hypothèses) comportent des modalisateurs épistémiques		
8) J'ai fait usage du pronom personnel de la première personne pour faire référence à moi-même.		
9) Les pronoms de la première personne sont suivis de verbes liés aux rôles de l'auteur scientifique		
10) J'ai utilisé des pronoms différents pour désigner des instances énonciatives différentes		
11) Je me suis référé à d'autres travaux par la voie de la reformulation plus que par des citations		
12) Les citation, s'il y en a, sont introduites, commentées, modalisées et problématisées		
13) J'ai marqué typographiquement chaque référence selon les normes propres à son mode de référencement.		
14) J'ai noté convenablement les noms des auteurs, les dates et les pages.		

Résumé

Cette étude s'inscrit dans le champ des littératies universitaires. Elle s'interroge sur les moyens didactiques d'acculturer les étudiants du département des Lettres et Langue Françaises de l'université de Bejaia, à l'écriture de recherche. Démarrant de l'idée que des différences discursives majeures existent entre les écrits de recherche et les autres écrits universitaires produits par les étudiants dans le cadre de leurs études supérieures, nous avons posé le problème du continuum et de la rupture dans l'écriture du mémoire de master, étant donné que ce genre discussif particulier constitue le premier « écrit de recherche » produit par les étudiants.

La thèse s'appuie sur l'analyse du rapport à l'écrit de 117 étudiants appartenant à trois niveaux d'étude différents. Elle a tâché d'analyser l'évolution du rapport à l'écriture de recherche de ces mêmes étudiants entre la troisième année de licence à la deuxième année de master. Et grâce à l'étude de 31 mémoires de master soutenus, nous avons pu mettre le point sur les difficultés scripturales majeures auxquelles sont confrontés la plupart des étudiants en rédigeant leurs mémoires.

Les résultats de ces deux analyses nous ont amené à concevoir une démarche didactique qui vise à conscientiser les apprenants des normes discursives régissant les écrits de recherche. Cette démarche s'est concrétisée dans une séquence de quatre ateliers d'écriture.

Mots-clés : littératie universitaire, écriture de recherche, mémoire de master, continuum scriptural, rapport à l'écriture, norme discursive, proposition didactique.

المخلص

تندرج هذه الدراسة ضمن مجال الكتابة و القراءة في الجامعة. تتساءل عن الوسائل الديدانكتكية لتتقيف طلبة قسم اللغة الفرنسية لجامعة بجاية عن كتابة البحوث الجامعية. انطلاقا من فكرة وجود فروق خطابية كبيرة بين الكتابة الخاصة بالبحوث الجامعية و الكتابات التي تعود عليها الطلاب خلال مسارهم الجامعي, طرحنا مشكلة الاستمرارية و الانفصالية في كتابة مذكرة الماستر, التي تعتبر أول كتابة بحث يقوم بها الطلاب.

تعتمد هذه الدراسة على تحليل علاقة 117 طالب (الذين تنتمون الى ثلاثة أطوار تعليمية مختلفة) بالكتابة. قد سعت الى دراسة تطور هذه العلاقة ما بين السنة الثالثة ليسانس الى غاية السنة الثانية ماستر. وبفضل دراسة 31 مذكرة ماستر, تمكننا من تبيان الصعوبات الكتابية التي تعيق الطلاب عند تحريرهم لمذكرات الماستر. قادتنا النتائج المتحصلة عليها من خلال هذه التحاليل الى تشكيل نهج ديدانكتكي, يهدف الى توعية الطلبة فيما يخص المعايير الخطابية التي تميز كتابية البحوث الجامعية. هذا النهج تحقق في وحدة تعليمية تتشكل من أربعة ورشات كتابية.

الكلمات المفتاحية : الكتابة و القراءة الجامعية, كتابة البحوث الجامعية, مذكرة الماستر, العلاقة بالكتابة, الاستمرارية الكتابية, المعايير الخطابية, اقتراحات ديدانكتكية.

Abstract

This study falls in the field of literacies university. She inquires how to acculturate the students of the french departement at the university of Bejaia to research writing. Starting by the idea that major discursive differences exist between research writing and the other writings usually produced by the students during their studies, we raised the problem of the continuum and the ruptur concerning master's dissertations, since this discourse is the first research writing produced by these students.

The thesis support by the analysis of the relationship of 117 students, who belong to three different levels, to writing. She tried to analyse the evolution of this relationship from the third year of licence degree to the second year of master degree. Thanks to the study of 31 master dissertations, we were able to clarify major writing difficulties encountered by this dissertation's writers.

The results of these two analysis led us to design a didactic approach, which aims at the the student's awareness to the discursive standards of the research writing. This approach was realized by a didactic sequence, constituted of four writing workshops.

Key-words : University literacy, research writing, master dissertation, scriptural continuum, relationship with writing, discursive standard, didactic proposal.