

RESTITUER LE DISCOURS
D'AUTRUI ET L'INTÉGRER
DANS SON DISCOURS PROPRE

Auteur : Barbara PIRLOT
Haute École Lucia de Brouckère

MODULE DE
FORMATION :

3



Les différents modes de reprise du DA

Tableau des différents modes de reprise du DA

Ce tableau est en partie inspiré de celui de Boch & Grossmann (2002)

Typologie	NOTICE BIBLIOGRAPHIQUE	ÉVOCATION	REFORMULATION	ILOT CITATIONNEL	CITATION AUTONOME
Localisation des références	Hors du (corps de) texte		Dans le (corps de) texte		
Degré de développement thématique du DA	Référence au DA sans en préciser la teneur – pas de développement thématique du DA, pas de précision de contenu, pas de discours rapporté		Discours rapporté Référence au DA en en précisant la teneur – développement thématique du DA		
Mode d'intégration du discours rapporté	Dans la bibliographie ¹ qui prend généralement place après le texte, sous la forme d'une notice bibliographique. Les sources utilisées doivent néanmoins être systématiquement référencées, d'une manière ou d'une autre, dans le texte (dans le texte et/ou en note de bas de page).	Simple mention des sources qui joue le rôle de balise théorique (Grossmann, 2004, p. 40), généralement sous la forme d'un parenthésage intégré dans le texte (apposée au DP) avec le nom de l'auteur / des auteurs et l'année de publication, parfois la pagination, ou sous la forme d'une référence éventuellement plus complète reprise en note de bas de page.	Intégration syntaxique du DA dans le discours propre (DP)		Autonomie syntaxique du DA par rapport au DP
			DA sous la forme d'une reformulation	DA sous la forme d'une citation intégrée dans le DP	DA sous la forme d'une citation autonome, non (syntaxiquement) intégrée dans le DP

¹ « La bibliographie est une liste de références ou de notices bibliographiques classées selon certains critères pour permettre le repérage des documents référencés. (...) Elle répond à un objectif principal : permettre aux lecteur de connaître les travaux qui ont servi à développer la problématique, l'axe de recherche d'un travail, ou qui sont à la base d'une synthèse ou d'une mise au point que l'on vient de faire. » (Boulogne, 2005, p. 5).

Possibilité de modification de la forme du discours rapporté	/	/	Restitution reformulée, condensée ou non ² Modifications apportées au niveau de la forme, pas du fond ³	Restitution pure Aucune modification du texte-source (si c'est le cas, cela doit être indiqué)	
Statut énonciatif	/	/	Pas d'autonomie énonciative du DA : le scripteur intègre le DA dans son DP et l'assume énonciativement	Pas d'autonomie énonciative du DA : le scripteur intègre le DA dans son DP	Autonomie énonciative du DA
Marquage linguistique (cf. infra)	/	Pas de marques linguistiques introductives	Marques linguistiques introductives du discours rapporté : verbes délocutifs / de communication, syntagmes prépositionnels / cadres.		Marques linguistiques introductives facultatives
Marquage scriptural / typographique (cf. infra)	/	Marques typographiques (parenthésage)	Marques typographiques permettant d'indexer la source (parenthésage) Pas d'autres marques typographiques	Marques typographiques (italique, guillemets, pavé typographique ⁴) permettant d'identifier le segment de texte comme du DA Marques typographiques permettant d'indexer la source (parenthésage)	

2 Defays distingue la *restitution pure*, la restitution reformulée et la restitution reformulée et condensée, qui consiste à « condenser les propos ou le texte d'un tiers en y sélectionnant les données et les idées principales, et en mettant en évidence le sens et la structure de son discours » (Defays 2003, p. 94).

3 « Adéquation sémantique maximale » (Charolles, 1991, p. 10).

4 En fonction de sa longueur (nombre de mots / de lignes), une citation peut se placer à l'intérieur du texte ou en retrait. Si la citation est courte, elle se placera dans le continuum du texte et sera encadrée par des guillemets ou sera notée en italique. Si la citation est plus longue (en général, plus de trois lignes), elle se dégage clairement du texte au niveau de sa mise en page, elle sera notée en retrait du texte, dans un paragraphe détaché, avec un retrait de texte (le plus souvent à gauche, parfois à droite et à gauche) et avec une réduction de la taille de la police et de l'interligne.

Typologies des formes de reprise du DA

	/	Évocation (Boch & Grossman 2002)	Reformulation ⁵ (Boch & Grossman, 2002)	Ilot citationnel (Boch & Grossman, 2002) Ilot textuel (Maingueneau, 2007)	Citation (Boch & Grossman, 2002) Citation autonome
			Hybridation = mot ou syntagme clairement référés à un nom d'auteur, inclus dans un segment qui est de la reformulation (Dauney & Delcambre, 2017, p. 50)		
			Emprunt = mot ou syntagme clairement référés à un nom d'auteur, inclus dans un segment qui n'est pas de la reformulation (Dauney & Delcambre, 2017, p. 50)		
		Scripteur traducteur (Authier-Revuz, 1982) ⁶	Scripteur porte-parole (Authier-Revuz, 1982)		

5 A l'instar de Dauney et Delcambre (2017), nous notons que les évocations et les reformulations ne sont parfois pas si faciles à différencier.

6 « C'est « l'autre » du discours rapporté : les formes syntaxiques du discours indirect et du discours direct désignent de façon univoque, dans le cadre de la phrase, un autre acte d'énonciation. Dans le discours indirect, le locuteur se donne comme traducteur : faisant usage de ses propres mots, il renvoie à l'autre comme source du « sens » des propos qu'il rapporte. Dans le discours direct, ce sont les mots mêmes de l'autre qui occupent le temps - ou l'espace -, clairement découpé dans la phrase, de la citation, le locuteur s'y donnant comme simple porte-parole. Sous ces deux modalités différentes, le locuteur fait place explicitement dans son discours au discours d'un autre. » (Authier-Revuz, 1982, p. 92).



Marquage du DA

Pour des questions d'honnêteté intellectuelle notamment, il est essentiel de marquer les décrochages énonciatifs entre le DP et le DA. Les marqueurs utilisés, qu'ils soient typographiques ou linguistiques, sont différents selon les modes de référence au DA et selon les normes de référencement utilisées.

Mode de l'évocation

Le DA repris sous le mode de l'évocation ne se marque généralement que de manière typographique, sous la forme d'un parenthésage intégré dans le texte avec le nom de l'auteur / des auteurs et l'année de publication de la source, parfois la pagination, ou sous la forme d'un appel de note de bas de page renvoyant à la notation de la référence (généralement plus complète) en note de bas de page. Tout dépend de la norme de référencement utilisée et de la version de cette norme.

Ce mode d'intégration du DA est assez peu utilisé par les étudiants et ne pose par ailleurs pas de difficultés majeures.

Exemple 1 (issu de Gettliffe, 2015) :

Une simple consultation des dictionnaires de spécialité (Cuq, 2003 ; Robert, 2008) en didactique des langues et de quelques index de manuels de base (Cuq et Gruca, 2002 ; Bertocchini et Costanzo, 2008 ; Tardieu, 2008) permettrait de lever ces ambiguïtés de paternité concept-auteur.

Exemple 2 (issu de Grossmann & Rinck, 2004, p. 37) :

La dénomination discours théorique (DT) s'applique aux caractéristiques énonciatives des deux genres : les articles, comme les dictionnaires, représentent de manière relativement prototypique le DT, tel qu'il a été mis en évidence à partir des typologies textuelles fondées sur des critères énonciatifs (Benveniste, 1974, Simonin-Grumbach, 1975 et Bronckart, 1985).

Exemple 3 (issu de Fløttum, 2001) :

Cet article s'appuie sur la théorie de la polyphonie linguistique (voir 2), telle qu'elle est développée par Ducrot (1984) et élaborée par Nølke (1994, 1999).

Dans les trois exemples, le scripteur fait simplement allusion au DA (mention du nom des auteurs et référence à la date de publication), sans en préciser la teneur. Il laisse la possibilité au lecteur d'aller consulter les sources si celui-ci désire plus d'informations.

Mode de la reformulation

Le DA, quand il est repris sous le mode de la reformulation (qui s'établit dans un continuum entre la reformulation non condensée – paraphrase – et la reformulation condensée – résumé), est intégré dans le DP. Le scripteur, en tant qu'énonciateur, en assume d'ailleurs l'énonciation. Les marques linguistiques sont alors nécessaires pour permettre au lecteur d'identifier le DA : verbes délocutifs / de communication (X souligne que...), syntagmes prépositionnels / cadreurs (d'après X...), etc. Par contre, mis à part le parenthésage ou la note de bas de page nécessaires à l'indexation des sources, il n'y a pas de marqueurs typographiques (guillemets, italiques, etc.) qui encadrent le DA.

Exemple 4 (issu de Rinck, 2006, p. 5) :

Françoise Boch et Francis Grossmann (2002) l'ont bien montré, la stratégie d'évocation ou d'allusion, consistant à limiter la référence à un nom d'auteur, à un ouvrage ou à un courant, sans rendre compte du discours lui-même, est une stratégie très rare dans les pratiques étudiantes.

Ici, la reformulation (la stratégie ... étudiantes) est introduite par des marqueurs linguistiques (le verbe introducteur du DA – ici montrer – qui traduit l'intention des deux auteurs repris – orientation argumentative – et dont le sujet renvoie à ces deux auteurs et la date entre parenthèses qui précise quand a été publiée la source) et prend la forme d'une restitution condensée : Rinck résume les propos des auteurs qu'elle convoque.

Exemple 5 (issu de Grossmann & Rinck, 2004, p. 34) :

Si l'on se reporte aux définitions proposées par ses initiateurs (Rabatel, 2003), la surénonciation se définit par le fait qu'un énonciateur domine, au moins pour un temps, le jeu énonciatif.

Dans ce deuxième exemple, la reformulation s'apparente plutôt à une paraphrase (sans activité résumante manifeste).

Exemple 6 (issu de Simon, 2012) :

Pour Perrin⁷, le point de vue n'est en fait qu'une projection plus abstraite de la subjectivité énonciative, qui s'ajoute et se combine à celle de la voix, une projection fondée sur ce qui est dit, plutôt que directement sur les mots et les phrases.

⁷ Laurent Perrin, « La voix et le point de vue comme formes polyphoniques externes », in *Langue française*, n°164, 2009, p. 62.

Enfin, dans ce troisième exemple, le scripteur utilise un cadreur (pour, selon, d'après, etc.) pour introduire la reformulation.

Mode de la citation

La citation textuelle se définit, selon Mourad et Desclés (2002), comme « un segment de texte englobé [i.e. texte cité / DA] que l'auteur du texte englobant [i.e. texte citant / DP] fait prendre en charge par un locuteur (singulier ou collectif) explicite ». L'énonciation est donc ici assumée par l'auteur du DA et non par le scripteur. Il faut donc clairement marquer la frontière entre DA et DP, par des marqueurs purement typographiques ou typographico-linguistiques¹.

Marquage typographique (Mourad et Desclés, 2002) :

- les guillemets qui encadre le DA, précédés ou non de deux points (: « DA » / « DA »)
- et/ou l'italique, précédé ou non de deux points (: *DA* / *DA*)
- l'architecture textuelle (structuration typographique du texte) pour les pavés citationnels
- des parenthèses, placées après la citation, reprenant l'origine du DA (mention du nom des auteurs et référence à la date de publication)²

Marquage linguistique (Mourad et Desclés, 2002) :

- Des syntagmes prépositionnels / cadreurs (Wilmet, 1997, p. 529) : pour X, d'après X, selon X, selon son/leur point de vue, aux yeux de X, à ses/leurs yeux, de la part de X, suivant X, conformément à X, etc.
- Des introducteurs spécifiques : l'affirmation de X est, l'opinion de X est, l'avis de X est, la position de X est, la conclusion de X est, la thèse de X est, la déclaration de X, le jugement de X, les termes de X, l'observation de X, la définition de X, etc.
- Des verbes délocutifs / de communication (Charolles, 1976) / introducteurs de citation (Mourad & Desclés, 2002) : déclarer, dire, constater, observer, dénoncer, objecter, souligner, etc.³

1 Quand le DA est repris dans un travail sans marqueurs typographiques, il s'agit d'un cas de reformulation (mais il faut, dans ce cas-là, précisément reformuler le DA (modification de la forme, équivalence sémantique). Quand le DA est repris sans marqueurs ni typographiques ni linguistiques, il s'agit d'un cas de plagiat.

2 Cf. DA sous le mode de l'évocation.

3 Des listes de verbes introducteurs de DA sont proposées (cf. cahier 5).

Mode de la citation

Exemple 7 (issu de Silva & Boch, 2019, p. 515) :

Comme le souligne Compagnon (2007), il est impossible de traiter la question de la citation sans l'associer à l'auteur : en même temps qu'elle travaille le texte, la citation travaille aussi l'auteur, « **parce qu'elle ne se produit que dans un travail qui la déplace et le fait agir** » (COMPAGNON, 2007, p.47). En ce sens, l'auteur doit adopter une attitude responsable et responsive avec et à partir d'elle, au sens bakhtinien.

Dans cet exemple, nous retrouvons une reformulation, indiquée par des marqueurs linguistiques – comme le souligne Compagnon (2007) – qui comporte elle-même une citation, sous la forme d'un ilot citationnel (ici en gras), notée entre guillemets (marqueurs typographiques), suivie d'informations précisant la référence, entre parenthèses (nom de l'auteur, date, pagination). Il s'agit pour Donnay & Delcambre (2017) d'un cas d'hybridation. Nous pouvons aisément noter que l'ilot citationnel est syntaxiquement intégré dans le DP, la proposition enchâssée circonstancielle que constitue le DA s'intégrant dans la proposition principale, qui consiste en une reformulation.

Exemple 8 (issu de Boch, 2013, p. 550) :

L'objectif de l'activité est de faire émerger, via la discussion collective, les représentations que se font les participants de la « mise en scène de soi en tant qu'auteur » (Reuter, 1998) dans l'écrit scientifique.

Cet exemple-ci montre également un ilot citationnel (également en gras), séparé du DP par des marqueurs typographiques (des guillemets qui encadrent la citation). Cette citation s'apparente à un cas d'emprunt (Dauney & Delcambre, 2017) : le syntagme, clairement référé à un nom d'auteur, est inclus dans un segment qui n'est pas de la reformulation.

Mode de la citation

Exemple 9 (issu de Laborde-Milaa, 2002, p. 183) :

Idéalement, sa présence est au service d'un discours personnel en élaboration : « **Écrire, c'est nouer avec un terrain, mais aussi avec des devanciers, des autorités, des pairs, un dialogue. C'est jouer avec du déjà-dit, du déjà-écrit. Mais, en même temps, nulle soumission : car à partir d'eux et grâce à eux, comme on prend la parole, chaque chercheur prend lui aussi l'écriture, pour être lu à son tour du moins il l'espère, et on ne peut que le lui souhaiter.** » (M. Perrot et M. de la Soudière 1994, p. 13).

La citation est ici autonome (le DA est encadré par des guillemets, le nom de l'auteur, la date et la pagination apparaissent entre parenthèses). Le DA n'est pas syntaxiquement intégré dans le DP, il est également énonciativement autonome.

Exemple 10 (issu de Gettliffe, 2015) :

Une fois présenté l'aspect formel de la mise entre guillemets d'énoncés, reste encore à expliquer la fonction de la citation. **Selon Reuter (2001 : 18)**, le discours d'autrui peut s'envisager selon deux angles :

Le premier se structure autour de l'opposition entre ostension (les discours d'autrui sont montrés, tels une collection de pièces dans une vitrine, attestant d'un travail accompli) et fonctionnalisation (les discours théoriques d'autrui sont intégrés, à de multiples endroits et de manière fonctionnelle dans le discours de recherche : ils participent de la construction des questions, de l'étayage des hypothèses, du recueil et du traitement des données, de leur interprétation et de leur mise en relation avec l'état des lieux théoriques...).

Il s'agit ici d'un pavé citationnel. La citation, assez longue, se détache clairement du texte au niveau de la mise en page. À nouveau, elle est séparée du DP par des guillemets.



Typologies fonctionnelles du DA

Typologies fonctionnelles du DA

L'intégration du DA dans les écrits de recherche revêt un caractère obligatoire, dans la mesure où ce type d'écrits nécessite qu'il faille dresser un état des lieux afin d'asseoir sa réflexion dans un cadre théorique existant. Qui plus est, les étudiants s'en servent le plus souvent dans une optique de monstration, d'ostension (Kara, 2004), pour témoigner des lectures entreprises et pour légitimer leur propos, comme « condensé de savoir, caution intrinsèque, parangon d'autorité démonstrative » (Kara, 2004, p. 112).

Par ailleurs, la reprise du DA dans ce type d'écrits remplit plusieurs fonctions¹, dont voici les plus fréquemment utilisées² :

Le DA est utilisé pour corroborer, appuyer, étayer, exemplifier, justifier le point de vue exprimé par le scripteur (cf. citation preuve, citation confirmatoire selon Kara, 2004). Si ces utilisations du DA sont les plus nombreuses dans les écrits d'étudiants, c'est que ces derniers éprouvent souvent la nécessité de procurer une assise scientifique à leur propos, de le légitimer (enjeu de validation) : ils justifient, par la citation, la « légitimité de leur prise de parole elle-même », ils « se mettent littéralement à l'abri d'une autorité qui «leste» leurs propos ». Il s'agit d'un moyen de « conjurer un sentiment de fragilité et d'illégitimité » (Coltier, 1992, p. 53).

Exemple 11 (issu de Boch & Grossmann, 2009, p. 53) :

Il nous semble cependant que lorsqu'on se situe sur un plan didactique, le deuxième parti est plus justifié, en ce qui permet de finaliser davantage l'apprentissage. En effet, comme les remarques Marie-Laure Elalouf : « (...) **les élèves rencontrent toutes sortes de difficultés à inscrire dans leur texte leur subjectivité et la parole des autres, difficultés que l'approche encore trop taxinomique des manuels n'aide guère à résoudre (ils donnent des listes d'indices, mais peu de principes de fonctionnement)** » (Elalouf, 1996, p. 121).

1 De nombreuses typologies fonctionnelles des reprises du DA existent : Grossmann, 2002 (citations à valeur d'amorce thématique, de rappel, de positionnement, de définition, de discussion doctrinale), Kara, 2004 (citation définitionnelle, confirmatoire, modalisatrice (ou positionnelle), dialectique (ou doctrinale), relevés indiciels). On peut les croiser avec les modes de reprise du DA (cf. supra) et les placements du DA dans le tissu textuel – autonome, comme une exergue (en position d'avant-texte) et non-autonome, en position initiale (fonction introductive), à l'intérieur du texte citant (inséré mais non-intégré ou inséré et intégré) ou en position finale (fonction conclusive) (Boch & Grossmann, 2001, p. 100), dans la mesure où les scripteurs n'utiliseront pas les mêmes modes de reprise du DA et ne les intégreront pas à la même place en fonction des objectifs qu'ils poursuivent en reprenant ce DA.

2 Plus de la moitié des DA repérés dans le corpus de Rinck introduisent une thématique ou appuient une idée, un tiers servent à définir une notion (Rinck, 2006, p. 5).

Typologies fonctionnelles du DA

Exemple 12 (issu de Dezutter & Thirion, 2002, p. 111-112) :

Les discours qui nous intéressent sont adressés à des étudiants novices. En ce sens, il s'agit de discours didactiques (D.D.), qui visent à faciliter l'accès à des notions clés, à un domaine ou à des auteurs qui font partie de la spécialité (Trier, Grossmann, Simon, 1994). Pour reprendre les catégories de Grize, la dimension cognitive des D.D. est déterminante. Étant donné le public à qui ils sont destinés et l'intention didactique, ils portent également des traces de didacticité, la dimension rhétorique est fort marquée : définition des notions de base, explications, exemplifications, mention de faits assez largement connus, redondances... Néanmoins, dans la plupart des cas, les discours portent aussi des traces de l'élaboration du savoir, la dimension argumentative s'y manifeste donc : notions, théories de référence (ré)évaluées, mention de faits habituellement peu pris en compte, références à d'autres chercheurs, implication de l'enseignant dans son propos...

De fait, selon Marie-Christine Pollet (1999), le discours didactique universitaire (D.D.U.) « se caractérise par un balancement entre une démarche explicative similaire à celle du discours didactique scolaire (expansions explicatives, schéma causes-conséquences...) et une démarche argumentatives ou démonstrative plus typique du discours de recherche ».

Quand le DA précède le DP, par exemple quand il ouvre une partie ou un paragraphe, il aura généralement une fonction d'annonce ou de préparation. Le scripteur va utiliser le DA pour introduire une thématique, à partir de laquelle il va normalement développer son propre point de vue (cf. amorce thématique selon Grossmann, 2002).

Exemple 13 (issu de Pollet & Piette, 2002, pp. 165-166) :

« Certaines citations venaient bien à leur place, étayer une démonstration, d'autres jouaient le recours aux Autorités, citations derrière lesquelles on s'abritait pour avancer quelque chose d'un peu hardi, à la manière des hommes politiques qui font passer en présupposé le plus contestable de leurs arguments ; d'autres n'étaient que pure reconnaissance. Je cite untel pour montrer de quel bord je suis, avec qui, contre qui. Bref il y avait là un jeu compliqué, nommé par l'institution dans les plis de laquelle je me drapais en toute sécurité. »¹

Typologies fonctionnelles du DA

« Par les citations, par les références, par les notes et par tout l'appareil de renvois permanents un langage premier (que Michelet nommait «la chronique»), il [le discours historiographique] s'établit en savoir de l'autre. Il se construit selon une problématique de procès, ou de citation, à la fois capable de «faire venir» un langage référentiel qui joue là comme réalité, et de le juger au titre d'un savoir. La convocation du matériau obéit d'ailleurs à la juridiction qui, dans la mise en scène historiographique, se prononce sur lui. »²

Autodérision, provocation ou symptômes parfait d'une subordination pathologique au rituel du discours scientifique ? Introduire cet article par des citations peut être interprété de différentes manières... Néanmoins, quel que soit l'effet provoqué, le témoignage de Régine Robin ou l'analyse de Michel de Certeau conviennent à merveille pour illustrer à la fois notre propos et les difficultés rencontrées par de nombreux étudiants qui se frottent à l'écriture de recherche : dans celle-ci, en effet, la référence aux dires d'autrui semble non seulement représenter un passage obligé, mais aussi remplir des fonctions précises.

ROBIN R. (1979) *Le cheval blanc de Lénine ou l'histoire autre*. Bruxelles : Éditions Complexe, p. 51.

DE CERTEAU M. (1975, rééd. 1993) *L'écriture de l'histoire*. Paris : Gallimard, p. 111.

Exemple 14 (issu de El Fellah & Verine, 2019) :

Les présentes contributions partiront d'une autre observation de Catherine Kerbrat-Orecchioni dans le même article (ibid : §32) :

le contexte est une notion relative : un élément n'est pas contextes « en soi », mais de « quelque chose ». La frontière entre texte et cotexte est elle-même relative – à une décision de l'analyste, qui va « focaliser » son travail descriptif sur tel ou tel segment, mais au fur et à mesure que l'analyse progresse, ce qui est était « cotexte » devient « texte » et inversement.

La dernière remarque autorise à oser le néologisme *cotextualisation* pour désigner les élargissements à géométrie variable que suscitent telle ou telle hypothèse de lecture, le développement de telle ou telle isotopie, par exemple.

Typologies fonctionnelles du DA

Le DA est utilisé pour revendiquer une filiation intellectuelle, pour s'ancrer dans un cadre théorique, ou, au contraire, pour montrer qu'on s'en distance.

Exemple 15 (issu de Delcambre & Reuter, 2002, pp. 8-9) :

Sur cette dernière dimension, nous intéressait particulièrement – **dans la mouvance de nos travaux cité précédemment ainsi que de ceux de Goody (1977), de Bautier (1925, 1907, 1938...), de Bautier et Rochex (1992), de Bucheton et Bautier (1996) ou de Charlot, Bautier et Rochex (1992)** – d'étudier les manières dont les étudiants articulent recherche, savoirs et écriture et notamment si, pour eux, l'écriture a une fonction essentiellement transcriptive (d'une pensée construite antérieurement) ou une fonction constructive (participant véritablement de la recherche et de l'élaboration de la pensée).

Exemple 16 (issu de Daunej & Delcambre, 2016, p. 25) :

La question que nous traitons n'a, en soi, rien d'original ; elle s'inscrit dans une tradition déjà ancienne, de la description des formes de modélisation de « **l'hétérogénéité montrée** », posée depuis longtemps par J. Authier-Revuz (1982), à l'identification du « **discours représenté** » dont la reprise représente aussi bien la forme que le contenu du dire étranger, comme la décrit la ScaPoLinez (Nølke, Fløttum, Noréen, 2004, p. 59).

Typologies fonctionnelles du DA

Le DA peut également permettre au scripteur de définir précisément une notion qu'il évoque dans son discours, à en fixer les contours terminologiques, le plus souvent sous la forme de citation (cf. citation définitionnelle selon Kara, 2004).

Exemple 17 (issu de Simon, 2011, p. 147) :

Sur la base du degré d'intentionnalité dans ce processus argumentatif, Amossy fait une distinction entre visée et dimension argumentatives :

« Il y a visée argumentatives quand l'objectif de persuasion est explicite et avouer, dimension argumentatives quand l'argumentation n'apparaît pas comme le résultat d'une intention déclarée et d'une programmation. » (Amossy 2020 : 226).

Exemple 18 (issu de Gettliffe, 2015) :

Pour recenser les pratiques, nous nous sommes ensuite appuyée sur les catégories de discours rapporté définies par Boch et Grossmann (2002 :43)⁵, à savoir la reformulation, l'îlot citationnel et la citation autonome :

« On peut distinguer trois catégories de DR [discours rapporté]. La citation crée un espace autonome au plan énonciatif, tandis que la reformulation permet au scripteur d'intégrer la parole de l'autre dans son propre dire, en l'assumant énonciativement. L'îlot citationnel permet à la fois l'intégration et la mise en évidence du segment cité par le marquage scriptural, grâce aux italiques et aux guillemets. »



Nature des DA repris dans les travaux d'étudiants

Nature des DA repris dans les travaux d'étudiants

L'objectif de nombreux écrits de recherche consiste à faire dialoguer le scripteur avec les sources théoriques et les données de terrain (Guigue, 1998). Le DA relevé dans les travaux d'étudiants est donc très varié (Guibert, 2001, p. 35). Il relève de l'intertexte, qui est issu de la recherche bibliographique, et de l'infratexte (Guibert, 2001, p. 30).

INTERTEXTE	INFRATEXTE
<ul style="list-style-type: none">• Sources scientifiques (ouvrages, articles, etc.)• Sources pédagogiques (syllabus, cours, travaux d'étudiants, etc.)• Usuels professionnels (référentiels, manuels, codes, etc.)• Etc.	<ul style="list-style-type: none">• Interviews de personnes ressources¹• Données de terrain, corpus• Etc.

1 A l'intersection entre l'intertexte et l'infratexte.



Difficultés observées, écueils,
dysfonctionnements, obstacles et
bonnes pratiques

Difficultés observées, écueils, dysfonctionnements, obstacles et bonnes pratiques

Les problèmes liés à l'intégration du DA dans les travaux des étudiants sont très divers et interviennent à tous les niveaux, de l'opération de lecture (choix du DA, extraction du DA à partir du texte-source, découpage de ses frontières, etc.) à celle d'écriture (mode de la reprise, intégration syntaxico-typographique dans l'écrit du scripteur / cotextualisation – gestion des cotextes à gauche et à droite, etc.).

Nous avons distingué ici, pour plus de clarté, ces dysfonctionnements en fonction de différents critères (techniques, énonciatifs, linguistiques, etc.). Ces difficultés peuvent être d'ordre technique et formel (respect des normes d'intégration et de notation du DA, modalités d'insertion du DA, articulation entre DA et DP, etc.), mais elles renvoient indubitablement à des problèmes de gestion polyphonique et de positionnement (aux questions de position énonciative, d'identité auctoriale, de prise en charge du discours par le scripteur) : « Si les problèmes posés apparaissent en premier lieu comme formel ... Ces aspects formels posent aussi, au creux, inévitablement, la question de l'identité » (Boch & Grossmann, 2002, p. 42).

Non-respect des normes de référencement utilisées

Absence de systématique intra-individuelle

Les normes utilisées pour référencer les sources sont diverses et variées¹. On relève aussi des différences parfois significatives entre les éditions successives d'une même norme². Il est donc tout à fait courant d'observer des variations inter-individuelles en fonction des normes utilisées par les étudiants³. Cependant – et c'est là que le bât blesse, au sein d'un même écrit, l'étudiant-scripteur doit se conformer à une seule norme pour référencer ses sources, ce qui est loin d'être systématiquement le cas. Par exemple, la place de l'insertion de la référence peut varier d'une norme à l'autre : parfois, la référence peut apparaître dans le texte (entre parenthèses) ou en note de bas de page. Typiquement, cette variabilité amène de la confusion chez les étudiants qui vont parfois mélanger les deux modes d'insertion.

1 ISO 690, AFNOR NF Z 44-005-2, protocole MLA, SNE Ref-Lex, normes Vancouver, Chicago, Harvard, APA, etc.

2 Par exemple les différentes éditions de la norme APA (présentation de la 7^e édition sur <https://www.scribbr.fr/manuel-normes-apa/>).

3 Généralement, le choix de la norme utilisée dépend du domaine d'étude, de l'université, du pays, etc.

Difficultés observées, écueils, dysfonctionnements, obstacles et bonnes pratiques

Exemple 19 (issu du TFE1, p. 14) :

Sur la même page, l'étudiante référence ses sources de deux manières différentes : la première dans le texte même et la seconde en note de bas de page.

Dans son livre intitulé « Grandir avec les écrans : la règle 3-6-9-12 », Serge Tisseron explique qu'entre 9 et 12 ans : « l'observation des conduites d'autrui, que ce soit dans la réalité ou dans des mises en scène, est un facteur qui favorise le déclenchement ou au contraire l'inhibition des conduites agressives » (**Tisseron S., 2013**). (...) En effet, la télé-réalité est devenue pour les enfants un guide pour déchiffrer le monde et son fonctionnement. L'identification à l'autre est également une des conséquences de ce genre de programme. Alain Ervard parle de « lien affectif entre participants et spectateurs ».⁹

En note de bas de page :⁹ **Taubes, I. (2001). Télé-réalité : la fausse vie des vraies gens. Psychologies, 1-3.**

Erreurs relevées dans la notation des sources

Les normes de référencement des sources sont extrêmement prescriptives. Chaque source reprise doit être scrupuleusement notée au regard de la norme utilisée, notamment en fonction de son statut (ouvrage, article, source disponible en ligne, etc.) et de l'endroit du travail où elle est reprise (dans le texte, en note de bas de page, dans la notice bibliographique). Le choix des informations à reprendre (nom de l'auteur, titre, date, édition, etc.), l'ordre d'apparition de ces informations et la manière de les noter (emploi de la ponctuation, règles typographiques, emploi de l'italique, etc.) répondent également à des règles très précises auxquelles il n'est pas possible de déroger. Toutefois, nombreux sont les étudiants qui ne respectent pas ces règles (Kara, 2004), soit parce qu'ils ne saisissent pas leur caractère prescriptif, soit parce qu'ils ne les maîtrisent pas.

Non-correspondance entre les sources évoquées dans le texte et celles reprises dans la notice bibliographique

Toute source évoquée dans le texte d'un travail doit être référencée dans la bibliographie. Ce n'est pas toujours le cas dans les travaux des étudiants et cela peut entraîner des difficultés, chez le lecteur, pour identifier précisément une source particulière (par exemple dans le cas d'une source évoquée de manière incomplète dans le corps de texte ou en note de bas de page et non reprise dans la bibliographie). À l'inverse, toutes les sources reprises dans la bibliographie doivent apparaître, d'une manière ou d'une autre, dans le texte, pour permettre au lecteur de comprendre comment et à quel titre le scripteur les a réellement exploitées.

Difficultés observées, écueils, dysfonctionnements, obstacles et bonnes pratiques

Exemple 20 (issu du TFE1, p. 26) :

Cela ne signifie pas que l'éducation aux médias ne soit pas soucieuse des connaissances que l'élève acquiert sur les médias, mais seulement, que « son projet éducatif central est de chercher à développer les habiletés de pensée critique et créatrice de l'élève » (Jacques, 2001).

La citation provient d'un écrit attribuable à un certain Jacques et publié en 2001. Cependant, les références plus précises de cet ouvrage n'ont pas été reprises dans la bibliographie. En l'absence de précision, le lecteur est dans l'impossibilité de retrouver le texte-source.

Choix du DA

Les étudiants-scripteurs éprouvent parfois des difficultés à sélectionner des sources scientifiquement valables. Ils vont parfois juxtaposer, au hasard de leur lecture, des fragments de textes très hétérogènes, de valeur inégale (Beaudet, 2015, p. 100). Cela peut nuire à la fiabilité de leur écrit et impacter leur image en tant que scripteur.

Exemple 21 (issu du TFE2, p. 8) :

Pour commencer, je vais tenter d'expliquer ce qu'est la motivation à travers quelques définitions. En consultant le Larousse en ligne, deux définitions ont attiré mon attention. D'après le Larousse, la motivation serait : « **Ce qui motive, explique, justifie une action quelconque ; cause** » et également les « **raisons, intérêts, éléments qui poussent quelqu'un dans son action ; fait pour quelqu'un d'être motivé à agir** ». À travers ces deux définitions, le concept de motivation serait lié à l'action d'un individu, à son comportement. En effet, le comportement des élèves était un indicateur sur leur motivation lors des moments de lecture.

Maintenant si nous nous concentrons sur la motivation dans le contexte scolaire, dans son ouvrage « La motivation en contexte scolaire », Viau (2009) explique que « **la motivation est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but** ».

La définition issue du dictionnaire Larousse nous semble peu pertinente ici, dans la mesure où elle semble dérisoire par rapport à la définition qui suit, qui émane d'un auteur spécialisé sur le sujet.

Difficultés observées, écueils, dysfonctionnements, obstacles et bonnes pratiques

Proportion entre DA et DP - excès ou restriction de DA

Certains écrits d'étudiants comportent trop de reprises du DA, le plus souvent sous la forme de citations¹. Quand l'étudiant s'y prend bien, s'il fait dialoguer les points de vue des auteurs repris, s'il intervient également en son nom propre dans ce dialogue, en commentant ou en évaluant le DA, cette densité du DA n'est pas nécessairement problématique.

Néanmoins, dans de très nombreux cas, ces reprises du DA sont juxtaposées, conférant aux écrits une apparence de mosaïques, de patchworks (Pollet & Piette, 2014) – de patchwriting (Beaudet, 2015 ; Pecorari, 2008). Dans ces cas-là, la plupart du temps, l'étudiant-scripteur a tendance à ne pas construire son propre point de vue, il se retranche complètement derrière les auteurs qu'il cite, son discours (DP) est phagocyté par le DA. Cette stratégie traduit une difficulté des étudiants à s'approprier leur discours et à construire un point de vue d'auteur (cf. infra).

Quoi qu'il en soit, cette accumulation de DA témoigne, chez les étudiants, de divers mécanismes : volonté de rendre compte du travail de recherche accompli, besoin de se retrancher derrière des autorités plus compétentes pour asseoir leur propos, en raison d'un sentiment d'illégitimité et de soumission, incapacité à développer une posture auctoriale propre (cf. infra), etc. Cela peut également relever d'une rhétorique de la scientificité (Grossmann & Boch, 2001, p. 9), les étudiants essayant de mimer les traits de l'écriture des experts, mais souvent avec maladresse. Il faut noter également qu'ils font face à des injonctions contradictoires qui peuvent amener de la confusion : citer est une composante définitoire des écrits de recherche, mais il ne faut pas en abuser – il est donc difficile, pour les novices, de trouver le bon équilibre.

Exemple 22 (issu du TFE1, pp. 25-27) :

VII. Développer son esprit critique face aux médias

Influencé par un ensemble de chercheurs travaillant dans le domaine de l'enseignement de la pensée critique, Piette est convaincu que le développement de la pensée critique des élèves « **constitue désormais une condition essentielle pour l'exercice de la vie démocratique** » (Piette, 1996).

« **L'objectif ultime n'est pas de dénigrer les médias, mais de procéder à une mise en examen approfondie des phénomènes impliquant les médias et le public-citoyen. L'atteinte de cette fonction critique peut passer par l'école. Lieu idéal de l'apprentissage de l'« identité citoyenne », l'école semble être le milieu privilégié pour le développement de la pensée critique. Le projet fondamental de l'éducation critique aux médias consiste à développer l'autonomie critique du public-citoyen à l'égard des médias et de leurs contenus, comme s'il s'agissait d'un cours d'autodéfense intellectuelle** » . (Piette, 1996)

1

Pollet et Piette parlent alors d'obsession citationnelle (Pollet & Piette, 2014, p. 169).

Difficultés observées, écueils, dysfonctionnements, obstacles et bonnes pratiques

« Le projet fondamental de l'éducation aux médias [...] n'est pas tant de s'assurer que le jeune acquiert des connaissances sur les médias, mais qu'il développe son autonomie critique à l'égard des médias. » (Piette, 1996).

En effet, le but de l'éducation aux médias n'est pas de faire de nos élèves des professionnels des médias en leur apprenant des savoirs précis sur le fonctionnement, l'organisation et la nature des productions médiatiques.

Cela ne signifie pas que l'éducation aux médias ne soit pas soucieuse des connaissances que l'élève acquiert sur les médias, mais seulement, que **« son projet éducatif central est de chercher à développer les habiletés de pensée critique et créatrice de l'élève »**.²⁷ (Jacques, 2001).

Dans la même lignée, le Réseau d'Education aux Médias, Habilo Médias, prévient les enseignants qui se freinent à une pédagogie visant l'acquisition des connaissances et donc une approche trop théorique du sujet.

« **Même si l'éducation aux médias requiert l'acquisition de certaines connaissances ou informations dans ce domaine, les pratiques d'enseignement ne doivent cependant pas se limiter à livrer un contenu théorique aux élèves** » (Cité par Pierre Lyonnais.)

En effet, il faut privilégier un enseignement d'apprentissage qui amène l'enfant à développer des habiletés de pensée : se poser des questions, faire des recherches, résoudre des problèmes, créer des contenus, etc. Cela, sans oublier de prendre en considération leurs sentiments. **« Trop souvent, la seule perspective pédagogique que l'on propose est purement techniciste : on se limite à une formation axée sur la maîtrise des outils. Or les recherches le disent clairement, les jeunes parviennent rapidement par eux-mêmes à maîtriser la technologie -ils sont souvent plus compétents que les adultes -, mais on déplore qu'ils ne fassent pas montre d'esprit critique.»**²⁸ (Piette, 2009)

Cependant, il est important de ne pas confondre « critique » avec « dénigrement » des médias. **« À l'école, encore toute empreinte de son attachement à une culture livresque qui a longtemps nié à la culture médiatique toute valeur d'apprentissage a parfois tendance, lorsqu'elle aborde l'étude des médias, à se livrer à une reprise de dénonciation et d'attaques en règle de cette culture. »** (Jacques, 2001)

Difficultés observées, écueils, dysfonctionnements, obstacles et bonnes pratiques

Raison pour laquelle l'enfant confond le développement de la pensée critique avec le fait de faire le procès des différents messages médiatiques. Il ne faut donc pas entendre par « critique » quelque chose de « négatif » ou un « jugement défavorable », mais plutôt, comme le fait de chercher à saisir **« le rôle et l'influence de cette activité sur l'ensemble des autres activités sociales. »** (Jacques, 2001)

Il faut amener les enfants à développer leur pensée critique face aux médias, grâce aux connaissances qu'ils auront assimilées sur les médias, afin qu'ils puissent juger d'eux-mêmes ce qu'ils peuvent croire et peuvent faire face aux médias et leurs produits. Tout cela pour qu'ils deviennent des consommateurs et acteurs sociaux conscients et avisés, capables d'affronter **« les problèmes liés à la gestion de l'abondance médiatique, à l'influence et aux effets persuasifs des médias sur notre vie individuelle et collective »** (Jacques, 2001)

Exemple 23 (issu du TFE8, pp. 32-33) :

Quelle place accorde-t-on au théâtre dans l'enseignement ?

« La diversité des approches pratiques et des recherches dont les articles de ce numéro du Français aujourd'hui se font l'écho montre que le théâtre, en ce début de XXI^e siècle, demeure dans l'espace scolaire « un complexe pédagogique et didactique » très problématique »²⁸.

Effectivement, il est complexe d'intégrer le théâtre dans l'enseignement primaire pour plusieurs raisons que j'étayerai.

Tout d'abord, les enseignants en classe de primaire considèrent que le théâtre n'a pas grand intérêt didactique. **« On comprend aussi que cette centration sur l'étude littéraire du texte a mis le jeu « hors-jeu » dans la classe : trop envahissant, trop consommateur de temps, laissé aux quelques théâtres aventureux dont c'était la marotte. »²⁹**

Ensuite, les auteurs du livre « L'enfant, le théâtre, l'école », lors de leur expérience d'animation, ont eu des difficultés à mettre en œuvre leur pratique dans les écoles. **« De nombreux enseignants et parents considèrent ces pratiques comme des jeux sans intérêt. La plupart des professeurs refusent de prendre le risque de pratiquer le théâtre avec leurs élèves, car ils ont un programme à suivre, des objectifs à atteindre en fin d'année. En fait, ces enseignants estiment que ces pratiques théâtrales ne servent pas réellement à l'apprentissage des enfants. Non seulement les enseignants estiment que le théâtre n'a pas lieu d'être dans l'enseignement, mais aussi ils trouvent paradoxalement que le théâtre est un art beaucoup**

Difficultés observées, écueils, dysfonctionnements, obstacles et bonnes pratiques

trop complexe pour les enfants. »³⁰ « Le théâtre, alors perçu avec les critères d'une matière difficile à faire assimiler, n'est pas appréhendé dans sa spécificité artistique. On considère en outre l'enfant comme un sous-être incapable de capter, de s'approprier informations et signes, de leur donner du sens. »³¹

« Cependant, l'expérience a prouvé que lorsqu'elle est pratiquée par des enseignants convaincus, cette activité, loin d'être nuisible au travail scolaire, le favorise au contraire »³²
: De plus, la pratique théâtrale permet de : « Affûter le regard et aiguiser l'écoute. Vivre des émotions et développer l'esprit critique. Acquérir des repères, décoder les significations multiples. Alimenter l'imagination, nourrir l'intelligence. Le théâtre est un fabuleux déclencheur d'étincelles. »³³

Effectivement, faire du théâtre à l'école primaire est d'autant plus bénéfique pour l'élève qu'une séquence d'apprentissage et monter sur scène lui permet d'acquérir plusieurs capacités qui sont sollicitées par le programme scolaire. La pratique théâtrale poursuit bien plus d'objectifs que nous le pensons.

Néanmoins, « je voudrais aussi rappeler que, comme pour les pratiques du jeu ou d'autres moyens d'« entrer en théâtre »³⁴ avec les élèves, de nombreux outils pédagogiques et didactiques se sont construits au fil du temps, le plus souvent en partenariat »³⁵.

Dans les deux exemples ci-dessus, les étudiants-scripteurs juxtaposent des citations, en intervenant très peu : ils n'exploitent presque pas le DA, ne l'évaluent pas. Le fait que le DA excède, en longueur, le DP (56% de DA vs 44% de DP dans l'exemple 22, 74% de DA vs 26% de DP dans l'exemple 23) crée un déséquilibre : le DA semble ici se substituer au DP que l'étudiant-scripteur est censé élaborer (sous-énonciation).

À l'inverse, certains travaux d'étudiants ne s'appuient pas assez sur un cadre théorique, mais cette particularité dépasse notre propos.

Difficultés observées, écueils, dysfonctionnements, obstacles et bonnes pratiques

Manque de diversité dans les formes de reprise du DA dans le DP

Les modalités de reprise du DA dans le DP sont diverses : évocation, reformulation, citation (intégrée dans le DP – îlot citationnel – ou autonome). Dans cette perspective, Boch et Grossmann (2002) ont comparé les modes de référence au DA de néophytes – des étudiants universitaires¹ – et d’experts – des chercheurs confirmés². Il apparaît que les experts utilisent davantage l’évocation (51%) et la reformulation (35%) que la citation (14%)³. À l’inverse, les étudiants utilisent très largement la citation (71%) et beaucoup moins la reformulation (16%) et l’évocation (13%).

Pour expliquer cette importante disparité, on peut évoquer le fait que les étudiants éviteraient, en citant plutôt qu’en reformulant, des erreurs de (re)formulation du DA (cf. infra) et d’éventuelles accusations de plagiat (Pollet & Piette, 2002 ; Boch, 2013 ; Boch, 1999). Ils soulignent d’ailleurs le fait qu’il est compliqué, décourageant et parfois vain de reformuler ce qui est tellement mieux dit par les auteurs.

Erreurs de restitution - difficulté à reproduire le DA

On peut parfois observer un décalage entre le DA original et sa reprise par l’étudiant. Quand le DA est cité, il doit être repris tel quel, sans aucun changement au niveau de la formulation. En effet, Kara (2004) souligne le fait que les écrits de recherche ne tolèrent aucune liberté pour ce qui est des citations : la reproduction / duplication à l’identique du DA (sa littéralité), le marquage de la citation par des marques typographiques et l’indexation de la source.

Si le scripteur souhaite retrancher ou ajouter des informations dans le DA, celles-ci doivent être précisément et formellement signalées comme telles, par un marquage typographique, à l’aide de points de suspension, éventuellement encadrées par des crochets⁴. Ainsi, ... / [...] peut apparaître dans la citation, pour remplacer un segment du DA prélevé, mais non greffé (Mourad et Desclés, 2002).

1 Il s’agit d’étudiants en première ou en deuxième année à l’université.

2 Il s’agit de divers chercheurs ayant publié dans la revue *Langages*.

3 Dauneay et Delcambre (2017, p. 57) ont analysé un autre corpus d’écrits de recherche émanant d’« experts ». Ils parviennent à la répartition des formes de reprises suivante, qui diffère quelque peu de la précédente : les reprises du DA se font pour la plupart sous la forme de reformulation (43%), mais on retrouve aussi des cas d’hybridation (26%), d’évocation (17%), d’emprunt (8%) et de citations (6%). Pour rappel, l’hybridation désigne les mots ou syntagmes clairement référés à un nom d’auteur, inclus dans un segment qui est de la reformulation tandis que l’emprunt désigne les mots ou syntagmes clairement référés à un nom d’auteur, inclus dans un segment qui n’est pas de la reformulation (Dauneay & Delcambre, 2017, p. 50).

4 La 7e version de l’APA ne prescrit pas les crochets pour encadrer les points de suspension : « Dans l’éducation, la notion d’obstacle pédagogique est également méconnue. J’ai souvent été frappé du fait que les professeurs de sciences, plus encore que les autres si c’est possible, ne comprennent pas qu’on ne comprenne pas. ... Les professeurs de sciences imaginent que l’esprit commence comme une leçon, qu’on peut toujours refaire une culture nonchalante en redoublant une classe, qu’on peut faire comprendre une démonstration en la répétant point par point. ».

Difficultés observées, écueils, dysfonctionnements, obstacles et bonnes pratiques

Exemple 24 (dans Kara, 2009, pp. 7-8) :

Gaston Bachelard semble en tout cas leur donner raison. « Dans l'éducation, la notion d'obstacle pédagogique est également méconnue. J'ai souvent été frappé du fait que les professeurs de sciences, plus encore que les autres si c'est possible, ne comprennent pas qu'on ne comprenne pas. [...] Les professeurs de sciences imaginent que l'esprit commence comme une leçon, qu'on peut toujours refaire une culture nonchalante en redoublant une classe, qu'on peut faire comprendre une démonstration en la répétant point par point. Ils n'ont pas réfléchi au fait que l'adolescent arrive dans la classe de physique avec des connaissances empiriques déjà constituées : il s'agit alors, non pas d'acquérir une culture expérimentale, mais bien de changer de culture expérimentale, de renverser les obstacles déjà amoncelés par la vie quotidienne [...]. Ainsi toute culture scientifique doit commencer [...] par une catharsis intellectuelle et affective. » Gaston Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, Éditions Vrin, p. 18.

Quand le scripteur désire rajouter / modifier de l'information dans une citation, il le note également par un marquage typographique, à l'aide des crochets – [xxx].

Exemple 25 (dans Bailly & Lemoine-Bresson, 2020, p. 2) :

Toutes ces dimensions mettent en tension l'espace de la recherche et celui des pratiques pédagogiques à l'université, avec pour objectif, le rappelle Lison (2018), de « créer des connaissances afin de comprendre puis (peut-être) d'améliorer les pratiques de nos collègues **[et les nôtres]**, et ce faisant, favoriser l'apprentissage des étudiants » (p. 1).

Dans cet exemple, le scripteur a rajouté de l'information (en gras) dans la citation et a explicitement marqué cet ajout en le notant entre crochets.

Difficultés observées, écueils, dysfonctionnements, obstacles et bonnes pratiques

Exemple 26 (dans Bosch & Grossmann, 2002) :

« J’essaie de l’inciter à rechercher les définitions des mots qu’elle [**l’élève**] ne connaît pas dans un dictionnaire. Dans le Monde de l’Education, une enquête de M. Bobasch montre « qu’il faut bien se rendre compte que l’apprentissage de la lecture ne dépend pas de procédures entièrement mécaniques (...) »

Dans cet autre exemple, le scripteur a précisé le référent du pronom personnel « elle » de la citation dans la mesure où l’extraction de la citation du texte-source ne permettait plus de l’identifier.

Quand le DA est reformulé, les déformations sont plus fréquentes, soit en raison de problèmes de compréhension (DA mal compris) – sur le plan lectural – soit à cause de difficultés qu’éprouve le scripteur à restituer avec d’autres mots le sens du DA (DA mal reformulé) – sur le plan scriptural. Le DA peut dès lors subir des modifications au niveau du sens (généralisation excessive, extrapolation, suppression des nuances, ambiguïtés, etc.), ce qui peut générer de gros problèmes de fond (Pollet & Piette, 2002, p. 167).

Absence de visée argumentative

Neutralité et objectivité

La question de la gestion et de l’intégration du DA dans le DP des étudiants est intrinsèquement liée à celle de prise en charge énonciative (Dendale & Coltier 2011) / de positionnement énonciatif. En effet, les étudiants semblent éprouver des difficultés à faire entendre leur propre voix dans ce discours polyphonique et multiréférencé qu’est l’écrit de recherche, peut-être parce que les deux visées qui sont propres à ce type d’écrit – objectivante et argumentative – semblent paradoxales voire contradictoires à leurs yeux. Cela tiendrait de l’assimilation, entretenue dans de nombreux référentiels (Boch & Grossmann, 2009), entre les exigences d’objectivité et de neutralité (Boch & Grossmann, 2009 ; Boch, 2013 ; Scheepers, 2013 ; Pollet, 2019) et de la confusion autour de la notion de subjectivité.

Difficultés observées, écueils, dysfonctionnements, obstacles et bonnes pratiques

Pour Boch & Grossmann, un énoncé neutre se définit par l'absence de prise de position / de point de vue du scripteur, ce qui n'est pas le cas de l'énoncé objectif – qui peut comporter des traces qui traduisent la prise de position, le point de vue¹ du scripteur (Boch & Grossmann, 2009, p. 57 ; Boch, 2013, p. 547). L'écrit de recherche doit se soumettre à un impératif d'objectivité², à travers la mise à distance de l'objet étudié³, à travers un mécanisme d'effacement énonciatif⁴. En ce sens, il est désembrayé, autonome par rapport à la situation d'énonciation⁵, délié de la subjectivité du locuteur (Chareau 1992) et de ses affects. Toutefois, l'écrit de recherche, de par sa dimension argumentative et réflexive⁶, ne doit en aucun cas être neutre⁷ : le scripteur doit défendre un point de vue d'auteur (auctorialité), se positionner par rapport au discours des auteurs qu'il convoque⁸, qu'il va prendre en charge ou non, avec lesquels il se solidarise ou desquels il se distance, qu'il va éventuellement modaliser⁹ ou non (en tant qu'instance évaluative ou sujet modal, cf. Grossman & Rinck, 2004). En bref, les savoirs doivent donc être envisagés selon une approche à la fois objectivée – les savoirs sont mis à distance et envisagés comme des objets – et subjectivée – ils sont commentés, évalués par le scripteur qui, ce faisant, se les approprie (Scheepers, 2012).

1 Pour Rabatel (2005b, p. 59), le point de vue (PDV) correspond à « un contenu propositionnel renvoyant à un énonciateur auquel le locuteur s'assimile ou au contraire dont il se distance ». Pour Perrin (2009, p. 62), le point de vue renvoie à la notion de subjectivité énonciative.

2 A défaut d'être entièrement objectif (Pollet 2019 : 61).

3 « La notion d'effacement énonciatif prend ici tout son sens : il s'agit de défendre un point de vue – et donc encore une fois de sortir de la neutralité – tout en centrant le discours sur son objet, et non sur soi. (...) il s'agit de transmettre l'idée que donner son avis sur une question en construisant des arguments n'est pas la même chose qu'exprimer ses sentiments et ses émotions » (Boch & Grossmann, 2009, p. 58).

4 Rabatel (2004) différencie l'effacement énonciatif stricto sensu (effacement maximal de l'énonciateur) de l'effacement énonciatif lato sensu i.e. la désinscription énonciative (manifestation minimale de l'effacement énonciatif).

5 Cette autonomie par rapport à la situation d'énonciation est propre aux discours théoriques, qui se caractérisent par l'utilisation massive du présent intemporel et la quasi-absence de déictiques de personne. Bronckart & al. (1985) distinguent quatre types de discours selon deux critères : implication vs autonomie par rapport à la situation d'énonciation et conjonction (exposer) vs disjonction (raconter). Dans ce cadre, le discours théorique (par opposition au discours interactif, au récit interactif, à la narration) est autonome par rapport à la situation d'énonciation et a pour visée d'exposer. L'écrit de recherche se marque donc par « une énonciation au présent, où prime le délocuté, avec le recours à des tours impersonnels ainsi qu'à une valeur universalisante et indéfinie, englobant et dépassant les références personnelles au locuteur et à l'interlocuteur » (Grossmann & Rinck, 2004, p. 45).

6 L'écriture réflexive se définit comme « une écriture qui viserait moins à restituer des connaissances préexistantes qu'à en construire des nouvelles » (Guigue & Crinion, 2001, p. 71-72).

7 Cependant, l'enquête menée par Scheepers et Delneste (2016) auprès de chercheurs montre le contraire : pour la majorité en effet (62%), un chercheur doit rester neutre (37% sont tout à fait d'accord, 25% sont assez d'accord, 25% sont peu d'accord et 13% ne sont pas du tout d'accord). En comparaison, 93% des chercheurs estiment qu'un chercheur doit rester objectif.

8 Cf. les jeux de positions évoqués par Bosch & Grossmann (2001).

9 La modalisation désigne l'attitude du locuteur avec son énoncé ou encore la relation que le locuteur entretient avec son énoncé : le locuteur peut ainsi porter des jugements de valeurs, marquer son accord/désaccord, etc. (Maingueneau 2007, p. 98). La modalité se définit comme « l'expression de l'attitude du locuteur par rapport au contenu propositionnel de son énoncé » (Le Querler, 1996, p. 61).

Difficultés observées, écueils, dysfonctionnements, obstacles et bonnes pratiques

Embrayeurs de première personne

Dans cette perspective, il est intéressant d'analyser la manière dont le scripteur se manifeste dans son discours – s'il le fait –, à travers, notamment, l'emploi du je¹⁰, du nous, du on¹¹, de tournures impersonnelles. Fløttum, Dahl et Kinn (2006, pp. 67-157) ont étudié cet aspect de l'écrit de recherche à travers un large corpus d'articles scientifiques¹². À partir de cette analyse, ils ont identifié trois rôles¹³ qu'endosse généralement le scripteur dans un article : celui de scripteur / guide (qui décrit l'activité d'écriture qui l'occupe, qui guide le lecteur dans le texte), de chercheur (qui explicite sa démarche, la méthodologie employée) et d'argumentateur (quand il prend une position claire sur un sujet)¹⁴. Ainsi, quand un écrit de recherche comporte des embrayeurs de la 1^{ère} personne (je, nous), ces derniers sont épistémiques (quand ils renvoient à la subjectivité modale du scripteur en tant que porte-parole du savoir abordé) plutôt que déictiques (quand ils renvoient à la subjectivité du scripteur en tant que personne, quand ils traduisent sa vision affective des choses) (Boch & Grossmann, 2013, pp. 547-548) : « La notion d'effacement énonciatif prend ici tout son sens : il s'agit de défendre un point de vue – et donc encore une fois de sortir de la neutralité – tout en centrant le discours sur son objet, et non sur soi. (...) il s'agit de transmettre l'idée que donner son avis sur une question en construisant des arguments n'est pas la même chose qu'exprimer ses sentiments et ses émotions » (Boch & Grossmann, 2009, p. 58).

Dans la plupart des travaux d'étudiants, les je déictiques sont également généralement proscrits, au nom de l'*objectivité scientifique* (Boch 2013 ; Jovenet 2002) et quand ils sont admis, ils se cantonnent généralement dans certaines parties du TFE (les introductions, où les étudiants doivent parfois justifier le choix de leur sujet, les conclusions, etc.). Dans ces cas-là, le scripteur se met généralement en scène en tant qu'étudiant, que sujet social, etc. (Rinck & Pouvreau, 2009, p. 160).

10 Dans la culture française, on a longtemps proscrit l'utilisation du je (et du nous, dans une moindre mesure cependant) dans les écrits scientifiques, obligeant les scripteurs à utiliser des formulations impersonnelles, la voix passive, etc. Rinck, Fløttum et Poudat (2017), qui ont notamment analysé des articles français issus des domaines de la linguistique et des sciences, obtiennent les chiffres suivants : par rapport au nombre total de pronoms utilisés dans ces articles, 2% environ sont des je, 35% environ sont des nous et la majorité (63% environ) sont des on, plus impersonnel.

11 Paroles d'étudiant : « Le je, le nous et le on, je pense que c'est un sacré problème (...) en plus de ça dépend des profs, il y a les tenants du je, les tenants du on, les tenants d'une nous, et puis les tenants du ça dépend des moments, en même temps j'ai l'impression de ne pas trop me prendre la tête là-dessus et de me dire encore une fois chacun son style et finalement est-ce que ça change beaucoup de choses au niveau du contenu, je crois que parce que c'est vraiment faire plaisir au jury et enfin ce sont toutes ces rigueurs qui nous sont imposés, ça c'est quand même pesant et c'est un peu bidon. » (Delcambre & Reuter, 2002, p.23).

12 Issus de disciplines et de pays différents.

13 Nous ne traiterons pas le rôle d'évaluateur, qui a d'ailleurs été délaissé par les auteurs dans leurs articles postérieurs.

14 Pour Rinck, Fløttum et Poudat (2017), la répartition de ces rôles (endossés par les pronoms renvoyant à l'auteur) dans les articles scientifiques est la suivante : 9% environ sont des scripteurs / guides, 9% environ sont des argumentateurs et la majorité (76% environ) sont des chercheurs.

Difficultés observées, écueils, dysfonctionnements, obstacles et bonnes pratiques

Exemple 27 (issu du TFE32, pp. 8-9) :

Au cours de cette année académique 2020-2021, les étudiants du bloc 3 en bachelier marketing ont été invités à effectuer un stage en entreprise. Ce stage est réalisé dans le deuxième trimestre et a duré 2 semaines (du 1^{er} février 2020 au 23 avril 2021). Ce fut la deuxième fois depuis que **je** suis étudiant que **j'**effectue une recherche de stage. Dès le début de l'année scolaire, **j'**avais déjà trouvé un stage à Bruxelles. **J'**avais donc l'esprit apaisé et **j'**entamais l'année avec sérénité. Malheureusement, il y a eu la deuxième vague de reconfinement, à la suite de cela l'entreprise **m'**a dit qu'elle ne prenait plus de stagiaires. À quelques semaines de la remise des documents, **je** me retrouvais donc sans stage. **J'**ai donc recommencé mes recherches. J'ai utilisé le moteur de recherche Google, qui m'a renvoyé vers des sites comme ; Neuvoo, Student, MyInternship, LinkedIn, etc. **J'**ai accusé de nombreux refus à cause du Covid 19, les possibilités de trouver un stage devenaient plus difficiles et n'intéressaient pas beaucoup d'entreprises. Ensuite, **j'**ai été redirigé vers un site français dans lequel on pouvait voir de nombreuses offres de stage. Avec de la persévérance et de la patience, **j'**ai reçu un mail **m'**invitant à me présenter pour un entretien. Heureusement, cet entretien s'est bien passé et **j'**ai été retenu pour effectuer mon stage.

Dans cet extrait, qui se localise au début du TFE, l'étudiant prend la parole en je, il se met en scène en tant qu'étudiant et exprime son ressenti face à la recherche de son stage (je déictique). Il utilise à cet effet des modalisateurs (malheureusement, heureusement) ou expressions qui traduisent directement son état mental (**j'**avais l'esprit apaisé, **j'**entamais l'année avec sérénité, etc.).

Difficultés observées, écueils, dysfonctionnements, obstacles et bonnes pratiques

Exemple 28 (issu du TFE10, p. 5) :

Ma question de départ de ce travail est la suivante: « l'intérêt des ateliers autonomes pour enseigner la lutte contre le racisme à l'école. ».

Il est essentiel pour **moi** de **vous** expliquer le choix de ce sujet, qui a été pour **moi** une évidence. **J'**étais âgée de 13 ans et **je** rentrais dans une nouvelle école où **je** ne connaissais personne, ce fut très compliqué pour **moi** d'arriver dans une classe où **je** ne connaissais personne et où **je** n'avais pas de repères. Durant les premières semaines, tout le monde **me** mettait à l'écart, car selon eux **je** n'étais pas comme eux et **ma** religion les dérangeait énormément. **Vous** dire que c'était facile serait **vous** mentir, mais il est essentiel de trouver une personne à qui **nous** pouvons **nous** confier afin de pouvoir se sentir mieux et pouvoir être compris. A cette époque, **je** n'avais pas la chance que **mes** enseignants mettent en place des activités afin de s'exprimer et de pouvoir sensibiliser les jeunes au racisme. C'est pour cela qu'en tant que future enseignante, **j'**ai pris l'initiative de le faire.

Cet extrait-ci, qui se localise dans l'introduction du TFE, est truffé d'embrayeurs de première personne (je, moi, ma, nous) et comporte même des embrayeurs de deuxième personne (vous). Le premier embrayeur de première personne (ma question de départ) est épistémique, il renvoie au scripteur en tant que chercheur. Les autres sont déictiques, ils renvoient au scripteur en tant que sujet social qui a un vécu dont il veut faire part pour justifier son choix de TFE. Enfin, le dernier embrayeur (en tant que future enseignante, j'ai pris l'initiative de le faire) renvoie au scripteur en tant qu'étudiant qui se projette comme futur enseignant.

Exemple 29 (issu du TFE23, p. 23) :

Dans cette troisième partie, **j'**aborderai en détail toutes les informations relatives au marché. Tout d'abord, **je** parlerai du marché global dans lequel E-steam compte trouver sa place, suivi du marché précis et de l'évolution et des tendances qui s'y rapportent. Cette partie **me** permettra d'ensuite scinder les concurrents pour choisir d'analyser les plus pertinents. Enfin **je** procéderai à une étape cruciale : la détermination précise de mon audience. Pour ce faire, **j'**utiliserai l'analyse SCP.

Dans cet exemple, les embrayeurs de première personne (je, me) sont épistémiques, ils renvoient au scripteur en tant que guide (j'aborderai, je parlerai, je procéderai) ou que chercheur (cette partie me permettra de scinder les concurrents, j'utiliserai l'analyse SCP).

Difficultés observées, écueils, dysfonctionnements, obstacles et bonnes pratiques

Exemple 30 (issu du TFE20, p. 25) :

Mon hypothèse de départ, en menant **mon** étude de marché portant sur la perception du grand public vis-à-vis du métier de coach en Belgique (voir Annexe 8 : Études de marché), c'était que l'image de ce métier était pour la plupart des gens floue, jugée inutile et inefficace, ou pire : synonyme d'arnaques et de dérives.

À l'issue de cette étude, **mon** hypothèse a été rencontrée, mais de manière mesurée. En effet, moins de 10 % des personnes interrogées ont remis en cause l'efficacité ou le caractère fondé de la méthode. Cependant, au sein de cette minorité de répondants émergent des doutes bien réels. Qualifiée de "grand banditisme" et de "charlatanisme de haut rang" par un sondé, la mauvaise image du coaching qui peut persister chez certains semble s'expliquer par une problématique concrète : le manque de cadre légal. En effet, il n'existe pas d'accès à la profession, qui n'est pas reconnue par l'État belge. D'aucuns peuvent donc débiter leur activité de coaching sans diplôme spécifique et sans adhésion à un code de déontologie officiel. **Je** vous expliquerai tout cela bien plus en détail, dans le point suivant : le point légal. Cette absence de cadre officiel semble donc inquiéter, car plusieurs participants à cette étude évoquent une appréhension quant à la réelle qualification des coaches, et une préoccupation encore plus grande quant aux arnaques/abus/charlatans.

Ici, les embrayeurs de première personne (mon, je) sont épistémiques, ils renvoient au scripteur en tant que chercheur (mon hypothèse, mon étude de marché) et en tant que guide (*Je vous expliquerai tout cela bien plus en détail, dans le point suivant*).

Exemple 31 (issu du TFE 9, p. 20) :

Pour ma part, **j'**estime que faire étudier par cœur, comme il se fait couramment, aux élèves des listes de mots dénuées de sens ou hors contexte n' a aucun intérêt et est dénué de sens. D'ailleurs, le carnet d'orthographe que propose l'Enseignement de la Communauté française stipule bien « qu'il ne peut être question d'apprendre systématiquement les mots du vocabulaire de base en partant de listes établies sans aucun souci de cohérence, si ce n'est un ordre alphabétique »¹⁵. **Je** rejoins avec conviction cette idée, car seul le contexte nous permet de choisir, entre des homophones, la graphie appropriée.

Dans cet exemple, les deux je utilisés sont épistémiques et renvoient au scripteur en tant qu'argumentateur, qui fait valoir – avec conviction – sa position.

Difficultés observées, écueils, dysfonctionnements, obstacles et bonnes pratiques

Exemple 32 (issu du TFE8, p. 13) :

Avec le temps, **nous nous** créons des idées sur ce qu'**on** est, sur ce qu'**on** représente et sur **notre** place dans le monde. Lorsque **je** regarde la télévision, lorsque **j'**écoute la radio, partout, **je** vois et **j'**entends de la colère. Sur les réseaux sociaux, les murs d'actualité sont **minés à longueur de journée** par des articles qui incitent les personnes à se mettre en colère. Comme s'il y avait toujours **un mal qui rongerait l'homme en son sang**, comme si **notre** société n'était plus qu'une **vulgaire agora** ou le vainqueur de la conversation est celui qui crie le plus fort et non celui qui avance les meilleurs arguments tout en sachant gérer son oral. **Nous** oublions très souvent que la parole permet de résoudre les conflits et qu'elle est elle-même source de conflit lorsque celle-ci est mal employée. « La méditation, l'arbitrage, la conciliation, autant de procédés qui permettent de dénouer des litiges par la parole ». **Heureusement**, il existe plusieurs manières pour résoudre les conflits.

Dans cet extrait, même si les embrayeurs de première personne sont plus rares et que c'est le nous qui est majoritairement utilisé (plutôt que le je), l'étudiant s'affiche dans sa dimension affective et n'a pas mis à distance son objet d'étude. De nombreux marqueurs traduisent ses affects. Par exemple, les embrayeurs de la première personne (nous, je, notre) sont déictiques, ils renvoient à sa subjectivité en tant que personne, en tant que sujet social. L'étudiant utilise également de nombreux modalisateurs ou expressions qui traduisent, de manière très impliquée voire émotionnelle, sa position par rapport au propos (même si l'étudiant s'en distancie en attribuant ce ressenti à tout un chacun).

Difficultés observées, écueils, dysfonctionnements, obstacles et bonnes pratiques

Positionnement du scripteur (DP) vis-à-vis des auteurs (DA)

D'un point de vue énonciatif, dès qu'il y a reprise du DA, il y a deux énonciateurs, celui du texte englobant (i.e. le scripteur) et celui du texte englobé (i.e. l'auteur). Le scripteur, quand il reprend le DA dans son discours, est énonciateur, dans la mesure où c'est lui qui choisit de reprendre tel ou tel DA, de l'intégrer à tel ou tel endroit du tissu textuel de son écrit, de s'en servir pour développer tel ou tel point de son propre discours, etc. Il reste donc à analyser les différents rapports qu'entretiennent énonciateur-scripteur et énonciateur-auteur dès que le premier reprend, d'une manière ou d'une autre, les propos du second.

À cet égard, Dauneu et Delcambre (2017, p. 50) ont identifié des catégories scalaires décrivant le degré de prise en charge du DA par le scripteur, sur un continuum allant d'un pôle où ce dernier gouverne l'énonciation, dans la mesure où il prend totalement en charge le DA, qu'il intègre dans son argumentation (i.e. métaphore¹ / M), au pôle opposé où c'est le DA qui gouverne l'énonciation, le scripteur s'effaçant au profit des auteurs convoqués (i.e. paraphrase² / P).



Même si les catégories des modes de reprise du DA et celles des modalités de prise en charge ne se recouvrent pas parfaitement³, dans la pratique, les reprises du DA sous la forme d'évocation et de reformulation (y compris d'hybridation), intégrées dans l'argumentation du scripteur, relèvent davantage de la métaphore (réappropriation du DA) tandis que les citations relèvent plus souvent de la paraphrase (effacement total ou partiel du scripteur derrière le DA). Typiquement, les références à ce que le DA ne dit pas, les reprises fortement modalisées par le scripteur, voire assorties d'une remise en cause, les citations dans lesquelles le scripteur opère des modifications ou des « soulignements » sont des cas de métaphores (Dauneu & Delcambre, 2017).

1 La métaphore réfère aux cas où l'énonciation du DA est quasi effacée, absorbée dans celle du DP, l'énonciation est donc laissée au scripteur du DP, « le discours du scripteur colore, en le modifiant au plan énonciatif, le discours de l'auteur » (Dauneu & Delcambre, 2017, p. 44).

2 La paraphrase réfère aux cas où le scripteur s'efface et où l'énonciation est laissée à l'auteur du DA, « l'énonciation du discours d'autrui colore, sur le plan énonciatif, le discours qui le reprend (Dauneu & Delcambre, 2017, p. 45).

3 Ceci est parfaitement illustré par un exemple repris par Dauneu & Delcambre (2017, p. 53) :

Or, selon Lavelle (1991 : 3), « le mot valeur s'applique partout où nous avons affaire à une rupture de l'indifférence ou de l'égalité entre les choses, partout où l'une d'elles doit être mise avant une autre ou au-dessus d'une autre, partout où elle est jugée supérieure et mérite de lui être préférée. » (BdL1).

La citation en tant que reprise telle quelle du DA ferait penser à un cas net de paraphrase, mais la conjonction de coordination OR, qui la précède et qui indique que le DA est ici intégré dans l'argumentation du scripteur, fait pencher pour un cas de métaphore. Il s'agit donc d'un cas indécidable (M/P), où les deux modalités semblent coexister.

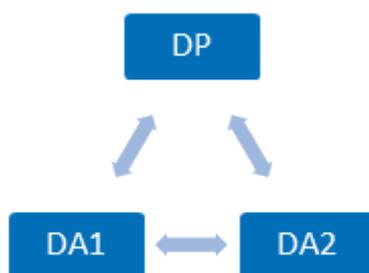
Difficultés observées, écueils, dysfonctionnements, obstacles et bonnes pratiques

Dans cette perspective, Rabatel (2004, 2005a, 2005b) a étudié les effets pragmatiques découlant du mécanisme d'effacement énonciatif dans les écrits théoriques qui mêlent DP et DA. Il distingue à ce propos la surénonciation de la sousénonciation, deux notions qui peuvent se révéler pertinentes dans l'analyse des écrits de recherche des étudiants. La surénonciation se définit « comme l'expression interactionnelle d'un point de vue surplombant dont le caractère dominant est reconnu par les autres énonciateurs » (Rabatel, 2004, p. 10), « par le fait qu'un énonciateur domine, au moins pour un temps, le jeu énonciatif » (Grossmann & Rinck, 2004). Cette surénonciation se marque, notamment, à travers les choix opérés par le scripteur du DA qu'il veut rapporter, la manière dont il le fait, l'endroit où il les insère dans son tissu textuel et les modalisateurs qu'il utilise (Rabatel, 2004). Les écrits de recherche, de par leur visée argumentative⁴, sont censés manifester la surénonciation du scripteur. À l'inverse, la sousénonciation « renvoie à l'expression interactionnelle d'un point de vue dominé, au profit d'un surénonciateur » (Rabatel, 2004, p. 10).

Reuter (2001) utilise quant à lui deux axes pour évaluer le degré d'appropriation du DA dans les travaux d'étudiants. Sur le premier axe, les écrits se répartissent entre ostension (le DA est principalement utilisé pour témoigner du travail de recherche accompli⁵ ; dans les TFE, il se concentre surtout dans la partie théorique du travail et est peu exploité par la suite, dans la partie plus pratique du travail) et fonctionnalisation (le DA est intégré dans la réflexion, il est exploité par le scripteur, il participe à la construction de la problématisation). Sur le deuxième axe, les écrits se répartissent entre neutralisation (le DA est utilisé pour répondre à un impératif) et évaluation / appropriation (le lien entre le contenu du DA et les questions de recherche est évident).

Dans le même ordre d'idée, Clerc-Georgy (2015) a analysé des écrits d'étudiants du supérieur et a identifié trois catégories qui décrivent la manière dont les étudiants gèrent le DA dans leurs travaux : la juxtaposition (simple restitution par juxtaposition des DA), l'articulation (articulation des DA entre eux) et l'intégration (appropriation totale du DA au DP et institution d'une posture de sujet critique et réflexif).

Ainsi, l'écrit de recherche suppose une opération de tissage entre les DA convoqués, mais aussi entre ces DA et le DP (Guibert 2001 ; Guigue & Crinion, 2001). L'étudiant-scripteur doit donc faire dialoguer les auteurs entre eux et dialoguer lui-même avec eux, soit instaurer une relation interlocutive avec les textes lus (Delcambre 2001 : 139).



4 « Argumenter en faveur d'un point de vue oblige en effet à construire un texte qui marque la position de surplomb de l'instance de prise en charge énonciative » (Grossman & Rinck, 2004).

5 « Les discours d'autrui sont montrés, tels une collection de pièces dans une vitrine. » (Reuter, 2001, p 18).

Difficultés observées, écueils, dysfonctionnements, obstacles et bonnes pratiques

Exemple 33 (issu de Simon, 2011, p. 144) :

À la suite des travaux de **Rabatel**, qui se demande si la « forme spécifique de désinscription énonciative, dite effacement énonciatif ne favorise pas un régime spécifique d'argumentation, qu'**Amossy** (2000) nomme la « dimension argumentative» » (Rabatel 2004b : 111), **nous proposons de** faire un rapprochement entre l'effacement énonciatif au niveau de l'hyperstructure et la dimension argumentative de deux extraits analysés.

Dans cet exemple, le scripteur (Simon) convoque deux auteurs (Rabatel et Amossy) qu'il cite et à partir desquels il va développer son propos.

Quand le scripteur instaure une relation interlocutive avec le DA¹, il peut le faire de différentes manières, comme le montrent Dendale et Coltier (2005), Teufel, Siddharthan & Tidhar (2006) et Florez (2013).

Selon Dendale et Coltier (2005, pp. 137-138), le scripteur, dès lors qu'il reprend dans son écrit du DA, se positionne par rapport à lui, soit en marquant son accord avec le point de vue exprimé dans le DA, soit en restant neutre, par le refus même de prendre position par rapport à ce point de vue, soit, enfin, en marquant son désaccord par rapport à ce point de vue.

¹ Florez parle alors de *citation positionnée*, « qui traduit de manière la prise de position explicite de l'auteur d'un texte par rapport aux propos d'autrui » (2013, p. 67).

Difficultés observées, écueils, dysfonctionnements, obstacles et bonnes pratiques

Prise en charge		Non-prise en charge	
Cf. lien de responsabilité chez Nølke (1994)	Cf. lien de non-responsabilité ² chez Nølke (1994) et Nølke & Olsen (2000) : accord ³ , désaccord, neutre, réfutation, faire semblant d'accepter Nølke, Fløttum & Norén (2004) précise cette typologie en distinguant, pour les liens de non-responsabilité, la réfutation et la non-réfutation (accord, neutre).		
Responsabilité ⁴	Accord	Neutre	Réfutation
Lien concernant un point de vue construit par le locuteur dans l'énonciation	Lien d'accord concernant un point de vue construit par un autre locuteur avant l'énonciation, dont le locuteur ratifie la valeur de vérité permettant au locuteur de prendre en charge ce point de vue	« Le locuteur se présente comme non responsable du point de vue en question et ne prend pas position quant à sa validité » (Nølke, 1994, p. 150)	Lien de désaccord concernant un point de vue (ce dernier est présenté comme faux ou injustifié), permettant au scripteur de ne pas prendre en charge le point de vue

Pour Teufel, Siddharthan & Tidhar (2006) – repris notamment dans Florez (2013, p. 70), le scripteur peut se positionner par rapport au DA selon quatre cas de figure.

Positive	Neutre	Contraste	Faiblesse
L'auteur marque son accord avec le DA et souligne les similitudes entre le DA et son propre point de vue.		L'auteur établit un contraste ou une comparaison entre le DA et son propre point de vue.	L'auteur relève une faiblesse dans le DA.
Dans 18,9% des cas selon les auteurs, par rapport à leur corpus	Dans 62,7% des cas	Dans 7,6% des cas	Dans 4,1% des cas

Dans la même perspective, Florez identifie des types pragmatico-sémantiques de convergence ou de divergence indiquant le positionnement du scripteur par rapport au DA (2013, pp. 76-77).

² « Le locuteur se présente comme non responsable du point de vue en question et ne prend pas position quant à sa validité. Il se réserve toute liberté de le contredire. Je dirais aussi que le locuteur se dissocie de ce point de vue. » (Nølke, 1994, p. 150). Dendale et Coltier définissent les liens de non-responsabilité comme étant des liens énonciatifs où le locuteur n'est pas la source du point de vue (2005, p. 137).

³ Pour Nølke (1994), le lien d'accord se définit comme suit : « le locuteur se présente comme non responsable du point de vue en question ; mais il accepte de le considérer comme vrai ou justifié jusqu'à nouvel ordre, ce qui lui permet d'enchaîner sur ce point de vue dans son discours ultérieur. Je dirais aussi que le locuteur accorde ce point de vue. » (Nølke, 1994, p. 150).

⁴ Ne concerne pas la reprise du DA.

Difficultés observées, écueils, dysfonctionnements, obstacles et bonnes pratiques

Positionnement du scripteur par rapport au DA	
Convergence	Divergence
Filiation (insertion dans un cadre général, revendication à un courant)	Rejet franc par rapport à un courant, un point de vue
Adhésion à une démarche, à un point de vue	Désaccord (le scripteur montre que ses idées sont différentes de celle de l'auteur qu'il reprend)
Emprunt d'un objet, d'un terme, etc.	
Très fréquent selon Florez (2013)	Assez rare selon Florez (2013)

Boch (2013, p. 553) évoque quant à lui les notions d'*enjeu de prolongement* (quand il y a convergence entre le DA et le DP) et de *démarcation* (quand il y a divergence entre le DA et le DP).

Confrontons dès à présent ce cadre théorique à la pratique et observons comment les étudiants gèrent la polyphonie énonciative dans leurs écrits de recherche. Dans une étude, Guigue et Crinion (2001, p. 75) ont évalué la manière dont les étudiants exploitaient leurs lectures dans leurs mémoires professionnels. Leurs résultats montrent que la plupart (75%) se bornent à citer ou à reformuler leurs lectures, sans aucune autre forme d'exploitation. Rares sont ceux qui mettent en relation ces sources entre elles (8%) ou qui les mettent en relation avec les expériences décrites dans les mémoires (11%). Plus rares encore sont ceux qui construisent de nouveaux savoirs à partir de ces lectures (6%). La reprise se fait ainsi généralement sous une modalité *objective / descriptive* et très rarement sous une modalité *interprétative* (Frier 1998).

Il arrive donc souvent que les reprises du DA¹ ne soient ni exploitées, ni réellement intégrées à la problématique traitée, ni correctement mises en relation avec le DP. Elles sont souvent juxtaposées, sans autre forme d'intégration. Guibert (2001) parle de *références plaquées, mal assimilées*, Boch et Grossmann (2001), quant à eux, de *placage citationnel*. Pour Grossmann et Rinck (2004), l'effacement énonciatif, constitutif du genre, se double alors d'un effacement argumentatif, quand il s'agit de « juxtaposer la citation au point qu'elle n'entretienne que des liens ténus et lointains avec la visée illocutoire de la démonstration. » (Kara, 2004, p. 120).

¹ Pour la plupart sous la forme de citations. Guernier (2001) note que la posture de déférence s'accompagne généralement d'une tendance à rendre compte du DA sous la forme de citations tandis que la posture de distance critique s'accompagne, quant à elle, d'une tendance à la reformulation.

Difficultés observées, écueils, dysfonctionnements, obstacles et bonnes pratiques

L'effacement argumentatif, la sousénonciation, l'ostension/neutralisation semblent ainsi primer dans les travaux d'étudiants et dénotent chez eux une difficulté à se positionner en tant que véritable auteur de leurs écrits, à s'approprier les reprises du DA, à réellement prendre en charge leur discours. Cette position de retrait, cette attitude soumise, cet effacement peuvent découler d'une peur de trahir la position des auteurs convoqués, d'une crainte de trop s'investir (par peur de contrevenir à une exigence de neutralité), d'une posture de déférence² (Guernier 2001 : 122), d'allégeance (Kara, 2004, p. 119), d'un sentiment d'illégitimité vis-à-vis des experts³. Pour Boch & Grossmann (2001), il s'agit là de jeux de faces (problèmes de sécurité/insécurité, domination/soumission, décalage entre la position de néophyte et d'expert).

Analysons quelques exemples issus de notre corpus.

Exemple 34 (issu du TFE6, p. 8) :

Pour G. Goupil¹⁴, les travaux à domicile représentent un lien important entre la famille et l'école, avant le bulletin et les réunions de parents. En effet, les devoirs permettent d'informer le parent, des activités de son enfant effectuées à l'école, mais lui donne également ce sentiment d'implication dans l'apprentissage de son enfant. Il y a de nombreux parents qui jugent de la qualité de l'enseignement par rapport aux devoirs qu'ils voient à la maison. **POUR-TANT, selon Dubois et Navarro-Dubois¹⁵, « la majorité des devoirs donnés actuellement aux enfants sont plutôt des activités de mémorisation et de répétition et ils n'illustrent en rien le travail réalisé en classe ».**

Dans cet exemple, le DA occupe une part importante de l'extrait (57 mots sur 108, soit 52,7%), ce qui pourrait nous inciter à envisager ce discours comme un cas de paraphrase (Dauney & Delcambre, 2017) ou de sousénonciation (Rabatel, 2004). Cependant, ce n'est pas le cas : l'étudiant a su gérer de manière pertinente la polyphonie énonciative dans cet extrait, le DA ne se surimposant pas par rapport au DP. En effet, il commence par une reformulation du DA (introduite par un cadreur). Il développe et précise ensuite, par un DP, le contenu du DA précédemment reformulé. Ensuite, il intègre dans son discours une citation, qui rebondit sur la dernière phrase du DP et dont il marque le lien – d'opposition – par le biais du connecteur « pourtant ». Ce dernier permet d'intégrer le DA dans l'argumentation du scripteur. Les deux DA présents dans cet exemple sont donc fonctionnalisés (Reuter, 2003), intégrés (Clerc-Georgy, 2015).

2 Vs de distance critique (Guernier 2001 : 122).

3 La posture surplombante exige que le scripteur soit suffisamment confiant par rapport aux savoirs qu'il utilise, elle traduit chez lui un sentiment de maîtrise, que les étudiants n'ont peut-être – sans doute – pas facilement, surtout après seulement trois années d'étude (dans les bacheliers en haute école).

Difficultés observées, écueils, dysfonctionnements, obstacles et bonnes pratiques

Exemple 35 (issu du TFE8, p.27) :

Malgré le fait qu'il y ait énormément d'attentes vis-à-vis des élèves concernant leur apprentissage oral, « **L'oral n'est pas souvent reconnu par les enseignants comme un objet d'enseignement et son évaluation est jugée par eux difficile, voire « périlleuse** »²³ Pourtant, comme nous avons pu le constater précédemment, l'oral peut être travaillé par le biais du théâtre et « **Il n'est pas nécessaire d'être un professionnel du théâtre pour s'adonner à cette animation et à cet enseignement, mais il faut accorder au théâtre un intérêt certain et acquérir une formation en la matière.** »²⁴

²³BEATRIX KÔHLER Dominique et PIGUET Anne-Marie (1991) : « Ils parlent. Que peut-on évaluer ? » in WIRTHNER Martine, MARTIN Daniel et PERRENHOUD Philippe (1991) : Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral, pp. 171-182, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

²⁴Garcia-Debanc Claudine, Delcambre Isabelle. Enseigner l'oral ? In : Repère, recherches en didactiques du français langue maternelle, n°24-25, 2001 . Enseigner l'oral, pp. 3-21.

Dans cet extrait-ci, l'étudiant gère également correctement le DA qu'il reprend – sous la forme de deux citations – et qu'il intègre dans son DP.

Exemple 36 (issu du TFE6, p. 18-19)¹ :

4.4 Ce que pensent les sociologues

Face aux devoirs, les sociologues sont partagés, certains auteurs pensent qu'il faudrait supprimer les devoirs, d'autre au contraire, les trouvent bénéfiques et les considèrent comme étant un tremplin à l'apprentissage. **L'étude de Bourdieu**²⁷ a montré que l'école ne diminue pas les inégalités sociales, mais qu'au contraire, elle les reproduit. Selon son analyse, l'école oriente les élèves vers des métiers proches de ceux de leurs parents. Il est vraiment important que l'école voit les différences de chacun comme une richesse et non comme un frein. Il faudrait d'une part, favoriser les échanges, d'autre part, offrir la possibilité à chaque élève de se développer à l'école en minimisant, le plus possible, l'impact de l'origine sociale.

1 Il s'agit d'un chapitre (2.2) pris dans son intégralité.

Difficultés observées, écueils, dysfonctionnements, obstacles et bonnes pratiques

Marie Duru-Bellat²⁸ rejoint les propos de Bourdieu. Cette sociologue estime que l'école cultive les inégalités en laissant s'accumuler les difficultés scolaires des élèves de milieu populaire. Pour elle, la manière la plus efficace de réduire les inégalités sociales serait de réaliser l'entièreté des tâches entre les murs de l'école. De cette manière, les enseignants pourraient s'occuper de chaque élève de manière individuelle en cas de difficulté.

Schultz²⁹ explique que les travaux à domicile devraient être totalement supprimés. Pour elle, l'élève doit apprendre certains savoirs tels que les règles de grammaire, les tables de multiplications, et bien d'autres éléments nécessaires à des tâches d'application, à savoir : rédiger un texte, résoudre un problème,... D'après cette auteure, « *C'est en effet l'école qui doit apprendre à apprendre aux élèves et à ordonner les savoirs* ». Pour ce faire, elle propose que les enseignants accompagnent les élèves durant le temps des travaux.

Carron³⁰ estime que les enseignants se sentent, pour la plupart, pris au piège par les manuels scolaires. Ces manuels sont souvent considérés comme étant le programme à suivre, alors qu'ils ne sont qu'un moyen de travail, parmi tant d'autres, de transmettre la matière vue en classe. C'est pour cette raison, que les enseignants donnent des exercices à faire au domicile, pour finir le « programme ».

P. Perrenoud³¹ a également donné son avis sur la question des devoirs : « D'un côté, on donne des devoirs, des exercices supplémentaires aux élèves les plus faibles pour lutter contre les inégalités et l'échec scolaire, mais d'un autre côté, les devoirs donnés sont inutiles lorsqu'ils sont faisables, impossibles à accomplir seuls lorsqu'ils favoriseraient vraiment le développement et les apprentissages fondamentaux. »

Effectivement, si le devoir est trop simple, il ne sera d'aucune utilité à l'enfant qui a déjà intégré la matière. En revanche, s'il est trop compliqué, il lui sera impossible de le réaliser seul, car il lui manquerait certaines notions. La solution à ce problème est donc de proposer des devoirs dirigés, où l'élève pourrait poser ses questions à un instituteur, tout en développant son autonomie face à l'exercice.

Barrois M.³², professeur des écoles, estime que les devoirs écrits à la maison sont « *pédagogiquement inutiles et nocifs* ». D'après lui, ils n'ont d'utilité que pour aggraver l'échec scolaire de certains enfants, augmenter la charge de travail à faire en classe par des corrections compliquées, et enfin pour participer à la ségrégation sociale.

Romain J.³³ pense qu'il ne faut pas aboutir à l'opposé de ce que l'on vise, en supprimant les devoirs. En effet, en voulant supprimer les inégalités, il faudrait agir, en conséquence, dans la manière de fonctionner avec les devoirs. Pour lui, les parents fortunés n'hésiteront pas à payer des cours à domicile à leurs enfants qui sont déjà favorisés par leur milieu, ce qui creusera davantage le fossé des inégalités alors que le but premier était de les supprimer.

Difficultés observées, écueils, dysfonctionnements, obstacles et bonnes pratiques

Favre et Steffen³⁴ rejoignent les propose de ce dernier, en disant que supprimer les devoirs creuserait davantage les inégalités sociales.

Et pour finir, dans le même ordre d'idée, **selon Van Kempen³⁵**, c'est parce que les devoirs se font à la maison, et que donc une aide extérieure peut être fournie, qu'ils entraînent des inégalités. En effet, tous les enfants ne disposent pas d'une personne pour les aider ou des meilleures conditions de travail.

Mis à part la première phrase, l'intégralité de ce chapitre est constitué par du DA (636 mots sur 666, soit 95,5%), la plupart du temps reformulé. Malgré ce mode de référencement du DA – qui permet au scripteur de davantage s'impliquer dans son discours que le mode de la citation – et malgré le fait que l'étudiant tente de faire dialoguer les (neuf) auteurs qu'il a repris en utilisant diverses formulations (X rejoint les propos de Y, dans le même ordre d'idée, également, etc.), cet exemple s'apparente à un cas de sousénonciation (Rabatel, 2004), de paraphrase (Dauneu & Delcambre, 2017). En effet, les DA sont simplement juxtaposés, certains sont décontextualisés et on ne saisit pas comment ils s'inscrivent dans la visée argumentative du scripteur, qui n'est d'ailleurs pas claire (on ne comprend pas si le DA sert à montrer que les devoirs à domicile doivent être supprimés ou maintenus). De plus, les informations sont diluées, l'étudiant présentant tour à tour, sans les structurer, des DA qui rejoignent l'une ou l'autre thèse. Ce chapitre mériterait donc d'être retravailler (cf. infra).

Exemple 37 (issu du TFE7, p. 10) :

Témoignage

Voici le témoignage d'une mère qui raconte comment elle vit la période des devoirs avec son enfant : « **Hadrien, 6 ans, rentre tous les jours à 16h30, prend son quatre-heures et s'installe devant la télévision ou joue. Son père, très occupé, n'insiste pas pour les devoirs. Moi, je rentre seulement à 18h. Donc, c'est souvent à cette heure-là qu'Hadrien ouvre enfin son cartable et que commence pour moi un véritable marathon. Entre le repas à préparer, le lave-vaisselle à vider, les sacs de sport à gérer... je dois surveiller les devoirs d'Hadrien ou plutôt Hadrien lui-même ! Dès que je disparaissais de son horizon, il rêve, tourne les pages, sort un jouet de sa poche, part à l'autre bout de la pièce... Au début, je m'expliquais ce manque d'intérêt par son insuffisance de maturité. Hadrien avait à peine 5 ans et demi à la rentrée. Les deux premiers mois en classe, il ne restait pas beaucoup sur sa chaise. La discipline, les règles, le rythme de travail... ne lui convenaient pas du tout. Pourtant, après quelque temps, il a compris et s'est appliqué. Même, pour les devoirs. Mais au fil des mois, la masse de travail a pris des proportions décourageantes. Pour lui... et moi ! Il dit qu'il connaît toutes les réponses (et c'est vrai) et qu'il ne voit pas pourquoi il doit écrire et répéter tous ces mots, pourquoi madame donne trois pages de calculs qui se ressemblent... J'ai beau essayer de lui faire comprendre l'intérêt des devoirs, difficile de le raisonner**

Difficultés observées, écueils, dysfonctionnements, obstacles et bonnes pratiques

face à la quantité qui, conjuguée à son manque de persévérance, exige parfois deux, trois heures de travail. Ce qui ne me semble pas normal en 1^{ère} primaire. Presque tous les soirs, nous terminons ses devoirs après 20h30-21 h, épuisés et fâchés l'un sur l'autre. Et moi, en colère. Contre Hadrien qui a joué avec mes pieds et mes nerfs. Et contre son institutrice ! En début d'année, elle m'avait rassurée: dès qu'Hadrien se sera discipliné, les devoirs seront vite terminés. Mais, pour moi, ce n'est pas une question de discipline, plutôt de quantité. Je comprends parfaitement l'utilité des devoirs et j'adhère totalement au principe, mais, sincèrement, Je ne vois pas l'intérêt d'en donner autant. Je ne sais pas s'il y a un« quota » de devoirs par jour. Si Hadrien s'appliquait, il mettrait une heure au lieu des deux ou plus. Mais, si même une heure, j'estime que c'est trop. Il n'est qu'en 1^{ère} année f Je crains déjà la 2eme primaire. Hadrien devra-t-il (et moi avec lui) consacrer trois, quatre heures aux devoirs ? J'ai peur. Hadrien est intelligent et travaille bien en classe. Mais cette histoire de devoirs ne risque-t-elle pas de gâcher son parcours scolaire ? »

L'étudiant reprend ici un témoignage qu'il introduit en une phrase et qui occupe l'intégralité d'un chapitre. Il s'efface totalement derrière ce DA. Il aurait fallu qu'il reprenne la parole après le témoignage pour montrer en quoi ce dernier servait son argumentation.

Difficultés observées, écueils, dysfonctionnements, obstacles et bonnes pratiques

Brouillage énonciatif - confusion des voix

Comme nous l'avons souligné précédemment, l'articulation, dans les écrits de recherche, entre DA et DP constitue un obstacle majeur chez les étudiants. En effet, Il arrive que les étudiants-scripteurs ne marquent pas comme tel – pas du tout ou pas assez clairement – le DA qu'ils convoquent dans leurs travaux : les voix sont parfois brouillées, le lecteur éprouve alors des difficultés à distinguer DA et DP. Comme le souligne Rinck, se pose la question de l'impact de cette pratique sur l'image du scripteur, en termes de rapport aux savoirs et de scientificité (Rinck, 2006, p. 4).

Dans les cas les plus problématiques, les étudiants reproduisent ou reformulent le DA sans le marquer comme tel (absence de marques linguistiques ou typographiques) et sans citer leurs sources. Ils s'attribuent ainsi le DA, endossant abusivement la voix d'un autre et rien – si ce n'est les éventuels changements stylistiques et les logiciels anti-plagiat – ne permet au lecteur d'identifier une pluralité de voix. Dans ces cas-là, l'appropriation est maximale (Delamotte-Legrand, 1996). Il peut s'agir de plagiat intentionnel ou de maladresse¹.

Ce problème – qui semble assez fréquent chez les étudiants² – renvoie à l'impératif moral d'honnêteté intellectuelle et est dénoncé partout, des sphères académiques à la presse, mais il faudrait plutôt l'envisager sous le prisme littéraire, d'une manière compréhensive, car de toute façon, « ce n'est pas une réelle prise en

considération du problème que de le dénoncer comme étant un problème » (Rinck 2019).

Pour mieux comprendre le problème, il faudrait, tout d'abord, à l'instar de Rinck & Mansour (2014), l'envisager à l'aune des évolutions que les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication entraînent au niveau du rapport à l'écrit et aux sources chez les jeunes générations. En effet, le numérique a modifié le rapport au savoir, les plus jeunes utilisant massivement Internet pour leurs recherches d'informations. Or, pour eux, ce qui se trouve sur le Net appartient à tous³, le partage de l'information étant la norme⁴ : « On a donc affaire à une culture dite du «partage» (sinon du «piratage»), où sont redéfinis les liens entre privé et public, légal et illégal, amateur et professionnel, et où tout un chacun est appelé à devenir «auteur» ou «informateur». Envisagée dans ce cadre, la pratique du copier-coller ne représente pas tant un vol, du point de vue de celui qui copie comme du point de vue de celui qui est copié, qu'un maillon dans la chaîne de circulation de l'information et une réorientation des travaux d'autrui. » (Rinck & Mansour, 2014).

Ensuite, comme nous l'avons déjà souligné, les reprises d'idées ou de propos d'auteurs par les étudiants, sans mention des sources, sont parfois accidentelles, dans la mesure où les étudiants se sont approprié ces idées à leur insu, les ont digérées à travers les opérations de lecture et de réécriture successives au point de les envisager

1 Pour Weissberg (2002), « copier-coller n'est pas plagier. » La distinction entre le plagiat et le copier-coller se situe justement là, dans l'intention – ou non – de dissimuler et de duper le lecteur.

2 Selon une enquête réalisée à l'université de Lyon en 2007, 77% des étudiants déclarent avoir déjà eu recours au copier-coller (Rinck 2019).

3 « Le propriétaire de l'information l'a publiée sur Internet donc c'est une manière d'autoriser son usage par tout le monde, sinon, il l'aurait gardée pour lui » (Paroles d'un étudiant, cité dans Aboufirass, Aboufirass, Bennamara, Talbi, 2006).

4 « Le web 2.0 c'est le partage de l'information, fondé sur des bases de données ouvertes qui permettent à d'autres utilisateurs de les employer. » (Porter, 2005, cité dans Rinck & Mansour, 2014) ; « C'est l'inclination naturelle de la technologie numérique vers ce qui pourrait bien être sa principale caractéristique : le partage. » (Rushkoff, 2012, p. 136).

Difficultés observées, écueils, dysfonctionnements, obstacles et bonnes pratiques

comme leurs : « la lecture repose sur une opération de déprédation et d'appropriation d'un objet qui le dispose au souvenir et à l'imitation, soit à la citation » (Compagnon, 1979, p. 18). La question se pose d'ailleurs avec la même acuité chez les chercheurs : « La traçabilité des sources et leur exhaustivité sont un leurre : comment, finalement, déterminer tout ce qui a inspiré un chercheur, d'où vient la terminologie qu'il emploie et où on peut trouver des idées proches ou similaires par rapport à celles qu'il énonce ? » (Rinck, 2013).

Enfin, l'absence d'indexation des sources ressort également d'une idée reçue chez les étudiants, selon laquelle il suffit de mentionner leurs sources en bibliographie – et pas dans le texte.

Quoi qu'il en soit, il ne s'agit pas ici de remettre en question l'exigence de mentionner ses sources, mais plutôt d'envisager la problématique autrement, en partant des représentations des étudiants et en essayant de leur expliquer le pourquoi et le comment (Pollet & Piette, 2002, p. 166). Par exemple, pour Boch et Grossmann (2001) et pour Kara (2004), il serait plus opportun de sensibiliser les étudiants à la question du rapport aux savoirs : les lecteurs doivent pouvoir facilement retrouver, dans le texte, et par rapport à des éléments empruntés précis, les références complètes leur permettant de remonter aux sources ; les évaluateurs doivent être en mesure de discerner, dans un travail d'étudiant, ce qui relève du DA et du DP. En outre, pour Rinck et Mansour (2014), le plus important, par rapport aux sources, concerne leur légitimité : « l'enjeu pour les étudiants est de s'approprier les savoirs disciplinaires dans l'écrit et d'être capables d'une distance critique à l'égard des savoirs. » (Rinck & Mansour, 2014). Ainsi, avant de sensibiliser les étudiants à la notion de plagiat, il faut les former à la critique des sources.

Dans d'autres cas, les étudiants-scripteurs ne s'attribuent pas personnellement le DA – ils utilisent d'ailleurs généralement des marques typographiques et/ou linguistiques pour identifier leurs énoncés comme du DA – mais omettent de le rattacher à une source en particulier. Ils évoquent ainsi un DA imprécis, anonyme auquel ils se réfèrent sans préciser davantage ni les auteurs ni le domaine disciplinaire (Fabre-Cols, 2001). Les étudiants peuvent aussi référer à une doxa qu'ils font leur. Ces DA sans sources précises peuvent prendre des formes variées (selon les théories, les chercheurs soulignent, les recherches montrent, on dit que, on nomme, comme on sait, etc.).

Il arrive également que les étudiants ne signalent leurs sources qu'une seule fois, au début d'une partie ou d'un chapitre, pour signifier que l'ensemble des énoncés de cette partie peut être imputé à cette source. Rinck appelle ce phénomène la reformulation globale (2006, p. 6), souvent sous la forme de restitution reformulée et condensée. Pour Rabatel (2004), ce type de procédé engendrerait une double prise en charge des propos, à la fois par les auteurs, mais aussi par le scripteur qui se ferait alors le relai de ces derniers. Cependant, au niveau de la réception, cette stratégie est problématique, le lecteur se questionnant sans cesse sur le statut de chaque énoncé : est-il imputable à l'auteur évoqué ou au scripteur ? À nouveau, les voix sont brouillées.

Enfin, les fragments infra-phrastiques (mots ou groupes de mots) qui constituent du DA sont souvent non perçus par l'étudiant-scripteur comme du DA et donc non marqués comme tels. Fabre-Cols (2001) parle alors de citations cachées ou de crypto-citations.

Difficultés observées, écueils, dysfonctionnements, obstacles et bonnes pratiques

Exemple 38 (issu du TFE1, p. 8) :

Dans son livre sur la télé-réalité, Robert Wangermée (2004) développe l'histoire de la télé-réalité. En 1973, la première émission de télé-réalité est apparue et d'intitule « An American family ». Cette émission aurait pu être comparée à une petite série filmant un moment difficile dans la vie d'une famille : le divorce des parents. Mais les diverses caméras installées à l'intérieur de la maison amènent rapidement les téléspectateurs à s'immiscer dans la vie privée d'une famille américaine. Malgré les critiques sur cette émission de télé-réalité, on compte en 1987, 37 autres télé-réalités aux États-Unis.

Dans cet exemple, le lecteur peut se douter que les phrases 2 à 4 sont des reformulations d'un discours issu de l'ouvrage de Robert Wangermée. Cependant, ce n'est pas suffisamment marqué. Il aurait fallu rajouter un marqueur linguistique pour souligner l'opération de reformulation. En outre, d'un point de vue linguistique, on note une rupture entre les deux premières phrases.

Exemple 39 (issu du TFE1, p. 11) :

« Des émissions comme «Si près de chez vous» ou encore «Le jour où tout a basculé ne font que reprendre ce que faisaient les reality shows au début des années 90, c'est-à-dire raconter avec des acteurs, des faits divers » (Jost, 2012).

« La question de son appartenance au champ des émissions dites «de télé-réalité» se pose, car elle se situe à la limite extrême entre celles-ci et le feuilleton. » En effet, la scénarisation n'est pas totale et laisse place à l'improvisation et à ses aléas ; néanmoins, les participants doivent respecter une liste d'actions que la production impose.

L'étudiant utilise ici une première citation, qu'il marque au moyen de guillemets et qu'il attribue à un auteur en particulier. La phrase qui suit est également marquée comme une citation, dans la mesure où elle est encadrée de guillemets, mais elle n'est pas attribuée à un auteur¹. Enfin, la dernière phrase apparaît comme du DP, on l'interprète alors comme une expansion du DA précédent alors qu'il s'agit, à un ou deux mots près, de la suite de la citation précédente, sans guillemets.

Texte-source = Il convient de noter l'apparition naissante d'un nouveau concept de programme : la « scripted reality », que l'on pourrait traduire par « réalité scénarisée » et qui s'apparente à un programme « feuilletonnant » et scénarisé. **La question de son appartenance au champ des émissions dites « de télé-réalité » se pose, car elle se situe à la limite extrême entre celles-ci et le feuilleton. En effet, la scénarisation n'est pas totale et laisse place à l'improvisation et à ses aléas ; néanmoins, les participants doivent respecter un canevas d'actions imposées par avant**

1 Citation issue de www.csa.fr.

Difficultés observées, écueils, dysfonctionnements, obstacles et bonnes pratiques

Difficultés sur les plans linguistique et typographique

Bien que les difficultés linguistiques et typographiques liées à l'intégration du DA dans le DP relèvent d'une perspective plutôt prescriptive et normative, il n'en demeure pas moins qu'elles doivent être traitées et expliquées aux étudiants, dans la mesure où les dysfonctionnements de cet ordre identifiés dans leurs travaux sont, d'une manière ou d'une autre, sanctionnés.

Toutefois, le relevé de ces difficultés linguistiques – concernant par exemple les décrochages se marquant au niveau de la cohérence et de la syntaxe, les faiblesses au niveau du lexique, les problèmes de non-respect de la norme au niveau typographique – n'a pas pour ambition d'être ni exhaustif ni représentatif. Il s'agit simplement d'erreurs fréquemment relevées dans notre corpus.

Quand les scripteurs désirent insérer du DA dans leur propre texte sous forme de citation se posent à eux deux types de difficultés : des difficultés d'extraction (puisqu'il s'agit de découper correctement le segment choisi du texte-source) et des difficultés d'intégration (dans la mesure où il faut ensuite correctement insérer ce segment dans le tissu textuel du texte-hôte). Nous nous attarderons ici aux difficultés d'intégration et aux problèmes linguistiques qui sont posés par cette intégration.

Dysfonctionnements observés au niveau de la cohérence de texte

Au niveau des règles de cohérence

Pour qu'un texte soit considéré comme tel, il doit être cohérent¹. L'intégration du DA dans le tissu textuel du scripteur obéit donc à des règles de cohérence (Charolles, 1978² ; Pépin, 2001).

1 « Un texte cohérent est un texte dont on dit qu'il se tient, qu'il coule, dont on perçoit facilement l'unité malgré qu'il soit composé de plusieurs phrases. En comparaison, un texte jugé moins cohérent aurait exigé du lecteur qu'il relise des passages ou qu'ils construisent mentalement, souvent avec effort, l'unité momentanément brisé du texte. » (Pépin, 2001, p. 1). « A well-formed coherent text is more than a series of grammatical sentences lined up one after another like so many blocks in a row. The sentences in well-formed writing are more like pieces in a puzzle ; the sentences interlock, each sentence building on the preceding ones while at the same time advancing discourse. Coherent writing, then, is dependent on how sentences fit together to form a whole. » (Bardovi-Harlig 1990 : 45)

2 Les méta-règles de Charolles (1978) :

MR I - Méta-règle de répétition : « Pour qu'un texte soit (microstructurellement ou macrostructurellement) cohérent, il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte. » (Charolles, 1978, p. 14). Il est donc nécessaire de répéter des éléments de phrase en phase. Cette répétition est assurée par différents procédés tels que la pronominalisation, les substitutions lexicales, le recouvrement prépositionnel et les reprises d'inférence.

MR II - Méta-règle de progression : « Pour qu'un texte soit (microstructurellement ou macrostructurellement) cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé. » (Charolles, 1978, p. 20). Ce mécanisme de progression est assuré par différents types de progression (progression à thèmes constants, linaires ou dérivés). Cette règle permet d'éviter les redondances. « La production d'un texte cohérent suppose que soit réalisé un périlleux équilibre (...) entre continuité thématique et progression sémantique (ou rhématique). Une telle performance exige que soient conjointement maîtrisées les MR I et MR II. » (Charolles, 1978, p. 21)

MR III - Méta-règle de non-contradiction : « Pour qu'un texte soit (microstructurellement ou macrostructurellement) cohérent, il faut que son développement n'introduise aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présupposé par une occurrence antérieure ou déductible de celle-ci par inférence. » (Charolles, 1978, p. 22)

MR IV - Méta-règle de relation : « Pour qu'une séquence ou qu'un texte soient cohérents, il faut que les faits qu'ils dénotent dans le monde représenté soient reliés. » (Charolles, 1978, p. 31).

Difficultés observées, écueils, dysfonctionnements, obstacles et bonnes pratiques

Ainsi, les différentes phrases du texte, qu'elles soient issues du DP ou du DA, (1) doivent paraître reliées entre elles³, au moyen de divers procédés, tels les reprises anaphoriques, les connecteurs, la contiguïté sémantique, etc., (2) doivent être hiérarchisées les unes par rapport aux autres⁴ (organisées selon un ordre de présentation, avec des marqueurs textuels – par exemple des connecteurs) et (3) doivent pouvoir être reconnues comme la suite du cotexte antérieur⁵.

Il est donc intéressant d'examiner finement les relations qui unissent le DA à ses cotextes immédiats, à droite et à gauche, afin d'identifier dans le tissu textuel d'éventuelles ruptures discursives. Pour ce faire, nous nous référons à Kara (2004), qui a travaillé sur l'exploitation cotextuelle des citations (que ces dernières soient autonomes ou présentées sous la forme d'îlot textuel). Le cotexte à gauche⁶ des citations est généralement utilisé par le scripteur pour attribuer les propos cités à un auteur (au moyen d'un cadreur ou d'un verbe du dire), mais aussi pour annoncer la teneur de la citation et insister sur la manière dont cette dernière s'insère dans le fil argumentatif du DP (donnant l'impression que le DA rebondit sur le DP). Le cotexte à droite⁷ peut être utilisé, quant à lui, pour reformuler le contenu cité (afin d'assurer sa compréhension par le lecteur, de souligner la manière dont il doit être interprété, de mettre en évidence son lien avec le DP, etc.), pour souligner la manière dont le scripteur se positionne par rapport à ce contenu (accord, réfutation, etc. – cf. supra), pour entamer un dialogue avec un autre auteur, pour amorcer une réflexion, etc. (donnant l'impression que le DP rebondit sur le DA). En général, une citation peu introduite en cotexte à gauche nécessite un développement en cotexte à droite, et vice versa. Dans l'idéal, la citation est enchâssée entre un cotexte à gauche et à droit : CG + citation + CD (Kara, 2004, pp. 124-128). On note aussi des cas de figure plus complexes où la citation est morcelée et enchâssée dans le DP : CG + citation + CG/D + citation + CD... (Kara, 2004, pp. 128-130).

3 Cf. cohésion chez Pépin (2001, p. 3).

4 Cf. hiérarchisation / étagement chez Pépin (2001, pp. 4-5).

5 Cf. intégration chez Pépin (2001, pp. 5).

6 Pour le cotexte à gauche de la citation (CG + CIT...), Kara (2004, p. 122) a identifié trois formes principales d'exploitation, cumulables (Kara, 2004, p. 122) :

La glose purement attributive, au moyen de verbes du dire ou de cadreurs (X dit que, selon X, etc.),

La glose anticipative, qui annonce la teneur de la citation (annonce thématique) ou, plus efficace encore, qui préfigure son exploitation ultérieure (par l'anticipation rhématique) et souligne les synergies entre le DA / discours cité et le DP / discours citant.

7 En ce qui concerne le cotexte à droite de la citation (... CIT + CD), il a également identifié différentes formes d'exploitation de la citation (2004, pp. 123-124) :

Sous la forme de reformulation, avec diverses formes de relations entre DA et DP (Chareaudeau & Maingueneau 2002, pp. 490-492) :
Reformulation imitative (la reformulation est dans un rapport de redondance avec la citation)

Reformulation explicative (la reformulation a pour objectif d'étayer la citation)

Reformulation argumentative (qui amorce d'une discussion)

Sous la forme de paraphrase, avec également diverses formes de relation entre DA (ici A) et DP (ici B) :

Relation dénomminative (par exemple on nomme « A » B)

Relation d'élucidation (par exemple l'auteur entend par « A » B ; l'auteur suggère, en évoquant « A », que B, etc.)

Relation prédicative d'équivalence (par exemple « A » est B)

Relation proposée d'équivalence (« A » autrement dit B ; « A », c'est-à-dire B, etc.)

Relation de juxtaposition (par exemple « A », B)

Autres formes d'exploitation du cotexte droit :

Extraction rhématique, saisie emphatique, mise en saillie en vue de discussion – niveau du dit : « A » nous intéresse au titre de, sous l'angle de, dans la mesure où, en ce sens que, par les exploitations de...

Focalisation

Qualification du dire : ce parti pris... ; cette citation... ; cette postulation... ; ce mot... ; cette position... ; cette manière d'appréhender le problème... ; cette évocation... ; etc.

Positionnements conceptuels et doctrinaux qui inclut les différentes figures de l'approbation, de la réserve, du doute, du rapprochement ou de la confrontation dialectique (cf. supra)

Réglages modaux divers

Mise en dialogue avec un autre auteur à des fins de comparaison et de corroboration

Interrogation heuristique – inscrite sur l'axe du spécifique au générique destinée à ouvrir le cotexte droit : on peut se demander en quoi « A » ?...

Difficultés observées, écueils, dysfonctionnements, obstacles et bonnes pratiques

Cependant, dans notre corpus, sans que des statistiques précises puissent le justifier¹, le DA semble souvent inexploité, à peine est-il attribué à leur(s) auteur(s) – en note de bas de page ou entre parenthèses². Les citations paraissent alors insérées dans le travail sans que leur intégration avec le DP ne soit mise en évidence, elles ne s’inscrivent pas « dans la visée argumentative du texte du scripteur » (Boch & Grossmann, 2001, p. 106) : « il peut ... arriver que les passages cités ou reformulés soient hors de propos voire inutiles. Il y a fort à parier, dans ce cas, que l’étudiant n’a pas adapté sa sélection d’informations à la thématique précise de son travail, se contentant de procéder à une lecture linéaire de ses sources, puis que, face à ce qu’il ressent comment une obligation, il cite à tort et à travers, pour montrer qu’il a lu » (Pollet & Piette, 2002, p. 167). Le DA paraît alors décontextualisé (Boch & Grossmann, 2001, pp. 106-107), *décontextualisé*. Kara (2004, p. 112) utilise à ce propos la notion de *cotextualisation fonctionnellement déficitaire*, quand les césures énonciatives et syntaxiques propres à l’insertion d’une citation dans le DP se doublent d’une *césure discursive*, qui relève d’une intégration maladroite du DA dans le DP, voire d’une inexploitation de ce DA (cf. supra), générant un effet de morcellement du texte et un déficit de cohérence textuelle (texte décousu).

Voici quelques problèmes récurrents qui relèvent d’une mauvaise gestion de la cotextualisation et qui peuvent être reliés au non-respect des règles de cohérence précédemment citées.

Le DA n’est pas suffisamment annoncé dans le cotexte à gauche, il surgit dans le tissu textuel et génère une fracture discursive (nuisant à la cohérence du texte) :

Exemple 40 (issu du TFE59, p. 16) :

4.3 LA PREVALENCE

« Trente-trois études pertinentes ont été publiées entre 1966 et 2013, la prévalence globale des troubles de l’alimentation était de 12,0% (16,4% pour les danseurs de ballet), 2,0% (4% pour les danseurs de ballet) pour l’anorexie, 4,4% (2% pour les danseurs de ballet) pour la boulimie et 9,5% (14,9% pour les danseurs de ballet) pour les troubles de l’alimentation non spécifiés. L’étude a conclu que les danseurs avaient un risque trois fois plus élevé de souffrir de troubles de l’alimentation, en particulier d’anorexie mentale ».

« Une étude sur 239 étudiantes adolescentes en ballet a démontré une variété de comportements alimentaires désordonnés à vie pour contrôler le poids, y compris le jeûne (29,3%), les vomissements (9,6%) et l’utilisation de laxatifs (4,2%). Plus de la moitié (52,3%) ont signalé des antécédents de blessures (fracture de stress, os cassé et / ou tendinite médicalement traitée). Un plus grand nombre de troubles alimentaires au cours de la vie était associé à un plus grand nombre de blessures au cours de la vie. De plus, les antécédents de vomissements étaient associés à une plus grande probabilité de blessures et à un délai de récupération plus long ».

1 Nous n’avons établi aucun décompte.

2 Dans notre corpus, le cotexte à gauche soit plus exploité par les étudiants que le cotexte à droite.

Difficultés observées, écueils, dysfonctionnements, obstacles et bonnes pratiques

Ce chapitre de TFE (4.3. La prévalence) est intégralement composé de deux citations, qui sont juxtaposées. Aucune des deux n'est introduite (pas d'expansion en cotexte à gauche) ni commentée (pas d'expansion en cotexte à droite) et si elles sont marquées comme des citations (guillemets et italique), elles ne sont rattachées à aucune source (ni dans le texte ni en note de bas de page), ce qui pose évidemment problème.

Exemple 41 (issu du TFE10, pp. 8-9) :

L'identité est composée de différents aspects, nous retrouvons l'identité sociale, politique, culturelle, ethnique ... Les individus s'identifient à d'autres individus à partir de caractéristiques communes. « **L'identité personnelle est le produit de la socialisation qui permet la constitution du «Soi» comme l'explique George Herbert Mead** »⁹ « **Les identités individuelles naissent des interactions sociales.** »¹⁰, selon Erving Goffman. L'identité n'est donc pas « **une propriété innée, mais elle se modifie, c'est le fruit d'un processus** »¹¹ selon Peter Berger.

Dans cet exemple, les citations sont juxtaposées, le cotexte à gauche (phrases 1 et 2) ne suffit pas pour les introduire. Elles semblent donc décontextualisées par rapport au DP de l'étudiant, mais elles ne sont également pas reliées les unes aux autres. Le seul point commun qu'elles présentent, c'est qu'elles abordent toutes la notion d'identité, mais c'est loin d'être suffisant pour assurer la cohésion textuelle de cet extrait.

Non-respect de la règle de relation :

On peut reprendre ici les DA (citation, reformulation) non pertinents, qui sont décontextualisés du cotexte immédiat, qui ne s'inscrivent pas dans la visée argumentative du scripteur. Dans ces cas-là, le lecteur éprouve des difficultés à saisir le lien qui unit le DA à la séquence qui précède ou à celle qui suit, l'enchaînement n'est pas clair et le texte paraît non cohérent, ce qui nuit à son intelligibilité.

Difficultés observées, écueils, dysfonctionnements, obstacles et bonnes pratiques

Exemple 42 (issu du TFE8, p.9) :

Depuis ma plus jeune enfance, j'ai toujours pratiqué de la diction, du théâtre, de l'orthophonie. J'ai même eu l'occasion d'effectuer un stage qui s'est merveilleusement bien passé au théâtre « La montagne magique ». Cela m'a permis de vaincre ma timidité et d'améliorer mon langage oral. Aujourd'hui, grâce à la pratique de saynètes, j'arrive à prendre facilement la parole face à un public d'adultes. Toutes ces pratiques ont contribué à ma construction personnelle. **« L'existence de rapports positifs entre les jeunes et le théâtre dépend en grande partie, de la nature et de la qualité de la formation théâtrale des enseignants. »**¹ Elles sont au final à la genèse de ce qui deviendra mon postulat pédagogique. Mon aisance orale m'a permis de m'affirmer en tant que femme, elle m'a sortie d'une forme ornière née d'un décalage social entre deux mondes proches. D'ailleurs, cette aisance orale m'aide énormément pendant mes stages et est souvent valorisée par mes maîtres de stage par des remarques telles que « c'est surprenant, tu es extrêmement à l'aise lorsque tu donnes cours ». Plus particulièrement, lorsque je dois mettre en scène quelque chose.

« Le théâtre est une arme puissante pour viser juste, revenir aux fondamentaux de ce que l'orateur veut exprimer »² Il m'est évident que le théâtre est un moyen efficace pour améliorer l'intégration des enfants.

Les deux citations de cet extrait sont complètement décontextualisées du cotexte et ne servent pas le propos de l'étudiant-scripteur. Elles ne permettent pas de justifier le DP qui précède (cotexte à gauche) ni d'introduire le DP qui suit (cotexte à droite). Leur intégration dans le tissu textuel génère un effet de fracture et nuit à la cohérence du texte.

Exemple 43 (issu de la NDS15, p. 2) :

Selon Nicole Aubert¹, la sociologue-professeur à l'ESCP Europe et auteur du livre « Le Culte de l'urgence », **« L'hyperconnexion est une source de stress »**. Ainsi, à en croire cette femme, le temps consacré, par les individus, est abusif au-delà d'une durée supérieure à trois heures par jour. Cependant, il est évident que ce réseau s'est fortement développé ces dernières années, ce qui accentue son utilisation. Malheureusement, à cause de la non-prise de conscience face à ce phénomène, la surutilisation d'internet ne diminue pas, mais voit l'effet inverse se produire.

Dans cet extrait, la citation est attribuée en cotexte à gauche et développée en cotexte à droite. Cependant, ce développement n'est pas cohérent avec le contenu de la citation (la citation aborde le phénomène de stress lié à l'hyperconnexion et l'expansion à droite évoque la durée de connexion à partir de laquelle le phénomène devient problématique).

Difficultés observées, écueils, dysfonctionnements, obstacles et bonnes pratiques

Exemple 44 (issu du TA16, p. 5) :

La vie m'a appris à être à l'écoute, car une oreille proposée peut être l'oreille qui sauvera une vie. Aujourd'hui, avoir une définition brève de ce métier tant banalisé est pour moi impossible. L'enseignement est primordial pour l'éducation d'un enfant ... Cette perception de voir les choses et de « donner cours » dépendent de la motivation de l'enseignant en question et d'un ensemble d'éléments repris dans différentes catégories classées sous 4 référents : Les référents matériels et physiques, les référents historiques, les référents psychoculturels et enfin les référents psychosociaux. « **L'identité n'est pas donnée une fois pour toutes, elle se construit et se transforme tout au long de l'existence** » (Maalouf 1998).

Dans cet extrait, l'étudiant clôture son propos avec une citation. Cependant, cette dernière n'est absolument pas en lien avec ce qui précède.

Exemple 45 (issu du TA5, p. 3) :

Pour parler de motivation, il faut prendre en compte la valeur attribuée à la tâche. Puis, le sentiment de compétence (Bandura). Et le troisième, le sentiment de contrôlabilité : selon Coulon (1998), « **Un étudiant compétent sur le plan intellectuel sait identifier les contenus du travail intellectuel en même temps que les codes implicites qui les organisent, entend ce qui n'est pas dit, voit ce qui n'est pas désigné.** » La motivation à l'égard d'une activité pédagogique est donc, selon Viau « Un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un étudiant a de lui-même et de l'activité qui lui est proposée et qui l'incite à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. » Un cadre de travail adéquat et avoir tout le matériel nécessaire en classe participent également à la motivation et à la réussite.

Ici, la citation ne semble en lien ni avec son cotexte à gauche ni avec son cotexte à droite.

Difficultés observées, écueils, dysfonctionnements, obstacles et bonnes pratiques

Non-respect de la règle de progression :

Il se peut que la séquence de DP qui précède ou qui suit le DA soit dans une relation de redondance complète avec ce même DA (le DA ne fait pas progresser l'argumentation), ce qui contrevient également à la cohérence du texte, sauf dans le cas où le commentaire du scripteur vise à reformuler le contenu du DA dans un souci de « vulgarisation » (cf. les relations de reformulation et de paraphrase mises en évidence dans Kara (2004).

Exemple 46 (issu du TFE10, p. 10) :

Selon Dorais Louis-Jacques, « **L'identité culturelle est un processus par lequel un groupe d'individus partagent une manière commune de comprendre le monde, d'agir sur lui et de prendre conscience du fait que d'autres individus ou groupes pensent et agissent de manière différente. Ce processus fait également partie de l'identité en général.** »¹⁵. Nous pouvons comprendre de cette citation que l'identité culturelle peut se définir comme un processus par lequel des individus ont une manière commune de comprendre le monde et d'agir sur lui, différente d'autres individus.

Exemple 47 (issu du TA8, p. 2) :

Les individus ne sont pas déterminés, ils sont libres et se construisent au fur et à mesure de leur histoire. « **Un individu n'est pas déterminé à être ceci ou cela ; il est libre, il est perfectible, car il n'est au départ, destiné à rien ; il devient ce qu'il est au fur et à mesure de son histoire, à l'occasion de ses choix** » (Selosse 1992).

Difficultés observées, écueils, dysfonctionnements, obstacles et bonnes pratiques

D'autres dysfonctionnements discursifs peuvent être observés. Nous reprenons ici ceux qui ont été décrits par Boch & Grossmann (2001) :

Décalage argumentatif :

Il s'agit de cas où le scripteur ne rebondit pas sur l'idée principale du passage qu'il cite, mais sur une idée secondaire du DA, et ce afin de nourrir son propos personnel. Pour Boch & Grossmann (2001), on observe alors un décalage entre le point de vue de l'auteur du DA et la visée argumentative du scripteur.

Exemple 48 (exemple issu d'un rapport de stage figurant chez Boch & Grossmann, 2001, pp. 107-108) :

« La grande majorité des enseignants continue à penser l'instruction comme plaisir et comme accès au sens – ce qui creuse le décalage entre eux et leurs élèves et accroît la tension (...). L'élitisme méritocratique reste profondément enraciné dans le corps enseignant qui, face aux difficultés scolaires des élèves, incrimine plus volontiers l'inaptitude de ceux-ci que l'inadaptation des contenus, des méthodes et des pratiques de l'école et des enseignants. Cette inadaptation tient pour une part aux programmes qui sacrifient bien souvent le sens de ce qui est enseigné à une logique d'accumulation censée valoriser la discipline enseignée et qui, par leur lourdeur, incite les enseignants à « avancer » même si certains dans la classe n'ont pas compris. (...) Les pratiques comptent aussi et certains enseignants contribuent à produire cet échec scolaire qui, tel un boomerang, leur revient aujourd'hui sous forme de démobilitation des élèves de tension quotidienne et, parfois, de violence ouverte ». CHARLOT B (1997). Dans cette introduction, B. Charlot met en évidence cette relation qu'entretiennent violence et échec scolaire. Les enfants sont très durs entre eux.

Exemple 49 (issu du TFE7, p. 11) :

D'après un article de J.Sepulchre²¹ : « les travaux à domicile ont divers objectifs dit-on : apprendre à travailler seul, conforter les apprentissages réalisés à l'école, permettre aux parents de suivre la scolarité de leurs enfants et de procurer un moyen de communication entre l'école et la famille. Philippe Mérieux, reconnu aujourd'hui comme un spécialiste incontesté de la pédagogie, répond de manière très nette à ces arguments. Ses recherches ont démontré l'inutilité voir la contre productivité des travaux à domicile. Il explique que le travail individuel est un apprentissage en soi que seuls des professionnels peuvent prendre en charge. Il doit donc se faire en classe. Les travaux de ce pédagogue ont montré que ce n'est pas l'investissement des parents dans l'accompagnement des devoirs qui a un impact sur la réussite scolaire. Ce sont les attitudes de réflexion, d'écoute, de dialogue, de regard

Difficultés observées, écueils, dysfonctionnements, obstacles et bonnes pratiques

critique, d'anticipation,... partagées dans le quotidien entre parents et enfants qui ont une influence déterminante. » J. Sepulchre insiste ici sur le fait que les devoirs permettent de faire le lien entre l'école et les parents.

Dans cet exemple, le commentaire de l'étudiant-scripteur, à droite de la citation, détourne complètement la visée argumentative de l'extrait cité, dans la mesure où l'auteur (J. Sepulchre) tente de démontrer justement que les devoirs à domicile sont inutiles voire contre-productifs.

Illustration partielle :

C'est le cas inverse. La citation illustre un point de détail du DP. Dans ce cas, il est plus pertinent de la placer en note de bas de page.

Exemple 50 (exemple issu de Boch & Grossmann, 2001, p. 108) :

Il est vrai que l'école ne peut pas toujours se concentrer sur les élèves en difficulté, car ils ralentissent ceux qui n'en ont pas. C'est pourquoi ces élèves sont démotivés et le fait de faire appel à des personnes extérieures à l'école peut leur faire retrouver cette envie d'apprendre. J'ai d'ailleurs encouragé Sibel chaque fois que l'occasion se présentait afin de récompenser ses efforts. En effet comme l'affirme Rolland Viau, « **l'encouragement et la reconnaissance du travail accompli de mœurs les stratégies efficaces pour motiver les élèves à manifester de la curiosité intellectuelle** ».

Exemple 51 (issu de la NDS10, p. 1) :

En 2020, le tourisme possède encore la première place parmi les industries sur notre planète. Selon Jean Mistler, membre de l'Académie française, « **le tourisme est l'industrie qui consiste à transporter des gens qui seraient mieux chez eux, dans des endroits qui seraient mieux sans eux** »¹. En 1950, le nombre de touristes s'élevait à 25 millions et est passé, en 2000, à 702 millions. Le nombre de touristes prévu par l'Organisation mondiale du tourisme pour 2020 était de 1,6 milliard. L'augmentation constante du nombre de touristes engendre de nombreux impacts qui seront abordés ici, tant au niveau environnemental, socio-culturel qu'économique.

Dans cet exemple, la phrase 3 vient étayer le contenu de la phrase 1 et la citation (par ailleurs triviale et peu pertinente), qui est intercalée entre les deux, vient rompre le fil argumentatif et amène une fracture dans le tissu textuel.

Difficultés observées, écueils, dysfonctionnements, obstacles et bonnes pratiques

Usage non pertinence de la citation :

Les étudiants insèrent parfois des citations dans leur travail alors que ces dernières sont triviales et qu'elles n'enrichissent absolument pas le propos. Dans ces cas-là, il aurait mieux valu que le contenu citationnel soit simplement reformulé. Pour Boch et Grossmann, il faudrait apprendre aux étudiants à « sélectionner avec rigueur les citations réellement utiles à leur propos » (2001, p. 103).

Exemple 52 (exemple issu d'un rapport de stage figurant chez Boch & Grossmann, 2001, p. 109) :

Il est donc probable que le problème d'Elsa [son élève] vient de son manque d'estime pour elle-même. En effet, la « **Crainte de n'être bon à rien** » (Dr L. Greene : Child's horoscope) engendre souvent la timidité, elle-même génératrice de blocage, d'inhibition face à une situation qui nous paraît banale.

Exemple 53 (issu du TFE54, p. 10) :

C'est au début du XXème siècle que le jeûne a fait son apparition dans la littérature médicale. Dans un article de la revue scientifique Journal of Biological Chemistry publié en 1915, il est décrit comme « une méthode totalement sûre, sans danger et efficace pour faire perdre du poids aux personnes souffrant d'obésité ». A l'époque, le traitement contre l'obésité n'était pas une priorité dû à ses moindres proportions. En effet, en cette période sévissaient la pauvreté, les maladies infectieuses et la guerre. De graves pénuries alimentaires sont survenues pendant les deux guerres mondiales et la crise économique des années 1930 qui les a séparées¹³.

Les travaux du docteur W. L. Bloom ont suscité un regain d'intérêt pour l'utilisation thérapeutique du jeûne de courte durée à la fin des années 1950. Les jeûnes plus longs étaient cependant également bien documentés. Dans une étude publiée en 1968, le docteur I. C. Gilliland a fait état d'une expérience conduite sur 46 patients « **dont le régime avait commencé par un jeûne absolu standard de 14 jours** »¹⁴.

Difficultés observées, écueils, dysfonctionnements, obstacles et bonnes pratiques

Au niveau de l'emploi des reprises anaphoriques

Le système anaphorique est un marqueur de cohésion du texte. Les anaphores³ – ou marques / chaînes de référence – sont soumises à des règles précises, afin que la cohérence du texte soit assurée. Le fait d'extraire un segment textuel du texte-source, possédant son propre système anaphorique, et de l'intégrer, en tant que citation, dans un nouveau texte, est délicat dans la mesure où se côtoient alors deux systèmes anaphoriques différents. Cela génère des fractures énonciatives nuisant à l'intelligibilité du discours.

Anaphores sans antécédent

Exemple 55 (issu du TFE8, p.12) :

Les personnes qui n'ont pas les mêmes codes (mêmes manières de parler) ont le sentiment d'être perçues comme des étrangers. « **Elle m'avait donné l'impression d'être pour la première fois de toute ma vie, un étranger** »⁵ Il y a donc une forme d'exclusion sociale. Les conséquences sont que l'individu perd confiance en lui, se replie sur lui-même, a des difficultés à prendre la parole en public.

Dans cet exemple, le pronom personnel « elle » pose problème dans la mesure où il ne renvoie à aucun antécédent identifiable dans le cotexte antérieur (constitué par le DP).

Exemple 56 (dans Boch & Grossmann, 2002) :

« J'essaie de l'inciter à rechercher les définitions des mots qu'**elle [l'élève]** ne connaît pas dans un dictionnaire. Dans le Monde de l'Education, une enquête de M. Bobasch montre « qu'il faut bien se rendre compte que l'apprentissage de la lecture ne dépend pas de procédures entièrement mécaniques (...) »

Ici, le scripteur a précisé, entre crochets, le référent du pronom personnel « elle » de la citation dans la mesure où l'extraction de la citation du texte-source ne permettait plus de l'identifier.

3 L'anaphore se définit « comme une expression dans l'interprétation référentiel dépend d'une autre expression (ou d'autres expressions) mentionnée dans le texte et généralement appeler son antécédent » (Kleiber, 1993, p. 22).

Difficultés observées, écueils, dysfonctionnements, obstacles et bonnes pratiques

Ambiguïtés liées à l'utilisation des embrayeurs de première personne dans le DA

Les embrayeurs de première (je, moi, nous, mon, etc.) et de deuxième personne (tu, toi, vous, votre, etc.) – ou déictiques⁴ – renvoient à la situation d'énonciation : le je renvoie au locuteur / scripteur tandis que le tu au récepteur (allocutaire) / lecteur. Cependant, cela s'avère compliqué dans les cas des citations. En effet, sont juxtaposés, sur un même plan syntaxique quand il s'agit d'un îlot citationnel, le DA et le DP, chacun avec leur propre système énonciatif. Il en découle des fractures énonciatives générant des confusions.

Exemple 57 (issu du TFE8, p.12) :

Les personnes qui n'ont pas les mêmes codes (mêmes manières de parler) ont le sentiment d'être perçues comme des étrangers. « **Elle m'avait donné l'impression d'être pour la première fois de toute ma vie, un étranger** »⁵ Il y a donc une forme d'exclusion sociale. Les conséquences sont que l'individu perd confiance en lui, se replie sur lui-même, a des difficultés à prendre la parole en public.

Dans cet exemple, le pronom « m' » pose problème dans la mesure où il semble renvoyer au scripteur de la phrase précédente, alors qu'il renvoie à l'auteur de la citation. Mais aucune référence à ce dernier dans le cotexte antérieur ne permet de lever l'ambiguïté.

Exemple 58 (issu du TFE8, p. 32) :

Effectivement, faire du théâtre à l'école primaire est d'autant plus bénéfique pour l'élève qu'une séquence d'apprentissage et monter sur scène lui permet d'acquérir plusieurs capacités qui sont sollicitées par le programme scolaire. La pratique théâtrale poursuit bien plus d'objectifs que **nous** le pensons.

Néanmoins, « **je voudrais aussi rappeler que, comme pour les pratiques du jeu ou d'autres moyens d' « entrer en théâtre » avec les élèves, des nombreux outils pédagogiques et didactiques se sont construits au fil du temps, le plus souvent en partenariat** »⁴⁷.

Effectivement, il est vrai que les enseignants travaillent de plus en plus en collaboration avec des artistes pour faire découvrir aux enfants ce qu'est l'art de la scène. Non seulement, ils veulent faire découvrir aux enfants ce qu'est cet art, mais aussi, pouvoir leur transmettre des savoirs qu'ils pourraient mettre en pratique. D'ailleurs, **notre** professeur d'art, Madame V., **nous**

⁴ L'expression déictique est caractérisée par le fait que « son référent ne peut être déterminé que par rapport à l'identité ou à la situation des interlocuteurs au moment où ils parlent » (Ducrot & Schaeffer, 1995, p. 310).

Difficultés observées, écueils, dysfonctionnements, obstacles et bonnes pratiques

a permis de découvrir le monde de l'art de la scène en appelant une intervenante. Celle-ci **nous** a transmis énormément de savoirs quant à la pratique théâtrale. Elle **nous** a donné l'occasion de découvrir un monde où l'apprentissage est possible par le biais du théâtre, etc.

⁴⁷ Lallias Jean-Claude, dans un article publié en 2013.

On retrouve le même phénomène dans cet exemple. Les embrayeurs de première personne dans le DP de l'étudiant-scripteur (nous, notre) renvoient tantôt une entité collective (l'étudiant qui s'intègre la communauté en général) tantôt l'étudiant qui s'intègre dans sa classe. La rupture énonciative est créée par l'utilisation du je dans la citation, qui semble problématiques, d'autant plus que la citation est intégrée dans le DP (îlot citationnel), référer à l'étudiant-scripteur.

Dysfonctionnements observés au niveau syntaxico-typographique

Les dysfonctionnements syntaxiques et typographiques se manifestent principalement quand le scripteur décide de restituer le DA sous le mode de la citation. En effet, ce mode d'intégration du DA est soumis à de nombreuses règles⁵, qui diffèrent selon que le segment cité est syntaxiquement autonome du DP (citation autonome) ou complètement intégré au DP (îlot citationnel).

Quand la citation est autonome, elle est constituée d'une phrase complète, elle est, la plupart du temps, introduite par un segment introducteur et est séparée du DP par un deux-points. La citation est encadrée de guillemets, la phrase comporte une majuscule et se termine pas une marque de ponctuation forte, qui est placée avant les guillemets⁶.

Exemple 64 (issu du TFE10, pp. 8-9) :

Afin de bien comprendre le phénomène du racisme, il est important de comprendre ce qu'est l'identité. Le dictionnaire Larousse définit l'identité comme étant « un ensemble articulé de traits spécifiques à un individu ou à un groupe. »⁷ Cette première définition de base ne répond pas réellement aux questions que l'on se pose, c'est pour cette raison que nous irons plus loin dans la définition de l'identité. Michel Castra, maître de conférences à l'Institut de sociologie de Lille, définit l'identité de la manière suivante « **l'identité est constituée par l'ensemble des caractéristiques et des attributs qui font qu'un individu ou un groupe se perçoit comme une entité spécifique et qu'ils sont perçus comme telle par les autres.** »⁸

Dans cet exemple, il s'agit d'une citation autonome, il faut donc séparer le DP du DA par un deux-points.

⁵ En ce qui concerne la norme APA (7e édition), consulter Publication Manual of the American Psychological Association, Seventh Edition (2020) ou Debret, J. (2020) pour une version en français.

⁶ La norme APA prescrit de ne pas encadrer le pavé citationnel (cf. supra) de guillemets.

Difficultés observées, écueils, dysfonctionnements, obstacles et bonnes pratiques

Exemple 65 (issu du TA6, p. 4) :

« **L'identité personnelle est le produit de la socialisation qui permet la constitution du « Soi** » comme l'explique George Herbert Mead ».

Nous relevons deux erreurs dans l'exemple ci-dessus. L'incise, postposée, figure à l'intérieur des guillemets, alors qu'il s'agit du DP et non du DA. Il faut donc déplacer les guillemets fermants après le dernier mot de la citation (soi), séparer le DA du DP par une virgule (règle de ponctuation valant pour les incises) et modifier les guillemets utilisés pour le segment cité dans la citation (guillemets anglais).

Exemple 66 (issu de la NDS7, p2) :

Dans son publié dans le Vif en septembre 2016, Emilie Seutin nous parle d'un envahissement de communication numérique que subissent les cadres : « en moyenne un cadre est interrompu toutes les 6 minutes dans son travail, il passe 30% de sa journée à gérer ses mails et un cadre sur deux ne se déconnecte jamais. **Elle observe que même si les cadres sont particulièrement affectés par cette surconnexion, toutes les catégories de métier sont touchées. Ce qui amène une diminution du temps moyen de concentration.** ». Valentin Van Gestel, quant à lui, **dit** que ces sources de stress, d'anxiété et de surcharges d'information peuvent les mener jusqu'au burnout, ce qui inquiète les médecins et les syndicats.

Nous observons dans cet exemple le même phénomène qu'évoqué précédemment : les guillemets fermants de la citation sont mal positionnés dans la mesure où ils intègrent dans la citation le DP de l'étudiant-scripteur (elle ... concentration). En outre, on peut observer un problème de ponctuation : la marque de ponctuation forte se placera soit à l'intérieur des guillemets (citation autonome), soit à l'extérieur (îlot citationnel), mais pas à la fois à l'intérieur et à l'extérieur.

Difficultés observées, écueils, dysfonctionnements, obstacles et bonnes pratiques

Faiblesses observées sur le plan du lexique

La reprise du DA nécessite que soient régulièrement utilisés des verbes du dire et des cadreurs pour référencer les sources. Cependant, dans notre corpus, nous observons une pauvreté du lexique utilisé à ce niveau-là :

- surreprésentation du verbe dire au détriment d'autres verbes de communication alors que ces derniers sont extrêmement nombreux et permettraient par ailleurs de nuancer le positionnement du scripteur vis-à-vis du propos cité (cf. cahier 5)
- surreprésentation des cadreurs selon X, d'après X alors qu'il existe d'autres moyens linguistiques pour référer au DA

Bibliographie

Bibliographie

Aboufirass, A., Aboufirass, M., Bennamara, A. & Talbi, M. (2006). Internet et plagiat : comment conserver les fondements de base de l'esprit scientifique ? *Epinet*, 90. En ligne sur <<http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0612b.htm>>.

Authier-Revuz, J. (2019). *La Représentation du Discours Autre. Principes pour une description.*

Authier-Revuz, J. (1982).

Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman.* Gallimard.

Bailly, S. et Lemoine-Bresson, V. (2020). Littéracies universitaires : accompagnement et autonomisation dans l'apprentissage des écrits de et à l'université. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 36(2), pp. 2-5).

Beaudet, C. (2015). Littéracie universitaire, patchwriting et impéritie. *Le français d'aujourd'hui*, 190, pp. 99-114.

Boch, F. (2013). Former les doctorants à l'écriture de la thèse en exploitant les études descriptives de l'écrit scientifique. *Linguagem em discurso*, 13(3).

Boch, F. & Rink, F. (2010). Pour une approche énonciative de l'écrit scientifique. *Lidil*, 41, pp. 5-14.

Boch, F. & Grossmann, F. (2009). Polyphonie linguistique : modalisation et discours rapporté dans les manuels scolaires de français. *Scripta*, 13(24), 49-70.

Boch, F. & Grossmann, F. (2002). Se référer au discours d'autrui : quelques éléments de comparaison entre experts et néophytes. *Enjeux*, 54, pp. 41-51.

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., Grossmann, F. & Rinck F. (2015)., *écrire en tant qu'apprenti chercheur.* Dans *Boch, F. & Frier, C. (2015). Écrire dans l'enseignement supérieur. Des apports de la recherche aux outils pédagogiques.* Grenoble : Ellug.

Bibliographie

- Brassart, D.-G.** (1998). Enseigner / apprendre à lire / écrire des textes épistémiques (en Licence de Sciences de l'éducation). Lidil, 17.
- Bres, J., Nowakowska, A. & Sarale, J.-M.** (2019). Petite grammaire alphabétique du dialogisme. Garnier.
- Bronckart & al.** (1985). Le fonctionnement des discours : un modèle psychologique et une méthode d'analyse. Delachaux & Niestlé.
- Boulogne, A.** (2005). Comment rédiger une bibliographie. Armand Colin.
- Charolles M.** (1978). Exercices sur les verbes de communication. Pratiques : linguistique, littérature, didactique, 9, pp. 83-107.
- Charolles M.** (1976). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. Langue française, 38, pp. 7-41.
- Clerc-Georgy, A.** (2015). Approche méthodologique de l'analyse d'écrits en formation à l'enseignement : que deviennent les savoirs de référence proposés par la formation ? N. Morisse & L. Lafortune (dir.), L'écriture réflexive. Objet de recherche et de professionnalisation. Presse de l'Université du Québec, pp. 83-104.
- Coltier, D.** (1992). Quelques propositions pour l'apprentissage de la citation. Pratiques : linguistique, littérature, didactique, 75, pp. 44-75.
- Compagnon, A.** (1979). La seconde main ou le travail de la citation.
- Crinon, J. & Guigue, M.** (2002). Être sujet de son écriture : une analyse de mémoires professionnels. Spitala, 29, pp. 201-2019.
- Dalcd, A.-E., Englebert, A., Uyttebrouck, E. & Van Raemdonck, D.** (1995). Mettre de l'ordre dans ses idées. Classification des articulations logiques pour structurer son texte. Éditions Duculot, 2007.
- Dauney, B. & Delcambre, I.** (2017). Les modalisations énonciatives de la reprise du discours d'autrui

Bibliographie

dans les écrits de recherche et dans les écrits didactiques. *Scripta*, 21(43), pp. 37-64.

Debret, J. (2020). Les normes APA françaises : Guide officiel de Scribbr basé sur la septième édition (2019) des normes APA. Scribbr. <https://cdn.scribbr.com/wp-content/uploads/2020/09/Manuel-APA-de-Scribbr-7eme-edition.pdf>.

Defays, J.-M. (2003). Principes et pratiques de la communication scientifique et technique. De Boeck Université.

Delamotte-Legendre, R. (1996). Polyphonie dans l'écriture. *Cahiers du français contemporain*, 3, pp. 193-210.

Delcambre, I. (2001). Formes diverses d'articulation entre discours d'autrui et discours propre. Analyse de commentaires de textes théoriques. *Lidil*, 24, pp. 135-166.

Delcambre, I. & Reuter, Y. (2002). Le rapport à l'écriture d'étudiants en licence et maîtrise : première approche. *Spirale*, 29, pp. 7-27.

Delforce, B. (1994). De l'expérience de lecteur à la compétence du scripteur d'écrits professionnels : obstacles et exigences. Dans Y. Reuter (dir.), *Les interactions lecture-écriture*, pp. 319-350. Peter Lang.

Dendale, P. & Coltier, D. (2005). La notion de prise en charge ou de responsabilité dans la théorie scandinave de la polyphonie discursive. Dans J. Bres, P. P. Haillet, S. Mellet, H. Nølke & L. Rosier (dir.), *Dialogisme et polyphonie. Actes du colloque de Cerisy*. De Boeck & Larcier, pp. 125-140.

Dendale, P. & Coltier, D. (2011). La prise en charge énonciative. De Boeck Supérieur.

Dezutter, O. & Thirion, F. (2002). Comment les étudiants s'approprient-ils discours universitaires. *Spirales*, 29, pp. 109-122.

Ducancel, G. & Astolfi, J.-P. (1995). Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques. *Repères*, 12.

Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*.

Bibliographie

- Ducrot, O. & Schaeffer, J.-M.** (1995). Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage. Éditions du Seuil.
- Fabre-Cols, C.** (2001). Trouver sa voix dans la rumeur des discours : accès au savoir et paroles empruntées au cours de la genèse du mémoire professionnel en IUFM. *Lidil*, 24, pp. 49-70.
- Florez, M.** (2013). La citation positionnée dans l'écrit scientifique. Dans A. Tutin & F. Grossmann, *L'écrit scientifique : du lexique au discours*. Presses universitaires de Rennes, pp. 67-84.
- Fløttum, K., Dahl, T. & Kinn, T.** (2006). *Academic voices. Across languages and disciplines*. John Benjamins Publishing Company.
- Fløttum, K.** (2001). Le résumé scientifique - texte monophonique ou polyphonique ? *Technostyle*, 17, pp. 67-86.
- Frier, C.** (1998). Profils de lecteurs et modalités d'approche des textes de spécialités à l'Université. *Lidil*, 17, pp. 65-79.
- Gettliffe, N.** (2015). Écrits de transition : rapporter et évaluer les propos d'un auteur dans des fiches de lecture ». *Linx*, 72, mis en ligne le 01 mars 2016, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/linx/1669>.
- Goffman, E.** (1987). *Façons de parler*. Éditions de Minuit.
- Guernier, M.-C.** (2001). Lire un texte théorico-didactique ou quelle compétence pour une lecture « professionnelle » en formation d'enseignants. *Lidil*, 24, pp. 113-134.
- Guibert, R.** (2002). L'entraînement à la synthèse comme apprentissage du dialogisme. *Spirale*, 29, pp. 145-163.
- Guibert, R.** (2001). Citer et se situer. L'apprentissage de l'écriture avec les discours d'autrui. *Lidil*, 24, pp. 29-48.
- Guigue, M. & Crinon, J.** (2001). L'usage des lectures dans l'élaboration et l'exposition des mémoires

Bibliographie

professionnels d'IUFM. *Lidil*, 24, pp. 71-90.

Grossmann, F. (2002). Les modes de références à autrui chez les experts : l'exemple de la revue *Langages*, *Faits de langues*, 19, pp. 255-262.

Grossmann, F. & Boch, F. (2001). Présentation. *Lidil*, 24, pp. 8-11.

Guernier, M.-C. (2001). Lire un texte théorico-didactique ou quelle compétence pour une lecture « professionnelle » en formation d'enseignants. *Lidil*, 24, pp. 113-133.

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.

Jackiewicz, A. (2005). Transmission dialogique des paroles d'autrui. *Verbum*, 27(3), pp. 265-291.

Jovenet, A.-M. (2002). Écrire un mémoire de recherche qui concerne le « je » : une position de scripteur interdite ? *Spirale*, 29, pp. 247-264.

Kleemann-Rochas, C. & al. (2003). Comment rédiger un rapport, un mémoire, un projet de recherche, une activité de recherche en cours ? Manuel de rédaction avec modules d'apprentissage des techniques d'écriture en français, disponible sur <https://www.unioviedo.es/ecrire/redigera.pdf>.

Kara, M. (2009). Présentation. *Pratiques*, 143-144, pp. 3-10.

Kara, M. (2004). Pratique de la citation dans les mémoires de maîtrise. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 121-122, pp. 111-142.

Kleiber, G. (1993). *Anaphores et pronoms*. Duculot.

Laborde-Milaa, I. (2002). Polyphonie énonciative : représentations d'étudiants en position d'évaluateurs de leurs pairs. *Spirale*, 29, pp. 181-200.

Le Querler, N. (1996). *Typologie des modalités*. Presse universitaire de Caen.

Longhi, J. (2012). Les voix de l'énonciation en discours : sujet énonciateur et sujet d'énonciation », *Arts et Savoirs*, 2.

Mann, W. C. & Thompson, S. A. (1998). *Rhétorical Structure Theory : Toward a functional theory of text*

Bibliographie

organization, *Text*, 8(3), pp. 243-381 ;

Maingueneau, D. (2007). *Analyser les textes de communication*. Armand Colin.

Morrisette, J. & Gendron, S. (2021). *(Se) Former à et par l'écriture du qualitatif*. Presse de l'Université Laval.

Mourad, G. & Desclés, J.-P. (2004). Identification et extraction automatique des informations citationnelles dans un texte. Dans J. M. Lopez Muñoz, S. Marnette & L. Rosier. *Le discours rapporté dans tous ses états. Actes du Colloque International Bruxelles – 8-11 novembre 2001*, L'Harmattan, pp. 397-409.

Mourad, G. & Desclés, J.-P. (2002). Citation textuelle : identification automatique par Exploration Contextuelle. *Faits de Langues*, 19, pp.

Mourad, G. (2001). *Analyse informatique des signes typographiques pour la segmentation de textes et l'extraction automatique de citations*. Thèse de doctorat novembre 2001, Paris-Sorbonne.

Mroue, M. (2014). *Écrit de recherche universitaire : éléments pour une sensibilisation au positionnement scientifique à travers la phraséologie transdisciplinaire*. Thèse. Université de Grenoble.

Nølke, H. (1994). *Linguistique modulaire : de la forme au sens*. Peeters.

Nølke, H. & Olsen, M. (2000). Polyphonie : théorie et terminologie. *Polyphonie – linguistique et littéraire*, 2, pp. 45-169.

Pecorari, D. (2008). *Academic Writing and Plagiarism. A linguistic Analysis*. Continuum Publishers.

Pépin, L. (2001). *Renforcer la cohérence d'un texte. Guide d'analyse et d'auto-correction*. Chronique sociale.

Perrin, L. (2009). La voix et le point de vue comme formes polyphoniques externes. *Langue française*, 164.

Pollet, M.-C. (2019). *Former à l'écriture de recherche*.

Bibliographie

- Pollet, M.-C.** (2016). Argumenter dans les écrits scientifiques. Presses universitaires de Namur.
- Pollet, M.-C.** (2014). L'écrit scientifique à l'aune des littéracies universitaires.
- Pollet, M.-C.** (2012). De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Pollet, M.-C. & Piette, V.** (2014). Citations, reformulations du discours d'autrui : une clé pour enseigner l'écriture de recherche ? Spirale. Revue de recherches en éducation, n°29, 2002 (Lire-écrire dans le supérieur).
- Porter, J.** **Web 2.0 is Not About Technology, Its About Sharing Information. Blog Bokardo, 2005.**
En ligne sur <<http://bokardo.com/archives/not-a-technology- but-sharing/>>.
- Rabatel, A.** (2005a). Les postures énonciatives dans la co-construction dialogique des points de vue : coénonciation, surénonciation, sousénonciation. Dans J. Bres, P. P. Haillet, S. Mellet, H. Nølke & L. Rosier (dir). Dialogisme et polyphonie. Actes du colloque de Cerisy. De Boeck & Larcier, pp. 95-109.
- Rabatel, A.** (2005b). Le point de vue, une catégorie transversale. Le Français aujourd'hui, 151.
- Rabatel, A.** (2004). L'effacement énonciatif dans les discours rapportés et ses effets pragmatiques. Langages, 156, pp. 3-17.
- Reuter, Y.** (2001). Je suis comme un autrui qui doute. Le discours des autres dans l'écrit de recherche en formation. Lidil, 24, pp. 13-28.
- Reuter, Y.** (1998). De quelques obstacles à l'écriture de recherche.
- Reuter, Y.** (1994). Les interactions lecture-écriture. Peter Lang.
- Rinck, F.** (2019). Contextualiser pour didactiser : le copier-coller dans le champ des littératies universitaires. Corela, HS-27. (en ligne)
- Rinck, F.** (2018). Rôles d'auteur et référence à d'autres sources. Comparaison entre écrit et oral. Chimera : Romance Corpora and Linguistic Studies, 4(1), pp. 117-143.

Bibliographie

- Rinck, F.** (2006). Gestion de la polyphonie et figure de l'auteur dans les parties théoriques de Rapports de stage. *Lidil*, 34, pp. 1-11.
- Rinck, F.** (2004). Les difficultés d'étudiants dans la construction d'une problématique, *Pratiques*, 121-122, pp. 93-110.
- Rinck, F. & Mansour, L.** (2014). Littératie à l'ère du numérique : le copier-coller chez les étudiants. *Linguagem em (Dis)curso*, 13(3), pp. 613-637.
- Rinck, F. & Pouvreau, L.** (2009). La mise en scène de soi dans un écrit d'initiation à la recherche en didactique du français. *Scripta*, 13(24), pp. 157-172.
- Rushkoff, D.** (2012). *Les 10 commandements de l'ère numérique*. FYP Éditions.
- Sarfati, G.-E.** (2019). *Éléments d'analyse du discours*. Armand Colin.
- Scheepers, C. & Delneste, S.** (2016). L'argumentation dans les écrits scientifiques : le point de vue des chercheurs. Dans M.-C. Pollet (dir.), *Argumenter dans les écrits scientifiques* (pp. 71-98). Presses universitaires de Namur.
- Scheepers, C.** (2013). *L'argumentation écrite*. De Boeck.
- Scheepers, C.** (2012). Soi-même comme un auteur : au cœur des travaux de fin d'études élaborés par de futurs instituteurs en Communauté française de Belgique, des pratiques langagières différenciées. Dans M.-C. Pollet (dir.), *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur* (pp. 109-129). Presses universitaires de Namur.
- Scheepers, C.** (2009). *Le travail de fin d'études, un discours en quête d'auteur*. *Pratiques langagières réflexives en formation initiale d'enseignants*. Thèse en Langues et Lettres et en Sciences de l'éducation, Université de Liège - Université de Paris 8.
- Schnedecker, C.** (2001). *Lire, comprendre, rédiger des textes théoriques*.
- Schnedecker, C.** (2002). *Lire, comprendre, rédiger des textes théoriques*. De Boeck.

Bibliographie

- Silva S. O. & Boch, F.** (2019). Dialoguer avec le discours d'autrui dans les écrits universitaires ou comment construire un statut d'auteur, *Revista Linguagem & Ensino*, 22(3). <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/index> Pelotas, v. 22, n. 3, jul.-set. (2019)
- Simon, J.** (2011). Effacement énonciatif et effet de non-prise en charge des discours représentés dans deux hyperstructures du magazine *Citato*. Dans P. Dendale & D. Coltier (dir.), *La prise en charge énonciative* (pp. 143-162). De Boeck Supérieur.
- Teufel, S., Siddharthan, A. & Tidhar, D.** (2006). Automatic classification of citation function. *Proceedings of EMNLP*, 6, pp. 103-110.
- Tutin, A. & Grossmann, F.** (2013). *L'écrit scientifique : du lexique au discours*. Presses universitaires de Rennes.
- Vion, R.** (2007). Dimensions énonciative, discursive et dialogiques de la modalisation, *Linguas & Letras*, 8(15), pp. 193-224. (repris ?)
- Vion, R.** (2006). Reprise et modes d'implication énonciative. *La linguistique*, 42, pp. 11-28. (repris ?)
- Weissberg, J.-L.** (2002). Copier-coller n'est pas plagier. *Critique*, 663-664, pp. 713-724.



Consortium HELangue

Le Pôle académique de Bruxelles a mobilisé et fédéré ses hautes écoles membres autour de ce projet de recherche.

Le projet HELangue vise à répertorier, analyser et étayer les pratiques langagières écrites des étudiants des hautes écoles, tous départements confondus : économique, pédagogique, paramédical, technique, social, agronomie, arts appliqués.

Les modules de formation ont été conçus à destination de tous les étudiants et les enseignants-chercheurs du Pôle, toutes formes d'enseignement confondues (HÉ, ESA, EPS, Universités).

En savoir plus : <https://www.poleacabruelles.be/centre-de-didactique/projet-helangue/>

