

CONSIGNES DES EXAMENS ÉCRITS :
COMPRENDRE LES QUESTIONS
POUR BIEN Y RÉPONDRE.

Balises pour le décodage des
questions et la rédaction des
réponses.

Plan du module

À QUI S'ADRESSE CE DOCUMENT ?

Le document dont vous découvrez les premières lignes est un module d'accompagnement à la lecture des questions et à la rédaction des réponses aux examens écrits. Il s'adresse en premier lieu aux étudiants de l'enseignement supérieur et à leurs formateurs*, qui sont les principaux acteurs à être confrontés à cette problématique.

Le module a été conçu au terme d'une recherche menée sur les différentes manières dont la population étudiante s'emparait des consignes proposées lors des examens écrits. L'objectif principal de ce document est d'offrir un support d'accompagnement pour la préparation à ce type d'épreuves.

*Dans ce document, le masculin pluriel est employé dans sa valeur générique et inclusive.

Cahier 1 : Introduction, glossaire et bibliographie

Cahier 2 : Qu'est-ce qu'une question d'examen ?

- Étape 1 : Pour commencer...
- Problème à résoudre
 - Faisons le point
 - En bref
- Étape 2 : Pour aller plus loin...
 - Faisons le point
 - En bref

Cahier 3 : Qu'est-ce qu'une réponse adéquate à une question d'examen ?

- Problème à résoudre
- Étape 1 : Pour commencer...
 - Faisons le point
 - En bref
 - Faisons le point
- Étape 2 : Pour aller plus loin...
 - En bref

Cahier 4 : Propositions d'exercices

- Activité 1
 - Étape 1 : Pour commencer...
 - Problème à résoudre
 - Étape 2 : Pour aller plus loin...
- Activité 2
 - Étape 1 : Pour commencer...
 - Problème à résoudre
 - Étape 2 : Pour aller plus loin...
- Activité 3
 - Étape 1 : Pour commencer...
 - Problème à résoudre
 - Étape 2 : Pour aller plus loin...

Plan et mode(s) d'emploi

Le présent module se compose de trois parties.

La première partie présente ce qu'est une question d'examen écrit. C'est à l'évidence une consigne à réaliser sur la feuille papier ou sur une page électronique du questionnaire certes, mais - aspect auquel on pense moins souvent - c'est aussi un espace de communication et de coopération dans lequel les acteurs impliqués effectuent des tâches langagières attendues. Elle appelle une réponse qui est à construire verbalement et par écrit dans *l'entre-deux* (Sibony 1991) discursif qui s'ouvre entre le formateur qui l'a formulée et l'étudiant qui la découvre à l'examen dans son questionnaire. Aussi bien la question que la réponse doivent s'élaborer suivant certaines règles, en référence à un enseignement et à un travail réalisés en commun.

La deuxième partie est consacrée à la construction des réponses. On s'y attarde sur celles qui sont adéquates et celles qui le sont moins. L'objectif est de montrer comment, dans quelle logique répondre aux consignes et aux attentes explicites et implicites communiquées dans les questions.

Tous les exemples présents dans ce module, aussi bien les questions que les réponses, viennent de questionnaires d'examen authentiques et elles ont été formulées par des formateurs et des étudiants réels. Les formulations un peu moins adroites que d'autres, les manquements aux normes de la langue écrite n'ont pas été corrigés. La raison en est double. D'une part, l'objectif, ici, n'est pas de présenter une vision idéale, aseptisée des écrits tels qu'ils se pratiquent dans l'enseignement supérieur. D'autre part, il s'agit surtout d'offrir au lecteur des exemples vivants qu'il pourra d'abord interroger lui-même et ensuite, s'il le souhaite, retravailler sur des aspects qui demanderaient le plus à être améliorés.

Les consignes présentées dans ce module sont diverses et variées afin de permettre de se projeter dans la diversité des situations d'examen écrit. Les exemples retenus sont, aussi, abordables afin que les spécificités disciplinaires n'opacifient pas le propos du module, qui est d'expliquer les attendus explicites et implicites des questions d'examen.

Plan et mode(s) d'emploi

La troisième partie propose des activités qui s'inscrivent en continuité avec des exercices proposés tout au long des parties précédentes. C'est une sélection qui porte sur des aspects particuliers qui avaient posé des problèmes aux rédacteurs d'un grand nombre de copies du corpus analysé. Cette troisième partie vise à affiner les habiletés déjà existantes et à aider à construire de nouvelles. Sans réduire la complexité que représente chaque consigne, on peut affirmer (Barré-De Miniac 2004) que la maîtrise progressive de ces aspects particuliers permet non seulement de mieux appréhender la tâche, mais aussi et surtout, à plus long terme, d'instaurer un *rapport* plus adéquat à *l'écriture* des réponses dans le type d'épreuves analysées ici.

Chaque partie peut se consulter suivant au moins deux parcours de lecture.

- **L'étape 1**, qui figure au début, est accessible à tous, étudiants et formateurs. Elle correspond à un premier niveau de lecture et d'utilisation, destiné à un usage immédiat, direct, pour illustrer les difficultés les plus fréquentes constatées dans les copies d'examen étudiées. Conçue dans une visée pragmatique, cette première étape peut servir de support à un travail personnel, autonome de l'étudiant ou à une activité menée au cours par le formateur.
- **L'étape 2**, qui est accessible à tous également, fournit un approfondissement des points présentés dans l'étape 1 (ou au niveau 1). Il s'agit d'accompagner le lecteur à travers un commentaire, une explication, une définition de notions spécialisées, venant de différents domaines de la recherche, une synthèse, parfois un cadrage. Des références bibliographiques permettent de continuer ce travail d'approfondissement de manière individuelle dans les directions que le lecteur éprouvera le besoin d'approfondir encore par lui-même.

Les différentes parties peuvent enfin servir aussi à une consultation occasionnelle.

Les astérisques qui accompagnent certains termes renvoient au glossaire qui figure dans le présent cahier.

Choix méthodologiques

Le présent parcours didactique a été élaboré en référence à un domaine de la recherche qui s'intéresse aux **littératies*** propres à l'enseignement supérieur, qu'il s'agisse de filières universitaires, professionnalisantes ou artistiques. Les chercheurs qui travaillent sur cette problématique conjuguent les apports de plusieurs champs disciplinaires — la didactique du français, les sciences du langage et d'autres disciplines connexes. Certains points spécifiques ont été traités grâce aux éclairages venant en particulier de la linguistique en général et de l'analyse du discours en particulier. Parmi les principaux auteurs, on peut citer ici entre autres Jean-Michel Adam, Christine Barré-De Miniac, Élisabeth Bautier, Basil Bernstein, Françoise Boch, Patrick Charaudeau, Jean-Louis Chiss, Francis Grossmann, Françoise Hatchuel, Bernard Lahire, Dominique Maingueneau, Sophie Moirand, Marie-Claude Penloup, Marie-Christine Pollet, Alain Rabatel, Patrick Rayou, Fanny Rinck et Francine Thyron. La bibliographie et les notices du glossaire fournissent davantage de références.

Les principaux acquis des recherches en littératies pourraient se résumer de la manière suivante. Au lieu de se focaliser sur la « baisse de niveau » parmi les étudiants, les travaux de ce courant mettent en évidence les rapports différenciés aux savoirs, au monde et à la langue. L'apprenant n'est pas seulement un système de traitement et de stockage d'informations, mais il est aussi un sujet parlant qui s'est construit dans un environnement linguistique et discursif donné. À ce titre, avec les moyens auxquels il a eu accès, il met en œuvre un rapport particulier à ces différents éléments qui composent son existence. Suivant la nature des moyens qui lui ont été donnés pour se construire, le rapport à la langue, face aux savoirs et au monde ne sera pas le même. Sa manière de se positionner face à la langue, aux savoirs et au monde, même si elle est en partie déterminée par des coordonnées stables — lieu de naissance, milieu de première socialisation — peut se transformer, elle est modulable. Elle possède une incidence indéniable sur ses pratiques langagières (Bernstein 1975 ; Bernstein 2007 ; Reuter et al. 2007 ; Romainville 2019) — sur sa manière de se servir de la langue et de se situer dans les différents discours.

La recherche sur les **littératies*** de l'enseignement supérieur s'intéresse en particulier à cette incidence. Loin de nier les dysfonctionnements qui peuvent

Choix méthodologiques

être présents dans les productions écrites et orales, les travaux interrogent non pas exclusivement ce qui n'a pas été maîtrisé, mais analysent plutôt les différents modes d'approche mis en œuvre par les sujets parlants pour appréhender ces différents objets par rapport auxquels ils doivent se situer et construire verbalement leur position.

Pour ce qui concerne les aspects qui nous intéressent en particulier dans ce module consacré aux questions et aux réponses des examens écrits, il s'agit d'observer comment les étudiants abordent les discours scientifiques, techniques, didactiques, bref, **les discours spécialisés***. Il s'agit donc entre autres d'analyser quels moyens et quels mécanismes langagiers ils mettent en œuvre pour le faire. Cette problématique amène bien des questions, dont voici les principales. Comment les scripteurs perçoivent-ils les distinctions qui existent entre ces discours spécifiques et les usages communicatifs, quotidiens, propres au discours courant ? Comment comprennent-ils les constructions syntaxiques et les termes propres aux différents discours ou aux langues spécialisées (Lerat 1995) ? Dans quels **registres*** de discours les décodent-ils ? Comment appréhendent-ils les hiérarchies entre les normes inhérentes à la pratique de ces discours ? Quel sens donnent-ils aux normes souvent opposées propres aux différents sous-systèmes de la **langue commune*** : variétés régionales, sociales, professionnelles (Chiss, Siouffi in Bertrand et al. 2010 ; Klein 2016) ? Comment conçoivent-ils, en conséquence, ce qu'on attend d'eux en leur adressant une question d'examen ? Comment s'y prennent-ils pour apporter des réponses qu'ils pensent être attendues, adéquates, les meilleures possible ?

* Voir infra

Genre textuel étudié et principaux constats de l'analyse du corpus

L'évaluation écrite dans l'enseignement supérieur prend des formes qui sont nombreuses et variées. Parmi les genres textuels que l'on demande aux étudiants de produire figurent entre autres des résumés, des notes de synthèse, des comptes rendus, des argumentations, des rapports de stage, des carnets réflexifs, des études de cas et des travaux de fin d'études. Parmi ces différents genres de productions, on distingue parfois ce qu'on appelle « écrits restitutifs » d'une part et « écrits productifs » d'autre part (Defays et coll. 2003). Ces deux types d'écrits s'entourent, dans le discours, de représentations généralement péjoratives pour le premier et mélioratives pour les seconds.

Dans la recherche dont ce document est issu, le choix s'est porté sur les questionnaires des examens écrits que l'on utilise à des fins de vérification de connaissances. C'est un genre textuel qui se décline à travers de très nombreuses variantes, mais celles-ci possèdent toutes un dénominateur commun, leur objectif, qui est aussi leur raison d'être : créer une situation de communication dans laquelle l'étudiant doit prouver qu'il s'est approprié la « matière » enseignée. Selon une représentation assez répandue, surtout pour ce qui concerne les premiers niveaux de formation dans le supérieur, il s'agirait ainsi d'écrits qui solliciteraient principalement une opération « basique » : la « restitution ». Répondre aux consignes d'un examen écrit se résumerait donc à « restituer des savoirs ». L'étude du corpus de copies — quelque quatre cents ont été analysées — ne confirme pas cette vision simple, bien au contraire.

La part de restitution est, certes et bien évidemment, exigée dans la plupart des épreuves — il serait inutile de le nier — et ce, quelles que soient les représentations véhiculées par le discours courant. Elle est présente notamment dans celles dont le but est de vérifier l'intégration d'un certain nombre de repères et de références. Pour mettre en œuvre les compétences attendues dans les futures situations de la vie professionnelle, il faut avoir acquis des connaissances et des automatismes correspondants. À ce titre, la restitution fait indéniablement partie des mécanismes qui contribuent à leur mise en œuvre future. Le malentendu réside plutôt dans les significations réductrices que l'on prête à ce terme.

Genre textuel étudié et principaux constats de l'analyse du corpus

De fait, l'opération de restitution, considérée souvent comme le résultat d'un stockage d'informations à retenir, est avant tout une action verbale. Elle connaît à ce titre au moins trois variantes (Defays et coll. 2003). Or celles-ci correspondent chacune à une suite de tâches qui sont bien moins simples qu'à ce qu'il paraît. D'abord, répéter, dans la restitution dite « pure » dont le mécanisme principal serait la seule mémorisation, mais qui implique une intégration ne fût-ce que minimale des structures linguistiques propres aux discours spécialisés « à répéter ». Ensuite, reformuler* dans la « restitution reformulée », opération qui fonctionne moyennant une compréhension au moins partielle des fragments de discours que l'on cherche à redire autrement ou à paraphraser*. Enfin, reformuler et résumer, dans la « restitution reformulée résumante », opération plus complexe encore qui en comporte en réalité plusieurs. Comme cette brève énumération le montre, on ne saurait placer le fait de « restituer des savoirs » parmi les activités de bas niveau suivant ce que certaines représentations inclineraient à faire. En réalité, on saisit encore mieux l'ampleur du malentendu si l'on réalise que le savoir* en tant que tel est essentiellement un objet verbal lui aussi, c'est-à-dire un objet qui est l'aboutissement d'une activité linguistique et discursive du sujet.

De fait, le savoir se présente nécessairement sous la forme d'un discours (Hatchuel 2007). Dans l'enseignement supérieur, le savoir à produire (ou « reproduire ») est un discours spécialisé. Or celui-ci n'est pas un monolithe que l'on pourrait mémoriser et répéter. Il correspond en réalité à une stratification de sources et de relais : des discours premiers produits d'abord par différents auteurs sont relayés ensuite, via les opérations de reformulation, par des discours seconds, des discours didactiques dont celui du formateur et ceux des différents sources et supports d'enseignement. Dans une situation d'examen écrit, l'étudiant scripteur doit construire son propos en référence à cette complexité. Son action verbale — ou plutôt une interaction à instaurer entre lui et le formateur — se déroule enfin et surtout par écrit.

Description du corpus

Le parcours proposé dans ce module repose sur l'analyse d'un corpus de copies d'examen réalisées dans l'enseignement supérieur professionnalisant. Les questionnaires émanent de différentes options d'études : éducateur spécialisé, instituteur préscolaire, instituteur primaire et enseignant de l'enseignement secondaire inférieur, principalement du « palier » (« niveau » ou « année ») 1. Des copies venant des paliers 2 et 3 ont également été étudiées et exploitées. Dans l'ensemble, il s'agit d'épreuves dont l'objectif principal est la vérification de l'intégration de connaissances, et qui comportent à ce titre une part plus ou moins importante de restitution. Si celle-ci est à chaque fois variable, une lecture attentive conduit à constater que dans tous les cas la part d'investissement et de création attendue est à la fois importante et nécessaire à la production de réponses adéquates. L'analyse de ce corpus amène ainsi à préférer de parler, à propos de ce type de tâches, non pas de restitution, mais d'*écriture de savoirs* (Pollet 2004)

L'analyse des questionnaires s'est faite suivant l'approche propre aux recherches en *littératies** mentionnée plus haut. L'objectif était de saisir les logiques suivies par les rédacteurs des réponses, c'est à-dire leur manière de se positionner verbalement par rapport au cadre dans lequel ils étaient invités à s'inscrire. Les réponses écrites ont été analysées sur le plan de l'énonciation ; le mode d'organisation, le choix du genre de *discours** et de *registre** ont fourni maints indices. Ceux-ci révélaient ainsi d'une part différentes manières de lire et d'interpréter tant les questions que les attentes réelles ou supposées des formateurs ; et d'autre part, ils laissaient apparaître les conceptions de la tâche d'écriture, l'idée des différentes normes discursives, le rapport à la langue et aux différents discours, le rapport au savoir enfin. En résumé, la lecture des copies a consisté à observer les principales *postures d'écriture* (Barré-de Miniac 2004) que les scripteurs adoptaient et non pas à les juger à l'aune d'une réponse idéale exigée. Les copies n'ont donc été évaluées en fonction d'aucun corrigé fournissant le modèle et la jauge des réponses - elles ont été analysées pour ce qu'elles étaient et ce qu'elles signifiaient.

Glossaire



- * **Le Carnet Orange** — c'est le document qui sert à la communication entre l'institution formatrice (une haute école) et les institutions de stage, et dans lequel l'étudiant en section Éducateur spécialisé rassemble les informations relatives à ses pratiques professionnelles. Parmi ces informations figurent les critères d'évaluation.
- * **DASPA** — Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants ou classe passerelle. Ce terme s'emploie à propos des classes qui accueillent des élèves étrangers en vue de les intégrer dans l'enseignement ordinaire via notamment l'apprentissage intensif du français, langue d'enseignement.
- * **Définition** — Dans les discours spécialisés la définition est un énoncé dont le but est multiple. Par sa forme et par son organisation, elle sert à nommer, localiser, situer et caractériser l'objet, qui peut être un être animé ou inanimé, concret ou abstrait — un phénomène ou une réalité. De par les opérations multiples qu'il réalise, l'énoncé définitoire délimite aussi la signification du terme employé pour désigner cet objet. Une définition se réalise ordinairement dans les structures de type :

Un A est un B qui...

Je nomme A tout B qui.../On nomme A tout B qui...

Par A nous désignerons B...

Ce qu'on nomme A correspond à un B qui...

Définir, c'est associer un terme à une série de caractéristiques ou attributs...

Définir consiste à délimiter...

Les définitions de notions théoriques ou de concepts s'accompagnent idéalement d'une mention du nom d'un auteur ou du domaine de recherche concerné, par exemple :

Glossaire

En analyse du discours, le contrat de communication est un ensemble de règles qui permettent aux partenaires d'un échange de mettre en œuvre leurs projets de parole respectifs.

Selon Patrick Charaudeau, le contrat de communication correspond à un ensemble de conditions qui doivent être réunies lors d'une situation de communication.

Dans le système théorique de Patrick Charaudeau, le contrat de communication est la mise en œuvre conjointe du principe d'interaction, du principe de pertinence, du principe d'influence et du principe de régulation.

En référence aux travaux de P. Charaudeau, on nomme contrat de communication les contraintes inhérentes à toute situation de communication réunissant un sujet communicant et un sujet interprétant autour d'un projet de parole qui se réalise à travers les actes locutifs.

Parmi d'autres formes classiques de la définition figure la reformulation*.

Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.

Chaurand, J., Mazière, Fr. (sous la dir. de) (1990). *La définition*. Paris : Larousse.

Fourez, G., Englebert-Lecompte, V., Mathy, Ph. (1997). *Nos savoirs sur nos savoirs. Un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

Lalande, A. (2018). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris : Presses Universitaires de France.

Riegel, M. (1990). La définition, acte du langage ordinaire. De la forme aux interprétations. In J. Chaurand & Fr. Mazière (sous la dir. de) (1990). *La définition*. Paris : Larousse, 97-110.

Riegel, M. (1987). Définition directe et indirecte dans le langage ordinaire : les énoncés définitoires copulatifs. *Langue française, 73*, La reformulation du sens dans le discours, 29-53.

* **Discours spécialisés** — Les discours scientifiques et techniques sont à l'origine destinés à des communautés discursives restreintes. Ce sont les discours dits premiers. Ils font souvent l'objet de transposition via notamment le procédé de reformulation. Ils deviennent alors ce que l'on appelle des discours seconds. Parmi ceux-ci figurent les discours de transmission des connaissances ou les discours didactiques. Pour désigner les discours spécialisés certains auteurs emploient également le terme de langue spécialisée ou langue de spécialité.

Beacco, J.-Cl., Moirand, S. (1995). Autour des discours de transmission des connaissances. *Langages, 117*, 32-53.

Charaudeau, P., Maingueneau, D. (sous la dir. de) (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.

Lerat, P. (1995). *Les langues spécialisées*. Paris : P.U.F.

Loffler-Laurian, A.-M. (1984). Vulgarisation scientifique : formulation, reformulation, traduction. *Langue française, 64*, 109-125.

Moirand, S. (1997). Formes discursives de la diffusion des savoirs dans les médias. *Hermès, 21*, 33-44.

Moirand, S. (1995). L'évaluation dans les discours scientifiques et professionnels. *Les Carnets du Cediscor, 3*.

Moirand, S. (1993). Autour de la notion de didacticité. *Les Carnets du Cediscor, 1*. En ligne.

Pétroff, A. J. (1984). Sémiologie de la reformulation dans le discours scientifique et technique. *Langue française, 64*, 53 – 67.

* **Grammaire** — ici au sens de règles de fonctionnement. Le terme grammaire est ici entouré de guillemets, car de nombreuses règles de la langue écrite et de la langue orale sont les mêmes. Il n'existe pas de grammaire de l'oral qui serait tout à fait distincte de celle de l'écrit.

Glossaire

- * **IPPJ** — Institutions publiques de protection de la jeunesse. En Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique francophone), ces institutions prennent en charge les mineurs d'âge ayant commis ou soupçonnés d'avoir commis un fait qualifié infraction.
- * **Langue** — La langue est à entendre ici comme le lieu de rencontre de deux dimensions indissociables. Elle est, d'une part, un système de formes et de règles, composé de nombreux sous-systèmes, c'est-à-dire de nombreuses variétés géographiques, sociales, professionnelles, etc., telles qu'elles sont pratiquées chacune dans un espace-temps donné. On peut penser au français populaire au Québec, au français employé dans les milieux commerciaux de la Suisse romande, à celui employé par les membres du barreau en Belgique francophone, à l'argot des écoliers de la région Île-de-France, au français littéraire, au français des immigrés de telle ou telle origine, etc. D'autre part, la langue est le matériau de construction des différents discours, qu'il s'agisse de la parole d'un sujet particulier ou de discours courants, médiatiques, scientifiques ou spécialisés (Hagège, 1986). Dans la problématique des littératies scolaires et celles de l'enseignement supérieur, la langue occupe une place centrale : on ne saurait construire de discours spécialisé ni scientifique sans savoir employer les formes adéquates de la langue nécessaires pour le faire. À l'inverse, on ne saurait choisir les formes linguistiques appropriées au contexte donné si l'on se trompait de discours : employer les ressorts du discours commercial ou médiatique dans un écrit scientifique relève d'un malentendu.

Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.

Hagège, Cl. (1986). *L'homme de paroles. Contribution linguistique aux sciences humaines*. Paris : Gallimard.

Klein, J. R. (2016). Variations... sur la variation. Bruxelles : A.R.L.F.B. En ligne.

- * **Langue commune (ou le français commun)** — La notion de langue commune (ou de français commun) a émergé des travaux des linguistes s'intéressant aux différentes variations que le français connaît à travers le temps et l'espace. La linguistique variationniste définit la langue commune comme un ensemble de caractéristiques (syntaxiques, morphologiques, lexicales, etc.) que partagent les français de Belgique, de France, du Québec et de Suisse (BFQS). On ne doit pas confondre le français commun avec la notion de « français standard ». De fait, le « français standard » correspond moins à une langue réellement pratiquée qu'à la vision d'une norme idéale que l'on identifie souvent avec la langue employée par des dictionnaires et des manuels. (Klein 2016).

Klein, J. R. (2016). Variations... sur la variation. Bruxelles : A.R.L.F.B. En ligne.

Neveu, Fr. (2011). *Dictionnaire des sciences du langage*. Paris : Armand Colin.

- * **Littératie** — Employée dans de nombreux domaines — anthropologie, linguistique, psycholinguistique, sciences de l'éducation, etc. — la notion de littératie possède plusieurs valeurs différentes (Jaffré in Barré-De Miniac 2004). Pour ce qui concerne l'enseignement et les apprentissages propres à l'enseignement supérieur, elle est souvent définie comme maîtrise des pratiques de l'écrit à un niveau élevé. La lecture en fait bien évidemment partie, dans la mesure où elle est la capacité d'interpréter finement les informations tant explicites qu'implicites véhiculées par différents supports. La mise en œuvre des littératies repose sur la capacité à faire preuve d'une distance réflexive, et notamment vis-à-vis de la langue.

*

Glossaire

On écrit parfois littératie avec un c sous l'influence de l'anglais.

Barré-De Miniac, Chr., Brissaud, C., Rispail, M. (2004). *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques de l'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan.

Kara, M., Privat, J.-M. (coord.) (2006). *Pratiques, 131-132, La littératie. Autour de Jack Goody*.

Bautier, É., Rayou, P. (2013). La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves. *Éducation et didactique, 7-2*. En ligne

* **Ordre scriptural** — On appelle ainsi l'ensemble des règles qui régissent les caractéristiques formelles d'un message qui se conçoit par écrit et qui est destiné à la lecture. Parmi ces caractéristiques figurent les choix lexicaux, la construction des phrases et l'organisation du propos. La construction d'un message dans l'ordre scriptural permet ainsi de mettre en œuvre une construction continue et hiérarchisée, là où l'ordre oral procède par segmentation fréquente du propos, en lien avec l'ordre des mots affectif qui y est en quelque sorte de règle. Un message conçu dans l'ordre scriptural fournit en outre les explications explicites là où l'oral recourt à du non-verbal (gestes, mimiques, etc.).

Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.

Leclercq, V., Vogler, J. (coord.) (2000). *Maîtriser l'écrit*. Paris : L'Harmattan.

Peytard, J. (1970). Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques. *Langue française, 6*, 35-47.

* **Paraphrase** — Le terme de paraphrase possède dans le discours courant une connotation négative. En linguistique et dans les recherches en littératies, il désigne la pratique de la reformulation en tant qu'activité indispensable à la construction, à la communication et à l'appropriation des discours. Autrement dit, dans les discours spécialisés, paraphraser signifie reformuler, et ce terme n'a en soi rien de péjoratif. Or la reformulation participe d'une autre opération fondamentale dans la pratique des discours spécialisés : la définition.

Fuchs, C. (2020). Paraphrase et reformulation : un chassé-croisé entre deux notions. In O. Inkova, (sous la dir. de), *Autour de la reformulation*. Genève : Droz, 41-55.

Kara, M. (2004). Reformulation et polyphonie. *Pratiques, 123-124, 27-54*.

Schnedecker, C. (2002). *Lire, comprendre, rédiger des textes théoriques*. Bruxelles : De Boeck.

Volteau, St., Garcia-Debanc, Cl., Panissal, N. (2010). Les reformulations définitoires dans les interactions scolaires. *Publiforum, 11*, Autour de la définition. En ligne.

* **Reformulation** — La reformulation est une opération langagière constitutive de la production des savoirs. De fait : une information scientifique ou technique n'est utilisable que si elle n'est formulée de manière adaptée par rapport à un type de destinataires. La reformulation consiste donc d'abord à mettre en forme les informations sur le plan linguistique et discursif, de manière à rendre celles-ci recevables et utilisables. L'opération de reformulation participe ainsi de la construction des savoirs par les scientifiques. Elle intervient dans la circulation des savoirs dans les communautés restreintes des chercheurs. Elle constitue, ensuite, un ressort majeur de la diffusion des connaissances parmi les différents publics. Sur le plan des apprentissages, elle est, enfin, un des principaux moyens d'appropriation et de partage des savoirs. Les chercheurs distinguent différentes formes de reformulation suivant l'angle d'attaque adopté dans

Glossaire

l'étude de ses fonctions et des procédés discursifs et cognitifs mobilisés. On parle ainsi de reformulations paraphrastiques (voir Paraphrase*) et non paraphrastiques ; on distingue aussi, entre autres, des reformulations définitoires et des reformulations résumantes.

Kara, M. (2004). Reformulation et polyphonie. *Pratiques*, 123-124, 27-54.

Martinot, Cl., Romero, Cl. (coord.) (2009). *La reformulation : acquisition et diversité des discours*. Cahiers de praxématique, 52. En ligne.

Pétroff, A. J. (1984). Sémiologie de la reformulation dans le discours scientifique et technique. *Langue française*, 64, 53-67.

Riegel, M., Tamba, I. (1987). Présentation. *Langue française*, 73, La reformulation du sens dans le discours, 3-4.

Volteau, St., Garcia-Debanc, Cl., Panissal, N. (2010). Les reformulations définitoires dans les interactions scolaires. *Publiforum*, 11, *Autour de la définition*. En ligne.

* **Registre de langue** — ce terme s'emploie surtout dans les ouvrages de vulgarisation ou dans des publications didactiques. On y désigne par le terme « niveau de langue » l'ensemble des choix syntaxiques et lexicaux qui correspondent à la connaissance que les sujets parlants ont du français, souvent en lien avec le niveau de formation qu'ils ont reçue. On distingue ainsi le niveau populaire, le niveau moyen et le niveau intellectuel. Le terme registre s'emploie pour désigner les choix syntaxiques et lexicaux qui sont en lien avec les paramètres d'une situation de communication donnée, tels l'âge, les relations entre les partenaires de l'échange et leurs rôles respectifs. On parle de registres relâché (ou vulgaire), très familier, familier, courant et soutenu. Dans leurs textes spécialisés, les linguistes parlent plutôt de phénomènes de variation et de différentes variétés de langue (Goosse & Grevisse 2016 ; Klein 2016). Pour parler de ce que l'on appelle niveaux et registres, on emploie les termes de variation diastratique (ou sociale) et diaphasique (liée au contexte spécifique d'emploi) (Neveu 2011 ; Kalinowska 2022). Dans les travaux portant sur les littératies scolaires et celles de l'enseignement supérieur, le terme de registre s'emploie à propos des modes d'interprétation que les apprenants mettent en œuvre en réalisant différentes tâches langagières, telles la lecture et l'écriture. On parle alors de registre de travail, à la fois énonciatifs et cognitifs.

Bautier, É., Rayou, P. (2013). La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves. *Éducation et didactique*, 7-2. En ligne.

Goosse, A., Grevisse, M. (2016). *Le bon usage*. Bruxelles : De Boeck.

Klein, J. R. (2016). Variations... sur la variation. Bruxelles : A.R.L.F.B. En ligne.

* **Savoir** — D'abord, le savoir se présente sous la forme d'un discours — il est donc toujours un objet verbal. Ensuite, il s'exerce en interaction — il s'inscrit ainsi dans une réalité sociale et culturelle. Le savoir implique en outre la conscience de savoir — il est donc réflexif. Enfin, il n'existe que par des actions qu'il permet et en cela il est proche d'un savoir-faire. En somme, un savoir que l'on ne saurait ni verbaliser ni exercer dans une action concrète ne peut être considéré comme un savoir.

Hatchuel, Fr. (2007). *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : La Découverte.

Bibliographie

- Adam, J.-M. (2008). *Les textes, types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris : Armand Colin.
- Adam, J.-M., Revaz, Fr. (1989). Aspects de la structuration du texte descriptif : les marqueurs d'énumération et de reformulation. *Langue française*, 81, 59-98.
- Barré-De Miniac, Chr., Guernier, M.-C. (2009). Rapport à l'écrit et construction de connaissances disciplinaires. Étude de cas. *Pratiques*, 143-144, 203-217.
- Barré-De Miniac, Chr. (2004). Une pratique d'écriture scientifique : une proposition de communication. *Pratiques*, 121-122, 199-215.
- Barré-De Miniac, Chr., Brissaud, C., Rispaïl, M. (2004). *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques de l'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan.
- Barré-De Miniac, Chr. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Barré-De Miniac, Chr. (éd.) (1996). *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Bautier, É., Rayou, P. (2013). *Les inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- Bautier, É., Rayou, P. (2013). La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves. *Éducation et didactique*, 7-2. En ligne.
- Bautier, É. (2009). Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraciés du langage. *Pratiques*, 143-144, 11-26.
- Bautier, É. (2008). Socialisation cognitive et langagière et discours pédagogique. Analyser le discours pédagogique pour comprendre les inégalités sociales à l'école. In Frandji, D., Vitale, Ph. (sous la dir. de). *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société*. Rennes : PUR, 133-151.
- Beacco, J.-Cl. (sous la dir. de) (2004). *Représentations métalinguistiques ordinaires et discours. Langages*, 154.
- Beacco, J.-Cl., Moirand, S. (1995). Autour des discours de transmission des connaissances. *Langages*, 117, 32-53.
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique*. Québec : Presses de l'université Laval.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales*. Paris : Minuit.
- Bertrand, O., Schaffner, I. sous la dir. de. (2010). *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*. Palaiseau : Éditions de l'École Polytechnique. En ligne.
- Boch, Fr., Grossmann, Fr. (2002). Se référer au discours d'autrui : comparaison entre experts et néophytes. *Enjeux*, 54, 41-51.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.
- Charaudeau, P., Maingueneau, D. (sous la dir. de) (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.

Bibliographie

- Chaurand, J., Mazière, Fr. (sous la dir. de) (1990). *La définition*. Paris : Larousse.
- Chiss, J.-L. (2012). *L'écrit, la lecture et l'écriture*. Paris : L'Harmattan.
- Defays, J.-M. et coll. (2003). *Principes et pratiques de la communication scientifique et technique*. Bruxelles : De Boeck.
- Dezutter, O., Thyron Fr., (2001). D'une production écrite au rapport à l'écrit(ure) : promesse ou impasse ? *Enjeux*, 50, 25-39.
- Donahue, Chr., (2007). Le sujet-'je' dans l'écrit universitaire aux États-Unis : le débat 'expressiviste'. *Le français aujourd'hui*, 157, 53-61.
- Donahue, Chr., (2002). Quelles stratégies pour aider l'étudiant-écrivain à gérer la polyphonie énonciative ? *Enjeux*, 54, 67-83.
- Fourez, G., Englebert-Lecompte, V., Mathy, Ph. (1997). *Nos savoirs sur nos savoirs. Un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Fuchs, C. (2020). Paraphrase et reformulation : un chassé-croisé entre deux notions. In O. Inkova, (sous la dir. de), *Autour de la reformulation*. Genève : Droz, 41-55.
- Gardes-Tamine, J. (1997). *La stylistique*. Paris : Armand Colin.
- Grossmann, Fr., Rinck, F. (2004). La surénonciation comme norme du genre : l'exemple de l'article de recherche du dictionnaire en linguistique. *Langages*, 156, 34-50.
- Hagège, Cl. (1986). *L'homme de paroles. Contribution linguistique aux sciences humaines*. Paris : Gallimard.
- Hatchuel, Fr. (2007). *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : La Découverte.
- Kalinowska, I.-M. (2022). Entre les langues des élèves et les langues des (futurs) enseignants : « la » langue de l'École ? Construction de l'objet langue et prise en charge des situations de multilinguisme et de la variation linguistique. *Le Langage et l'Homme*, 2021-2, 56.2, 217-237.
- Kalinowska (2022 à paraître). Comment articuler la métacognition et les savoirs linguistiques pour combattre les inégalités ? Actes du deuxième colloque du Didactifem *Identifier, modéliser et surmonter les obstacles liés à l'apprentissage*. Liège, juillet 2020. En ligne.
- Kalinowska, I.-M. (2014). Langue, parole et discours à l'entrée de l'enseignement supérieur. La construction du sujet en formation professionnalisante. *Enjeux*, 87, 77-95.
- Kalinowska, I.-M. (2013). Mais j'ai trouvé ça sur Internet, madame !!! — mésaventures du dialogisme et insécurité interdiscursive dans l'enseignement supérieur. Propositions pour un référentiel d'analyse de l'interdiscours. *Enjeux*, 85, 65-101.
- Kara, M. (2004). Reformulation et polyphonie. *Pratiques*, 123-124, 27-54.
- Kara, M., Privat, J.-M. (coord.) (2006). *Pratiques*, 131-132, *La littératie. Autour de Jack Goody*.
- Kara, M. (2006). Les fonctions heuristiques de l'écrit : le cas des définitions. *Pratiques*, 131-132, 155-173.
- Klein, J. R. (2016). *Variations... sur la variation*. Bruxelles : A.R.L.F.B. En ligne.

Bibliographie

- Labasse, B. (2009). L'écrit professionnel : ambiguïtés et identités d'un objet académique. *Pratiques*, 143-144, 233-248.
- Laborde-Milaa, I. (2004). Auto-reformulation et investissement du scripteur : abstracts et quatrièmes de couverture de mémoires de maîtrise. *Pratiques*, 121-122, 183-198.
- Lahire, B. (2011). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Hachette.
- Lalande, A. (2018). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Leclercq, V., Vogler, J. (coord.) (2000). *Maîtriser l'écrit*. Paris : L'Harmattan.
- Lerat, P. (1995). *Les langues spécialisées*. Paris : P.U.F.
- Loffler-Laurian, A.-M. (1984). Vulgarisation scientifique : formulation, reformulation, traduction. *Langue française*, 64, 109-125.
- Maingueneau, D. (2007). Genres de discours et modes de généricité. *Le français aujourd'hui*, 159, 29-35.
- Martinot, Cl. (2015). La reformulation : de la construction du sens à la construction des apprentissages en langue et sur la langue. *Corela*, HS-18. En ligne.
- Moirand, S. (1997). Formes discursives de la diffusion des savoirs dans les médias. *Hermès*, 21, 33-44.
- Moirand, S. (1995). L'évaluation dans les discours scientifiques et professionnels. *Les Carnets du Cediscor*, 3. En ligne.
- Moirand, S. (1993). Autour de la notion de didacticité. *Les Carnets du Cediscor*, 1. En ligne.
- Morfaux, L.-M., Lefranc, J. (2011). *Nouveau vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*. Paris : Armand Colin.
- Neveu, Fr. (2011). *Dictionnaire des sciences du langage*. Paris : Armand Colin.
- Penloup, M.-Cl. (2002). Construire le concept d'écriture de recherche pour le mémoire de maîtrise. *Enjeux*, 54, 151-166.
- Pétroff, A. J. (1984). Sémiologie de la reformulation dans le discours scientifique et technique. *Langue française*, 64, 53 – 67.
- Peytard, J. (1970). Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques. *Langue française*, 6, 35-47.
- Pollet, M.-Chr. (2004). Appropriation et écriture de savoirs chez des étudiants de première année. Une voie difficile entre stockage et élaboration. *Pratiques*, 121-122, 81-92.
- Pontille, D. (2003). Formats d'écriture et mondes scientifiques. Le cas de la sociologie. *Questions de communication*, 3. En ligne.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Riegel, M. (1990). La définition, acte du langage ordinaire. De la forme aux interprétations. In J. Chaurand & Fr. Mazière (sous la dir. de) (1990). *La définition*. Paris : Larousse, 97-110.

Bibliographie

- Riegel, M. (1987). Définition directe et indirecte dans le langage ordinaire : les énoncés définitoires copulatifs. *Langue française*, 73, *La reformulation du sens dans le discours*, 29-53.
- Rinck, F., Sitri, F. (2012). Pour une formation linguistique aux écrits professionnels. *Pratiques*, 153-154, 71-83.
- Rinck, F. (2011). Former à (et par) l'écrit de recherche. Quels enjeux, quelles exigences ? *Le français aujourd'hui*, 174, 79-89.
- Rinck, F. (2010). L'analyse linguistique des enjeux de connaissance dans le discours scientifique. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3, 427-450.
- Rinck, F. (2004). Construire la problématique d'un rapport de stage : les difficultés d'étudiants du second cycle. *Pratiques*, 121-122, 93-,110.
- Romainville, A.-S. (2019). *Les faces cachées de la langue scolaire. Transmission de la culture écrite et inégalités sociales*. Paris : La Dispute.
- Schnedecker, C. (2002). *Lire, comprendre, rédiger des textes théoriques*. Bruxelles : De Boeck.
- Sibony, D. (1991). *Entre-deux. L'origine en partage*. Paris : Seuil.
- Souchon, M. (2002). L'analyse de productions écrites d'étudiants de première année à l'université. *Enjeux*, 50, 101-112.
- Thyron, Fr., Deschepper, C. (2011). L'entrée dans le supérieur et l'accès aux discours universitaires. Opérationnaliser la notion de rapport à l'écrit dans un projet de formation. In Fr. Thyron, *Les voies du discours. Recherches en sciences du langage et en didactique du français*. Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain, 169-194.
- Thyron, Fr. (2011). *Les voies du discours. Recherches en sciences du langage et en didactique du français*. Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Thyron Fr., Dezutter, O. (2002). Comment les étudiants entrants s'approprient-ils les discours universitaires ? *Spirale*, 29, 109-122.
- Traverso, V., Greco, L. (2016). L'acte de définition dans l'interaction : objets, ressources, formats. *Langages*, 204, 5-26.
- Volteau, St., Garcia-Debanc, Cl., Panissal, N. (2010). Les reformulations définitoires dans les interactions scolaires. *Publiforum*, 11, *Autour de la définition*. En ligne.



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/>



CONCEPTION GRAPHIQUE : Adriano Leite
MISE EN PAGE : A.Leite et J.Namur
CRÉDITS PHOTOS : Istockphoto
ÉDITEUR RESPONSABLE : A.Leite

Pôle académique de Bruxelles
50 avenue F.D. Roosevelt – CP129/09
1050 Bruxelles
www.poleacabruelles.be