

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

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



Étape 1 : Pour commencer

PROBLÈME À RÉSOUDRE

Soit cette série de questions que vous découvrez dans un questionnaire d'examen.
Lisez-les attentivement, comme vous le feriez dans une salle d'examen réelle.
Essayez de vous mettre à la place de ceux qui sont invités à rédiger les réponses.

D'abord, évaluez le degré de difficulté de chacune de ces consignes :
Selon vous, quelles sont, à ce stade, les raisons de leur difficulté éventuelle ?

Ensuite, notez sur une feuille vos observations.

Enfin, écrivez vos réponses improvisées aussi complètes que possible.
Gardez votre feuille pour la suite des activités de ce module.

QUESTION 1

Définissez :

- sanction royale
- amendement
- coalition
- ordonnance
- Constitution

Cette question est précédée dans le questionnaire de la consigne suivante :
Durée de l'examen limitée à 75 minutes.

QUESTION 2

Quel est le rôle du Roi dans la formation du gouvernement ?

Cette question est précédée dans le questionnaire de la consigne suivante :
Durée de l'examen limitée à 75 minutes.

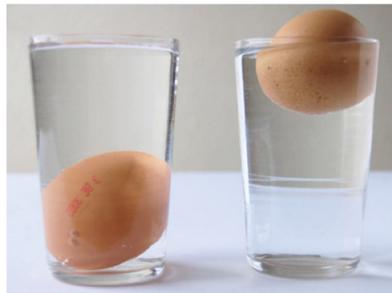
QUESTION 3

Écrivez tout ce que vous savez des droits de l'homme et notamment de la différence entre les droits de l'homme de première génération et les droits de l'homme de deuxième génération.

Cette question est précédée dans le questionnaire de la consigne suivante :
Durée de l'examen limitée à 75 minutes.

QUESTION 4

Formule une hypothèse pour tenter d'expliquer le phénomène que tu observes.



Cette question est précédée dans le questionnaire de la consigne suivante :
Durée de l'examen limitée à 2 heures.
Veille à écrire lisiblement et à être attentif à l'orthographe.

QUESTION 5

En classe de DASPA*, il est important de travailler ce que les didacticiens appellent la « mobilité énonciative ».

Que signifie cette notion ?

Pourquoi faut-il la travailler en français langue étrangère (FLE) ?

QUESTION 6

L'ancrage constitue une étape dans le processus de compréhension à l'audition en langue étrangère. Expliquez ce que signifie ce terme et ce qu'il suppose comme travail spécifique en classe.

QUESTION 7

On considère aujourd'hui que l'oral a sa « grammaire* » propre, différente de l'écrit. Donnez trois caractéristiques propres à cette grammaire de l'oral. Illustrez chaque caractéristique par un exemple.

QUESTION 8

Explorez un concept théorique abordé au cours au regard de la situation de pratique professionnelle proposée ci-dessous (min. 15 lignes).

Votre réponse sera

- développée
- structurée
- lisible et compréhensible
- rédigée en phrases verbales (cf. nombre de lignes minimum).

Lors de la remise de son Carnet Orange*, le maître de stage demande à Anissa si elle est d'accord de revenir bénévolement le lendemain pour la Journée Portes Ouvertes. Elle lui répond qu'elle a déjà quelque chose de prévu. Alors, il lui demande de finir exceptionnellement deux heures plus tard ce vendredi pour donner un coup de main pour la préparation de la Journée du lendemain. Anissa accepte.

Faisons le point

COMMENT COMPRENEZ-VOUS CES CONSIGNES ?

COMMENT DÉCODER CES ÉNONCÉS ?

Tout d'abord, ces consignes se comprennent le mieux quand on peut les situer dans le cadre de communication dans lequel elles ont été formulées. À première vue, elles émanent de plusieurs domaines d'activité et de recherche. Les notions qui y figurent évoquent le droit, les sciences politiques, les sciences de la nature (la physique ou la biologie), la linguistique, l'enseignement des langues et la psychologie.

Ensuite, si on sait que ces énoncés sont issus d'examens organisés dans des établissements d'enseignement supérieur de la Belgique francophone, on peut dès lors délimiter leur portée avec plus de précision. Chaque énoncé est à décoder en lien avec l'enseignement d'une « matière » ou discipline donnée dans un cursus de formation ciblée. Une question de droit ne s'interprète pas de la même manière lorsqu'elle s'adresse à de futurs gestionnaires de ressources humaines ou avocats, à des assistants de direction en devenir ou à des éducateurs spécialisés en herbe. De même, une question de linguistique n'appelle pas les mêmes réponses si elle est posée à de futurs traducteurs-interprètes ou à ceux qui se préparent à enseigner une langue vivante dans le système scolaire public.

QUELLES QUESTIONS FAUDRAIT-IL POSER À CHACUN DE CES ÉNONCÉS POUR CALIBRER ADÉQUATEMENT SA RÉPONSE ET ÉVITER LE HORS-SUJET ?

Les questions à poser à ces énoncés sont celles qui permettent de se représenter le cadre dans lequel se déroule l'échange écrit entre le formateur et l'étudiant. Autrement dit, pour calibrer sa réponse en fonction de ce qui est attendu, il y a lieu d'abord de construire mentalement la situation de communication : *Qui parle à qui ? Où ? Quand ? Dans quel but ?*

Cette démarche permet de se représenter les paramètres langagiers sur lesquels se fonde la situation de communication et qui en déterminent les enjeux.

Ce cadre - ou situation de communication - comporte essentiellement cinq paramètres : le lieu social, le destinataire, le scripteur/énonciateur, le but (Thyryon 1997 ; 2011) ainsi que la langue.

Le lieu social

Le lieu social est à entendre comme l'espace de coopération entre les partenaires impliqués dans l'enseignement d'abord, dans l'examen ensuite et dans l'évaluation

Faisons le point

enfin. Le lieu social est le cadre qui détermine également l'objet et le propos — la matière enseignée calibrée en fonction des règles fixant l'organisation des cursus de formation et les modalités de réponse. Il est donc peu probable que dans une formation pour futurs professeurs de langues on pose une question sur le théorème d'Archimède. En revanche, les étudiants de cette option d'études pourraient avoir à répondre à une consigne leur demandant quelle forme linguistique il faut donner à ce théorème dans l'idiome qu'ils se préparent à enseigner.

Pour se représenter le lieu social qui se dégage des consignes, les questions à poser à celles-ci sont, par exemple :

- Où ? Quand ? À propos de quoi ?
- Quelle institution formatrice, quelle école organise l'enseignement et l'examen ? Dans le cadre de quel cursus ? Au terme de quel cycle d'enseignement ?

Le destinataire

Pour le formateur qui rédige les questions, le destinataire est d'abord l'ensemble des énonciateurs-scripteurs à qui il s'adresse pour leur demander de réaliser un certain nombre de tâches. L'enseignant formule et ajuste ses consignes à partir de la représentation qu'il se construit de ses étudiants — son destinataire — en fonction du parcours réalisé avec eux. Au moment où il rédige les consignes, les questions qu'il doit se poser sont, par exemple :

- À qui s'adressent mes consignes ? Aux étudiants de quel niveau, de quel groupe ?
- Que puis-je légitimement leur demander au regard du travail d'enseignement que j'ai réalisé avec eux ?
- Quels acquis les plus importants devons-nous atteindre dans notre travail commun ?
- En reprenant mes questions à tête reposée, puis-je comprendre aisément et de manière univoque les énoncés que je propose ?
- En me relisant, puis-je comprendre clairement moi-même ce que je demande aux étudiants de faire ?
- Si je devais me faire remplacer pour la correction des copies, mon remplaçant pourrait-il comprendre mes questions ?

Pour l'étudiant scripteur qui rédige les réponses, le destinataire, c'est, en revanche, le formateur ou l'évaluateur qui aura à lire sa copie. Qu'il en soit conscient ou non, l'étudiant scripteur rédige toujours à partir de la représentation qu'il se fait du formateur en tant que destinataire de son écrit. Pour donner à ses réponses la forme qui convient dans le lieu social où il se trouve, il doit construire cette représentation de manière adéquate.

Faisons le point

Pour ce faire, les questions qu'il doit se poser sont notamment celles-ci :

- *À qui exactement doit s'adresser ma réponse ?*
- *Mes réponses pourraient-elles être lues, comprises et évaluées par un autre destinataire que mon professeur ? Pourrais-je me faire comprendre par un évaluateur externe ?*
- *Quelles sont exactement les demandes de mon destinataire, auxquelles je dois répondre ?*
- *Qu'est-ce que mon destinataire attend de moi ? Que je rédige comme si je devais maintenant « redonner la matière » à sa place ? Ou suffit-il d'indiquer les termes qu'il connaît et qu'il est dès lors inutile d'expliquer ?*

Les questions que le formateur et l'étudiant se posent à l'endroit de leur destinataire respectif ne concernent pas vraiment, on le comprend, la personne concrète d'un étudiant ou de l'enseignant, mais la fonction, le rôle que celui-ci joue dans ce cadre.

L'énonciateur-scripteur

Qu'il s'agisse du formateur ou de l'étudiant, l'énonciateur-scripteur est à comprendre à chaque fois comme la représentation de soi en tant qu'auteur de son discours. Cette représentation est l'image qui se dégage des formes qu'il donne à son texte. Le formateur d'abord et l'étudiant ensuite doivent envisager chacun le rôle qu'il joue dans l'échange écrit. L'espace-temps de l'examen en devient une sorte de jeu langagier. Les rôles à jouer ne sont pas les mêmes pour le premier et pour le second. Le premier est en position de demander de réaliser un certain nombre de tâches, qui sont à la fois linguistiques, discursives et cognitives. Sa fonction consiste à exiger que l'étudiant fasse comme s'il devait faire découvrir à son enseignant la « matière » donnée. Le second est en position de s'insérer dans ce « jeu » en trouvant les formes adéquates pour faire accepter ses réponses. Pour les deux partenaires les questions à se poser sont notamment celles-ci :

- *Quelle forme donner à mon discours pour correspondre adéquatement au rôle qui est le mien dans l'espace-temps différé de cette communication qui se fait par écrit ?*
- *Comment dois-je m'exprimer pour répondre aux consignes et me faire comprendre dans ce cadre — au terme d'un cycle d'enseignement, dans cette épreuve qui en sanctionne l'aboutissement ?*

Le but

Le but est l'effet que l'on vise à produire suivant le rôle que chacun est invité à jouer dans l'échange écrit.

Faisons le point

Le rôle du formateur consiste à demander de rédiger des réponses de manière à communiquer un certain nombre de savoirs. Son but est d'obtenir, dans les copies, des énoncés compréhensibles qui correspondent aux objectifs qu'il a poursuivis avec les étudiants tout au long du cycle d'enseignement. Par conséquent, ses consignes doivent s'énoncer de manière suffisamment explicite, de manière à éviter les malentendus dus à une formulation ambiguë ou excessivement elliptique. Les questions qu'il a intérêt de se poser sont par exemple :

- *Qu'est-ce que je veux obtenir en retour en énonçant cette consigne ?*
- *À quelle forme de phrase, à quel verbe précisément correspond chaque objectif que je veux faire atteindre ?*
- *Combien d'actions est-ce que je demande à l'étudiant de réaliser en retour ?*
- *Quel verbe choisir pour chacune des opérations attendues ?*
- *Ma consigne paraît-elle plus claire lorsque j'emploie un seul verbe pour plusieurs opérations ?*
- *Ou vaut-il mieux en utiliser un verbe spécifique pour chaque opération importante ?*

Le rôle de l'étudiant est de présenter les résultats d'un travail — d'étude, de réflexion, de lecture, de recherche — qu'il réalise en préparation à l'examen. Le but qu'il poursuit principalement est de faire montre d'une appropriation des savoirs et capacités attendus. Les questions qu'il a à se poser lors de la rédaction des consignes sont donc :

- *Qu'est-ce que mon évaluateur pourra comprendre en lisant les réponses telles que je les formule ?*
- *Quelle représentation de moi-même suis-je en train de construire en choisissant telle ou telle formule, telle ou telle construction de phrase ?*
- *Quelle sorte d'auteur-scripteur apparaît si j'organise les différents éléments de ma réponse d'une telle manière - texte continu et organisé - et non pas d'une autre - mots isolés, plan, simples flèches, surlignages tracés dans l'énoncé de la consigne ?*
- *Ma réponse ressemble-t-elle à un bref exposé, à une prise de notes, à un plan de cours ou à un message personnel que j'adresserais au formateur ?*

Le lieu social, le destinataire, l'énonciateur-scripteur, le but et ... la langue

À ces quatre paramètres minimaux des situations de communication écrite dans les contextes d'enseignement/apprentissage, il convient d'ajouter un cinquième, la langue. La langue est ce qui permet la circulation de l'information et des savoirs entre ces différentes instances : le lieu social, le scripteur-énonciateur et le destinataire lui-même. La manière dont on l'utilise joue un rôle majeur dans l'atteinte ou non du but de la communication donnée. Dans la situation d'un examen écrit, il s'agit en particulier de la

Faisons le point

langue écrite qui fonctionne suivant des règles spécifiques. Celles-ci se laissent résumer dans cette question à se poser :

Comment écrire ce que j'ai à dire pour me faire comprendre en mon absence par quelqu'un qui ne me connaît pas, qui ne me connaît pas bien ou qui ne me connaît pas (bien) du tout ?

Le rappel de ces cinq paramètres minimaux le montre : l'échange écrit entre le formateur et l'étudiant scripteur ne se fait pas spontanément, de personne à personne, « sans filtre », mais il repose sur une série de règles. On résume ces règles par le terme de *contrat de communication* (Charaudeau 1992 ; Charaudeau & Maingueneau 2002). Ce contrat correspond aux conditions à respecter de part et d'autre pour que les partenaires de l'échange puissent se comprendre et atteindre leurs objectifs.

En résumé, les principales questions à poser aux consignes d'examen sont :

- *Le lieu social : Où ? Quand ? À propos de quoi s'énoncent-elles ? Dans quel cadre langagier/discursif les décoder, les interpréter ?*
- *Le destinataire : À qui je dois m'adresser en écrivant ? Comment le faire adéquatement au regard de sa fonction ?*
- *Le scripteur-énonciateur : Quel rôle dois-je jouer en écrivant ? Quelle place dois-je occuper verbalement dans ce cadre ? Quelles formes dois-je donner à ce que j'écris pour atteindre mon but ? Comment organiser mon écrit afin de formuler des consignes claires/répondre adéquatement aux questions, résoudre les problèmes proposés ?*
- *La langue : Quelle forme donner à mes phrases ? Quels termes employer pour me faire comprendre dans ce cadre précis ? Comment organiser et présenter mes réponses de manière à montrer que je me suis réellement approprié les savoirs attendus ?*

EN BREF

Une consigne d'examen écrite s'interprète à partir des paramètres qui forment le cadre dans lequel elle s'énonce. Bien comprendre la consigne suppose de tenir compte du lieu social qui fixe le cadre de l'épreuve et en détermine la forme et le contenu. Pour formuler adéquatement ses réponses, il faut garder à l'esprit les rôles respectifs que jouent les différents partenaires de l'échange — soi-même en tant que scripteur-énonciateur et le destinataire auquel on s'adresse, sans oublier l'élément qui fait le lien, la langue.



Étape 2 : Pour aller plus loin

REPRENONS LES DIFFÉRENTES QUESTIONS D'EXAMEN PROPOSÉES AU DÉBUT.

Réfléchissez à ce que chaque énoncé implique pour celui qui doit y répondre par écrit.
Qu'est-ce que chaque consigne demande de faire ?

QUESTION 1

Définissez :

- sanction royale
- amendement
- coalition
- ordonnance
- Constitution

Cette consigne est issue de la section Éducateur spécialisé d'une haute école. Elle a été donnée au terme d'un cours d'Organisation institutionnelle et judiciaire (de la Belgique), au niveau 1 de la formation (lieu social, destinataire, scripteur-énonciateur).

La consigne demande de formuler des définitions de notions qui, dans la langue générale, possèdent chacune plusieurs significations différentes. On parle à ce propos de polysémie, phénomène que l'on doit précisément éviter soigneusement dans les **discours spécialisés***. Or la demande inhérente à la consigne est de montrer que l'on en connaît les significations spécialisées et que l'on sait s'en servir dans son propre discours de manière adéquate. C'est ce à quoi sert la forme exigée des réponses, celle de définitions (langue). Répondre à cette question suppose donc, entre autres, que l'on connaît des formes linguistiques adéquates pour formuler ce type d'énoncé (langue).

QUESTION 2

Quel est le rôle du Roi dans la formation du gouvernement ?

Cette question a été posée elle aussi au niveau 1 de la section Éducateur spécialisé d'une haute école. Comme la précédente, elle est issue d'un examen d'Organisation institutionnelle et judiciaire (de la Belgique) (lieu social, destinataire, scripteur-énonciateur).

La consigne demande de présenter le rôle du Roi, et la majuscule indique bien qu'il s'agit d'une fonction (ou instance) et non pas d'une personne en particulier. Présenter le rôle du Roi implique donc que l'on expose les actions qu'il est susceptible d'accomplir. Une description d'actions — qui n'est pas vraiment un récit (Adam 2008 ; 1994) — implique de mobiliser des formes linguistiques appropriées (langue). De fait, il ne s'agit pas de narrer (en déployant une intrigue, par exemple), mais de nommer avec précision les différentes actions constitutives de la fonction royale en expliquant leur signification dans le contexte qu'on présente. Enfin, une description d'actions demande aussi d'organiser le propos dans un certain ordre.

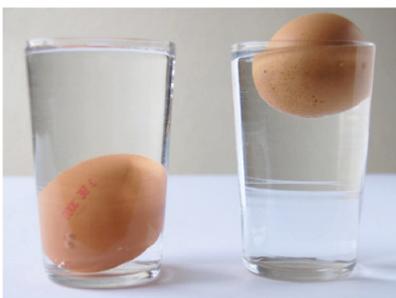
QUESTION 3

Écrivez tout ce que vous savez des droits de l'homme et notamment de la différence entre les droits de l'homme de première génération et les droits de l'homme de deuxième génération.

Donnée au niveau 1 de la section Éducateur spécialisé d'une haute école dans un examen d'Organisation institutionnelle et judiciaire (de la Belgique) (lieu social, destinataire, scripteur-énonciateur), cette consigne pourrait sembler contenir un piège si on ne la lit pas attentivement jusqu'au bout. La première partie — *Écrivez tout ce que vous savez des droits de l'homme* — à elle seule pourrait faire croire qu'il s'agit de débiter par écrit tout ce que l'on est capable d'avancer à propos des droits de l'homme. Les étudiants à avoir arrêté leur lecture à ce début de la consigne ont d'ailleurs été assez nombreux. Or, la suite de la question précise l'orientation qu'il y a à donner à la réponse. Elle en indique même l'organisation. Ainsi, après avoir présenté ce que sont les droits de l'homme — c'est-à-dire après les avoir *définis* —, il s'agit d'expliquer la différence entre les deux types de droits de l'homme mentionnés. Et pour expliquer, il convient en réalité de les décrire avec précision. On saisit ici l'importance de la manière dont l'étudiant scripteur comprend le terme si souvent employé dans les consignes, mais restant parfois implicite : expliquer (langue). C'est en effet à ce verbe que paraît correspondre la structure de la consigne : *Écrivez tout ce que vous savez [...] et notamment [...]*.

QUESTION 4

Formule une hypothèse pour tenter d'expliquer le phénomène que tu observes.



Cette consigne vient d'un examen de Formation scientifique s'adressant aux étudiants de niveau 1 de la section normale préscolaire d'une haute école (lieu social, destinataire, scripteur-énonciateur). À première vue, il s'agit d'une consigne simple, concrète, car elle fait appel à un procédé pratique auquel tout un chacun peut recourir dans sa cuisine. L'image qui l'accompagne peut même la rendre amusante, à moins d'être réduite à un rôle de distracteur. Or, c'est ainsi qu'elle a été traitée par bon nombre de scripteurs.

L'énoncé verbal est pourtant très clair : il demande de *formuler une hypothèse*, énoncé assorti d'une piste explicite — *pour tenter d'expliquer* — pour la lecture et pour la forme à donner à la réponse. L'étudiant doit formuler une hypothèse, ce qui implique qu'il fait la distinction d'avec les significations que ce terme peut avoir dans la langue quotidienne, familière, « idée », voire « interprétation » (langue). Une hypothèse, dans

les discours spécialisés* en général et en sciences en particulier, demande que l'on emploie les formes linguistiques adéquates. De fait, ce que l'on appelle hypothèse est une conjecture (supposition) ou une proposition destinée à être vérifiée ultérieurement et qui sert de base à la construction de raisonnements, d'explications, de connaissances (Lalande 2018; Morfaux & Lefrancq 2011 ; Fourez et alii 1997). Parmi les constructions types servant à formuler les hypothèses figurent par exemple : *Si..., alors* ; *à supposer que...* ; *en admettant que...* ; *dans l'hypothèse où...* ainsi que les différentes formes du conditionnel (de l'indicatif).

QUESTION 5

En classe de DASPA*, il est important de travailler ce que les didacticiens appellent la « mobilité énonciative ».

Que signifie cette notion ?

Pourquoi faut-il la travailler en français langue étrangère (FLE) ?

Cette consigne a été donnée au niveau 3 d'une section normale secondaire d'une haute école, aux étudiants se préparant à devenir de futurs professeurs de français et de français langue étrangère. L'examen et la matière enseignée portaient l'intitulé Didactique du français langue étrangère (lieu social, destinataire, scripteur-énonciateur). La manière dont elle a été formulée laisse peu de place aux suppositions : elle explicite les actions à réaliser par écrit tout en plaçant son énoncé dans un contexte précis. Elle affiche donc ses contraintes — pour la suivre il faut réaliser ces actions — et elle offre dans le même temps un cadre qui oriente et sécurise la rédaction. À charge du scripteur de présenter et d'associer les différents aspects qu'on lui demande de développer, à savoir : la définition de la notion spécialisée de mobilité énonciative et l'explication — la réponse à la question *Pourquoi* ? Dans sa réponse, il devra donc organiser adéquatement la présentation de la part théorique (la définition et les raisons scientifiques, profondes de son utilisation) et de la part pratique — il convient de préciser aussi ce que l'on entend par « travailler » (langue).

QUESTION 6

L'ancrage constitue une étape dans le processus de compréhension à l'audition en langue étrangère. Expliquez ce que signifie ce terme et ce qu'il suppose comme travail spécifique en classe.

Cette consigne provient d'un examen de Didactique du français langue étrangère organisé au niveau 1 d'une section normale secondaire d'une haute école. Les étudiants scripteurs se trouvaient donc au début de leur formation de futurs professeurs de français et de français langue étrangère (lieu social, destinataire, scripteur-énonciateur). Comme la consigne précédente, celle-ci demande à associer un aspect théorique,

abstrait — *Expliquez ce que signifie ce terme* — et un aspect pratique — *travail spécifique en classe*. Le tout est situé dans un contexte précis, et l'énoncé donne en quelque sorte un début de réponse. Le parcours semble fléché. Plus brève, elle peut aussi paraître plus simple.

Toutefois, en matière de consignes d'examen, il convient de se garder de confondre brièveté et simplicité. Très souvent, plus une consigne est brève, plus elle implique d'opérations qu'il faut expliciter à soi-même pour pouvoir les réaliser.

Dans cette consigne, les opérations à réaliser sont désignées par un seul et même verbe — *Expliquez* (langue). Or il s'agit d'une part de **définir*** la notion en question, et donc de s'attarder sur l'aspect théorique, pour ensuite développer cet aspect à travers des exemples pertinents. Au niveau initial de la formation, les auteurs d'*écrits de savoirs* ont souvent du mal à percevoir la distinction entre ces deux aspects des tâches d'écriture. Parmi les étudiants qui ont dû suivre cette consigne, nombreux ont été ceux qui se sont focalisés exclusivement ou presque sur les exemples sans avoir défini au préalable ce que ces exemples étaient censés illustrer et sans donc avoir donné la raison scientifique des pratiques qu'ils ont décrites. Autrement dit, les scripteurs ont cité des situations montrant comment faire concrètement en classe, sans pour autant préciser le sens des démarches en question.

QUESTION 7

On considère aujourd'hui que l'oral a sa « **grammaire*** » propre, différente de l'écrit. Donnez trois caractéristiques propres à cette grammaire de l'oral. Illustrez chaque caractéristique par un exemple.

L'énoncé ci-dessus est issu lui aussi d'un examen de Didactique du français langue étrangère dans une section normale secondaire d'une haute école. Cette fois-ci, il s'adressait à de futurs professeurs de français et de français langue étrangère qui en étaient au niveau 2 de leur formation (lieu social, destinataire, scripteur-énonciateur).

Réagir adéquatement à cet énoncé suppose une connaissance suffisante du point abordé : il faut citer trois caractéristiques — et le chiffre de trois implique qu'il en faut donner trois différentes et non pas aligner des appellations différentes d'un seul et même phénomène. Or cela suppose que le scripteur soit en mesure de **définir*** — c'est-à-dire nommer, situer, classer et caractériser — pour lui-même ces différents aspects. De fait, la consigne ne demande pas explicitement de définir ce qu'est la grammaire de l'oral, elle ne demande pas non plus ouvertement de définir les trois caractéristiques. Cependant, on comprend que la valeur de la réponse dépendra de la manière plus ou moins précise et adéquate dont chacune de ces caractéristiques sera nommée, située, décrite, bref, définie (langue).

Autres points importants à être apparus dans les réponses qui ont été données : d'abord, les exemples attendus ne peuvent pas se confondre avec la désignation

des caractéristiques ; ensuite, comme précisé plus haut, ils doivent référer chacun à une caractéristique réellement différente et non pas à une seule ; enfin, ils doivent correspondre aux dénominations des caractéristiques proposées (langue). Dans le cas précis de cette question, on peut dire que si la langue orale peut paraître « plus simple » — parce que nous l’employons, statistiquement, bien davantage dans notre vie que la langue écrite —, sa description adéquate n’en est souvent que plus ardue. Un objet familier s’avère souvent le plus difficile à décrire, car il induit une difficulté plus grande pour prendre la distance nécessaire pour le faire (langue).

QUESTION 8

Explorez un concept théorique abordé au cours au regard de la situation de pratique professionnelle proposée ci-dessous (min. 15 lignes).

Votre réponse sera

- développée
- structurée
- lisible et compréhensible
- rédigée en phrases verbales (cf. nombre de lignes minimum).

Lors de la remise de son **Carnet Orange***, le maître de stage demande à Anissa si elle est d’accord de revenir bénévolement le lendemain pour la Journée Portes Ouvertes. Elle lui répond qu’elle a déjà quelque chose de prévu. Alors, il lui demande de finir exceptionnellement deux heures plus tard ce vendredi pour donner un coup de main pour la préparation de la Journée du lendemain. Anissa accepte.

Cette consigne a été donnée dans une haute école, au niveau 2 d’une formation pour futurs éducateurs spécialisés. Le cours dont l’examen sanctionnait l’aboutissement portait l’intitulé Psychologie sociale (lieu social, destinataire, scripteur-énonciateur).

Comme certaines consignes précédentes, celle-ci paraît directive — elle semble exhiber et accumuler les contraintes comme à dessein : un concept (et non pas davantage), quinze lignes minimum, un développement suffisant ainsi que des questions de forme : phrases verbales, qui évitent des formules ambiguës, phrases bien construites à partir de termes clairs (intelligibilité) (langue), la lisibilité enfin. Par cet aspect directif et donc contraignant, elle fournit des instructions précises pour la rédaction des réponses. La plupart des étudiants — leurs copies le montrent — ont essayé de prendre en compte ces contraintes. Les disparités au plan de la valeur des réponses se situaient plutôt dans la manière de présenter le concept théorique sollicité.

En effet, la consigne demande d’explorer un concept théorique en établissant un lien avec les éléments exposés dans la vignette clinique envisagée à propos d’une possible situation de pratique professionnelle.

Le terme *concept* possède plusieurs significations dans la langue générale (Neveu 2011). D'une part, dans le discours quotidien, on l'emploie souvent à la place de « notion », d'autre part, le discours publicitaire et médiatique l'utilise fréquemment à la place « d'idée » (par exemple, « Restaurant x - Venez tester le nouveau concept ! »).

Dans le discours scientifique et dans les discours techniques par contre, le terme *concept* réfère à une notion qui a fait l'objet d'une théorisation qui en rend la signification stable (Lalande 2018 ; Morfaux & Lefrancq 2011 ; Fourez et alii 1997). Un concept est donc un terme qui a une seule signification précise dans son domaine d'application — ici, en psychologie sociale. Autres points importants : d'abord, la théorisation suppose la présence d'un ou de plusieurs auteurs (lieu social : cadre disciplinaire, domaine de recherche) qu'il convient par conséquent de citer, ne fût-ce que pour indiquer que l'on utilise le terme en question dans sa valeur de concept et non pas dans une de ses acceptions courantes. Ensuite, cette théorisation implique aussi une définition. Il convient donc de formuler celle-ci de manière adéquate (langue) si la consigne demande d'*explorer un concept théorique*. Enfin, dans cette démarche de **définition***, il ne s'agit pas de créer la signification *ex nihilo*. Le scripteur-énonciateur s'appuie soit sur les énoncés qui ont été avancés par le ou les théoriciens soit sur ceux qui ont été proposés par le formateur, qui a ainsi joué le rôle de relais entre le texte-source et son auditoire. Dans les deux cas de figure, l'étudiant est amené à **reformuler*** pour son propre compte les définitions des concepts formulées par d'autres.

Faisons le point

QUELLES QUESTIONS VOUS PARAISSENT, À CE STADE, PLUS DIFFICILES QUE D'AUTRES ?

QUELLES PEUVENT ÊTRE LES RAISONS DE LA COMPLEXITÉ D'UNE QUESTION D'EXAMEN ?

Les observations réalisées tout au long de l'étape 2 permettent d'évaluer dans une première approche la complexité des différents énoncés. Cette première évaluation globale se laisse résumer en trois points principaux : le registre de décodage, les mécanismes langagiers mobilisés et les opérations à réaliser en réponse à une consigne.

Premièrement, le degré de complexité de chaque consigne est fonction de la manière dont on la lit. Plus précisément, il dépend du **registre*** dans lequel on la décode. Une consigne peut ainsi s'interpréter sur le terrain de la langue quotidienne et se comprendre suivant les usages communicatifs obéissant à des logiques propres au *sens pratique* (Lahire 2011). Dans ces usages, l'influence de l'oral est sensible. L'étudiant scripteur construit alors sa réponse en donnant aux termes spécialisés des significations propres aux échanges de tous les jours. « Concept » et « hypothèse » peuvent ainsi devenir « idée », « sanction royale », une punition infligée au roi ou par le roi en raison de comportements ou faits problématiques, « mobilité énonciative », phénomène linguistique, se transforme en une variation d'attitude de l'enseignant vis-à-vis de ses élèves, etc. Ce type de décodage de la consigne fait jouer la polysémie propre aux échanges courants et aux emplois non surveillés, ou non spécialisés, de la langue ; il se fait de manière spontanée, souvent à l'insu du sujet-interprète. Le **registre*** propre aux emplois surveillés d'une langue spécialisée s'en distingue sur plusieurs points. À la différence du registre des usages régis par le *sens pratique*, fortement ancrés dans l'oral, il a émergé à partir de la langue écrite. Il en porte les traces, tant sur le plan des choix lexicaux, de l'organisation du propos que sur le plan de la construction des phrases (Charaudeau 1992). À propos des caractéristiques de ce registre, certains auteurs parlent ainsi de l'**ordre scriptural*** (Peytard 1970 ; Dabène in Leclercq & Vogler 2000).

Lors du décodage des consignes d'un examen écrit, savoir distinguer ces deux registres d'emplois de la langue constitue assurément un premier niveau de difficulté. Cette distinction doit aussi être faite lors de la rédaction des réponses.

Deuxièmement, le décodage de la consigne dans le registre des usages propres au *sens pratique* active souvent un mécanisme qui y est étroitement lié : il s'agit d'une tendance à se reposer sur la connivence possible ou supposée telle avec le partenaire de l'échange. On parle de *connivence* (Thyriion 2011) lorsque les acteurs d'un échange partagent un certain nombre de références, ce qui les dispense souvent de la nécessité de les expliciter. Ce phénomène est très prégnant à l'oral, entre les personnes qui se rencontrent dans un même cadre de vie ou de travail. Or nombre de réponses dans les examens écrits analysés ont été rédigées comme si les scripteurs attendaient

Faisons le point

de leur destinataire qu'il explicite à leur place les notions et les savoirs demandés. L'essentiel restait implicite, non dit, là où on attendait précisément que l'étudiant prenne l'initiative d'explicitier un certain nombre de points en les exposant dans une organisation réfléchie. Beaucoup de copies ne pouvaient dès lors être comprises que si l'on avait dispensé, étudié ou suivi l'enseignement visé par l'examen. Les scripteurs-énonciateurs paraissaient s'adresser davantage à la personne (Monsieur X., Madame Y., qu'ils avaient croisés dans les salles de cours) qu'à leur destinataire véritable. En effet, suivant les règles de fonctionnement propres à l'ordre scriptural, celui-ci est une fonction, une insistance en droit de leur demander de faire preuve, par écrit, de l'appropriation d'un certain nombre de savoirs objectivés, verbalisés, organisés dans un discours cohérent. Les comportements langagiers attendus étaient donc tout différents que ceux pratiqués réellement dans les copies. En somme, le fait d'appréhender les consignes dans un registre qui n'était pas adéquat faisait passer les étudiants à côté des opérations qui leur étaient demandées. La complexité n'était pas perçue pour ce qu'elle était.

Le terme de **registre***, mérite que l'on s'y attarde un instant. Les acquis actuels de la recherche permettent de saisir son importance dans la problématique qui nous intéresse. De fait, « registre » s'emploie habituellement pour désigner une variété de langue, plus ou moins appropriée au contexte. Dans leurs cours de « maîtrise de la langue », les étudiants ont souvent entendu parler de « registre familier, courant ou soutenu » ou encore de « niveau populaire, moyen ou intellectuel ». Certains sont même en mesure de préciser que si le registre s'apprécie en fonction d'une situation de communication donnée tandis que le niveau se détermine suivant le degré de scolarisation et de formation des sujets parlants concernés.

Les travaux en linguistique, en sociolinguistique, en sociologie et en didactique permettent d'associer le terme de *registre* aux formes de fonctionnement cognitif qui est très souvent lié à la variété de langue pratiquée. Les registres de langue qui fonctionnent suivant les usages régis par les logiques propres à la proximité et au *sens pratique* induisent souvent les mécanismes de raisonnement les plus fréquents dans ce type de situation : des raisonnements dépendants du contexte, difficiles à transférer dans un autre (à décontextualiser et à généraliser), se construisant en référence à des savoirs d'expérience ou de croyance, et limités à une portée locale. Bernstein (2007) décrit ainsi les caractéristiques propres à ce qu'il nomme *discours horizontal*, qu'il oppose au *discours vertical*. Dans le discours horizontal, le propos est souvent strictement lié au contexte, au point de devenir souvent incompréhensible si on l'en extrait. Il repose en grande partie sur l'implicite que permettent les rapports de familiarité ou de *connivence*.

Faisons le point

Dans la continuité des analyses de Bernstein, Élisabeth Bautier (2008 ; Bautier & Rayou 2013 b) exploite, elle aussi, la notion d'horizontalité (et le terme de *discours horizontal*). Mais elle utilise également le terme de registre — elle parle, entre autres, de *registres énonciatifs* et de *registres de travail*. Ce terme désigne dans ses travaux les modes d'interprétation que les élèves mettent en œuvre face à différentes tâches liées aux apprentissages. La sociolinguiste française considère, comme Bernstein, que la distinction entre les différentes interprétations est étroitement liée au genre de pratiques discursives auxquelles les élèves sont exposés. Elle montre aussi à quel point ces interprétations s'avèrent plus ou moins adéquates en contexte scolaire. Pour l'essentiel de ce qui nous intéresse ici, ces pratiques discursives, différenciées et différenciatrices, se caractérisent soit par l'horizontalité (au sens de Bernstein) — la proximité et la prépondérance des échanges de *sens pratique* — soit par la verticalité : la portée générique, universalisante de nombreux propos, nécessaire pour se placer dans le registre de travail proprement cognitif. En résumé, on peut dire que le terme de registre désigne le point de jonction entre la langue et le fonctionnement cognitif du sujet parlant.

À la lumière de ces différents éclairages théoriques, on mesure l'importance du travail à réaliser avec les étudiants sur les distinctions entre les différents « niveaux » et « registres » de langue. Le but n'est bien évidemment pas de les enfermer dans un seul **registre***, cognitif ou dans le seul **ordre scriptural***. L'objectif ne saurait être pas non plus de les contraindre à ne pratiquer que le *discours vertical* (Bernstein 2007 ; Bautier 2009 ; Bautier 2008). L'objectif véritable du travail à entreprendre est bien plutôt d'amener les étudiants à une conscience réelle de ces distinctions et de les rendre capables de passer d'un mode de décodage à un autre, tant à l'oral qu'à l'écrit. Il s'agit assurément d'une tâche complexe, mais nécessaire pour leur donner les moyens de communiquer adéquatement en contexte académique et en contexte professionnel.

Troisièmement et enfin, le parcours à travers les différentes questions a permis de constater que la complexité d'une consigne se mesure selon les opérations qu'elle implique.

Or ces opérations peuvent, d'abord, être spécifiques aux usages scripturaux, spécialisés de la langue. La **définition*** peut servir à cet égard d'exemple emblématique. Des définitions existent bien entendu dans le discours ordinaire (Riegel 1987 ; Martin in Chaurand & Mazière 1990). Le « registre familier » abonde en constructions de type « le décret c'est quand.... », voire des réponses en monosyllabes dont le sens ne peut se comprendre qu'en situation. Dans des *écrits de savoirs*, on attend plutôt que l'on les forge suivant des constructions classiques pouvant paraître convenues, mais conférant aux énoncés produits clarté et précision (Volteau & Traverso 2016 ; Kara 2006 ; Schnedecker 2002 ; Charaudeau 1992 ; Riegel in Chaurand & Mazière 1990).

Faisons le point

Ensuite, les opérations attendues dans les réponses sont indiquées très souvent au moyen de verbes : *définir, expliquer, formuler une hypothèse, explorer*, etc. Certains formateurs l'ont bien compris et ils vont jusqu'à souligner les verbes porteurs des consignes dans les questionnaires. Pourtant, l'observation des différentes questions a montré que non seulement il était important de prêter attention aux verbes, mais aussi et surtout qu'il fallait décoder leur signification précise : il fallait comprendre à quelles opérations ils réfèrent exactement. Dans les exemples de questions, *expliquer* pouvait signifier entre autres *définir, expliquer et décrire*. Dans d'autres énoncés des consignes, il pourrait se voir attribuer bien d'autres acceptions encore.

Enfin, un dernier point d'importance qui ressort à la lecture des exemples de questions et des réponses correspondantes est la présence de consignes en partie implicites. Les verbes d'action désignant les opérations particulières à réaliser pouvaient être à déduire de la forme même de la question ou ils restaient « cachés », résorbés par un seul vocable. L'exemple type à cet égard est, on l'a vu, le verbe *expliquer*.

EN BREF

La complexité d'une consigne se mesure au regard de trois variables principales.

La première est liée à la nécessité de la décoder dans l'**ordre scriptural***, sur le terrain des usages surveillés d'un **discours spécialisé***. Ce décodage suppose de se placer résolument dans le registre de travail cognitif et non pas dans une approche de *sens pratique* propre aux échanges quotidiens et familiaux.

La deuxième variable importante est le nombre d'opérations qu'exige la rédaction de la réponse. De ce point de vue, un énoncé qu'implique la seule action de définir peut être plus simple que celui qui y ajoute aussi *développer, expliquer, décrire, analyser*, etc.

La troisième variable à prendre en considération est la présence de consignes implicites. À cet égard, les énoncés plus longs que d'autres, directifs, riches en précisions de forme peuvent s'avérer plus faciles à traiter que les énoncés brefs d'allure plus « permissive ». Une présence plus forte de contraintes explicitement indiquées peut être une sécurité pour celui qui rédige la réponse.



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