

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

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

# Qu'est-ce qu'une réponse adéquate à une question d'examen ?

Les réponses les plus adéquates aux questions des examens écrits devraient être comprises par quelqu'un qui n'a ni donné ni suivi l'enseignement concerné. Idéalement, elles devraient apprendre au lecteur des savoirs nouveaux pour lui. Concrètement, un lecteur externe pourrait ainsi les évaluer en disposant d'un corrigé.

En outre, une réponse écrite devrait se comprendre sans que l'on dispose de la question. L'énoncé de celle-ci devrait apparaître à travers les formes linguistiques choisies par le scripteur aussi bien qu'à travers son organisation.

Dans la réalité, bon nombre de copies s'éloignent fort de ces principes.



## Étape 1 : Pour commencer

### PROBLÈME À RÉSOUDRE :

Soit cette première série de réponses issues de questionnaires d'examen.  
Lisez-les.

Essayez de dégager le ou les points de savoir théorique qu'elles sont censées exposer.

Dans quelle mesure chacune de ces réponses vous permet-elle d'identifier ce point de savoir ?

Quelle était à chaque fois la question, telle qu'elle se dégage (ou non) à travers l'organisation de la réponse ?

Qu'est-ce que chaque consigne demandait au scripteur de faire ?

Notez vos observations sur une feuille.

Ensuite, reprenez la lecture de ces réponses pour observer cette fois la manière dont chacune est mise en forme. Par-delà l'orthographe, concentrez-vous sur la manière dont chacune se construit, tant sur le plan des choix lexicaux, que celui de la construction des phrases et de l'organisation du propos.

Dans quelle mesure la formulation de chacune de ces réponses laisse se représenter la situation de communication dont elle est issue ?

Quelle représentation s'en dégage du lieu social, du destinataire de l'énonciateur-scripteur ?

Comment chacune utilise-t-elle la langue ?

Une fois la lecture terminée, reprenez la feuille où vous avez noté vos observations. Combien de notions théoriques avez-vous pu identifier et comprendre en lisant les réponses ?

Selon vous, que faudrait-il améliorer pour en faciliter la lecture ?

## RÉPONSE 1

C'est la relation entre le pouvoir législatif et le pouvoir exécutif. C'est ceux qui dirigent le gouvernement.

## RÉPONSE 2

c'est un document (libre) composé de textes qui ressemble fortement à des lois mais qui ne le sont pas

## RÉPONSE 3

Gerard Vigner dit que l'oral est très peu enseigné à l'école alors qu'il prend une place importante dans la transmission des savoirs. Pour lui, il y a une étape importante à ne pas manquer qui est celle de la prosodie et de la phonétique. Il est important d'ancrer l'apprenant dans un rythme et une mélodie de la langue. Une bonne prononciation permet une meilleure compréhension de la langue. L'intonation est également importante car elle comporte de grandes nuances dans l'affirmation ou l'interrogation. L'oral constitue une étape première et indispensable pour l'apprenant.

## RÉPONSE 4

(a) communication téléphonique (b) écrivain qui s'adresse à ses lecteurs.  
1° la communication entre le locuteur et l'interlocuteur se fait en différé à l'écrit (a) tandis qu'à l'oral (b) elle se fait dans l'immédiat, on parle alors de la simultanéité de la langue orale.  
2) il y a la présence plus marquée de phatèmes, d'abréviations et d'ellipses (parfois à l'intérieur de la phrase) à l'oral qu'à l'écrit. « Qu'eske t'as ? »/ « Qu'est-ce que tu as ? »  
(oral) (écrit)  
3) Dans la langue orale on peut remarquer les marques de l'évolution de la langue au sein de la société. C'est une langue plus spontanée que celle de l'écrit (sachant qu'une langue en contient 2 : la langue écrite et la langue orale). On se permet à l'oral de formuler des expressions propre au langage familier et courant et, à la région dans laquelle on naît.  
—> « Bah écoute espèce de zigotto, tu pourrais faire un effort, hein ?! »

## RÉPONSE 5

L'œuf qui reste à la surface signifie, qu'il est frais et encore bon. Tandis que l'autre qui est au fond du verre signifie qu'il n'est plus frais et donc pourri.

## RÉPONSE 6

J'avoue avoir des préjugés concernant les personnes âgées. Je n'aime pas travailler avec ce public. Ou encore je me méfie des institutions telles que les IPPJ\* ou les prisons. Mais, je sais que j'ai besoin d'expériences pour construire mon identité d'éducatrice spécialisée. Donc, ce que je dois faire :

- augmenter ma confiance en moi et mon estime
- élargir ma vision pour apprendre à connaître un peu plus ce mode, l'environnement, enrichir mes connaissances et augmenter le contact.

Augmenter le contact permet de diminuer les attitudes négatives.

Aussi, parfois je sens que je suis facilement influencable. Il va falloir donc que :

- j'apprenne à analyser
- je m'informe plus sur l'existence des techniques qui m'influencent
- j'ose dire « non ». Car, il est encore difficile pour moi (de temps en temps) de m'imposer et de m'affirmer aux yeux des autres.
- J'adopte une attitude de réflexivité et d'esprit critique (critique, active, responsable et solidaire)

## RÉPONSE 7

L'influence minoritaire.

Plus tard, j'aimerais pouvoir utiliser cette notion à travers d'idées constructives et réfléchies pour le bien être de tous.

C'est un concept que j'aimerais utiliser à travers les réunions d'équipe pour pouvoir faire évoluer les institutions dans leurs fonctionnement et idées, car j'ai réalisé 3 stages, et j'ai remarqué que les institutions avaient des règles et de habitudes qui ne rimaient à rien, des choses mises en place sans évaluations, des techniques éducatives arriérés.

Ce concept peut changer une institution et permettre le bien-être des bénéficiaires.

les émotions

Michelle Larivey

Dans cette situation, Fatoumata tente de s'exprimer lors d'une réunion d'équipe mais ne se sent pas écoutée. Il est mentionné « Elle commence à rougir et à bégayer, elle perd le fil de ses pensées ». Je met cette situation en lien avec les émotions de Larivey. En effet, elle explique qu'une émotion est une manifestation physique —> Fatoumata rougit. L'auteur explique que l'émotion surgit. Comme Fatoumata ne se sent pas écoutée, elle se met à rougir. C'est une réaction ponctuelle et cela s'accompagne de réaction physique <—> elle bégaye. L'émotion porte sur ce que l'individu vit et permet de donner une indication sur des besoins (satisfaits ou insatisfaits.) Dans ce cas-ci, Fatoumata rougit, bégaye et finit par pleurer car elle ne se sent pas écoutée.

# Faisons le point

QUELLE ÉTAIT À CHAQUE FOIS LA QUESTION ?

QU'EST-CE QUE CHAQUE CONSIGNE DEMANDAIT AU SCRIPTEUR DE FAIRE ?

QUELLE REPRÉSENTATION CHAQUE RÉPONSE CONSTRUIT-ELLE DU DESTINATAIRE ET DE L'ÉNONCIATEUR-SCRIPTEUR ?

COMMENT LA LANGUE EST-ELLE UTILISÉE ?

Les réponses 1 à 3 sont fort différentes quant à leur mise en forme linguistique et la présence de références (lieu social → objet et propos) : l'intelligibilité et la lisibilité ne sont pas les mêmes. Malgré ces différences, aucune ne permet véritablement de retrouver la notion qui devait être exposée. En outre, aucune ne mène l'opération de **définition\***, qui était attendue dans les consignes, de manière suffisante ou adéquate. Ensuite, on remarque que les réponses 1 et 2 ne constituent pas des énoncés autonomes. Elles semblent s'adresser à un destinataire physiquement présent, comme c'est le cas d'un échange immédiat, oral. Quant à la troisième, elle s'énonce suivant les règles propres à l'**ordre scriptural\*** : elle est formulée à l'intention d'un destinataire absent.

La réponse 4 laisse émettre des suppositions quant à la question, mais son organisation rend la lecture, et donc l'interprétation, difficiles. La manière dont elle est organisée suscite des questions quant à la représentation que l'énonciateur-scripteur se faisait de son destinataire. De par sa forme proche d'une prise de notes, elle fait penser qu'il s'adressait à lui-même et qu'il était son principal sinon unique destinataire.

La réponse 5 correspond à une interprétation (personnelle) d'un phénomène, et on se rappelle encore la photo qui illustre la question présentée dans la partie 1 : « Formule une hypothèse pour tenter d'expliquer le phénomène que tu observes ». Comme on peut le constater, la formulation choisie ne correspond pas à la consigne : l'énoncé proposé n'a pas la forme linguistique et donc pas la signification d'une hypothèse. Par ailleurs, des questions se posent quant à la manière dont le scripteur se représentait la langue et le rôle de celle-ci dans la construction des savoirs. Il semble « oublier » que la langue est à la fois le filtre entre le sujet et les objets perçus, et le matériau dans lequel se construisent les observations. De fait, on conçoit difficilement qu'un phénomène puisse signifier en lui-même quelque chose. L'énonciateur-scripteur procède comme si sa réponse photographiait le réel sans devoir en passer par le langage. Il paraît considérer la langue comme transparente.

La réponse 6 évoque bien plus une auto-analyse que l'exposé d'un savoir théorique. Cet effet résulte de la manière dont elle construit la représentation du destinataire, de l'énonciateur-scripteur et du cadre — du *lieu social* où elle s'énonce. Le destinataire qui se dégage de la réponse n'est à l'évidence pas un lecteur externe, distinct,

# Faisons le point

voire inconnu du scripteur, qui souhaiterait découvrir un savoir théorique à travers la réponse. La consigne qu'elle laisse dégager pourrait être : *Où en êtes-vous dans votre cheminement ?* ou *Parlez de vos difficultés.*

La réponse 7 mentionne la notion théorique sollicitée, qui était « l'influence minoritaire ». L'énoncé produit en situation d'examen se résume toutefois à émettre une série de déclarations d'intention volontaristes. La notion n'est pas définie et on ne comprend pas en quoi son utilisation pourrait servir à la réalisation des intentions déclarées. Enfin, aucune référence — nom d'un auteur ou d'un domaine de recherche — n'est citée.

La réponse 8 cite le nom d'un auteur et indique la notion attendue quoiqu'elle le fasse de manière peu précise — il s'agissait du « processus émotionnel ». La présentation qui est faite des « émotions » ne permet pas de comprendre dans quelle mesure l'utilisation de ce terme pourrait servir à une analyse fine des processus psychiques appréhendés dans la situation évoquée. Le scripteur répète les éléments de la vignette clinique qui avait été proposée, sans élaborer de manière autonome d'énoncés nouveaux attendus. La définition\*, ne fût-ce que minimale, manque. Le terme « émotions » semble considéré comme « évident », et c'est sans doute ainsi qu'il avait été perçu, dans son acception courante propre au registre de *sens pratique*. Enfin, la présence d'un nom d'auteur laisse supposer qu'une présentation du point de savoir théorique était attendue. On s'attendrait dès lors à une reformulation\* résumante de l'essentiel du propos de cet auteur. La reformulation résumante du point de savoir sollicité aurait pu compléter la définition (manquante) et organiser la description de la situation analysée.

## EN BREF

Dans l'enseignement supérieur on pourrait s'attendre à ce que les réponses rédigées lors d'un examen écrit fassent apparaître les consignes données. Les exemples parcourus jusqu'à présent ne répondent pas à cette attente. Des malentendus semblent entourer les opérations demandées dans les consignes. Les définitions qui devraient servir de point de départ aux explications y manquent ou sont mal formulées. La construction des hypothèses s'avère problématique. La langue est souvent malmenée, tant dans le choix des constructions de phrase que dans l'idée que certains scripteurs peuvent se faire de son rôle dans la construction des savoirs.





## Étape 2 : Pour aller plus loin

**REPRENONS À PRÉSENT UNE AUTRE SÉRIE DE RÉPONSES À DES QUESTIONS D'EXAMEN.**

Reprenons à présent une autre série de réponses à des questions d'examen. Cette nouvelle série de réponses est issue du même corpus : les exemples qui suivent répondent aux mêmes consignes que les précédentes. Lisez-les une à une, d'abord sans chercher à les comparer. Comme vous le verrez, elles offrent des exemples différents de postures d'écriture adoptées face à la tâche dans un contexte d'examen.

Essayez de retrouver les énoncés des consignes.

Notez vos observations.

Réfléchissez à ce que chaque consigne demande au scripteur de faire.  
De quelle manière chaque réponse fait apparaître les opérations qu'impliquait la consigne ?

Quelle représentation du destinataire, de l'énonciateur-scripteur et du lieu social apparaît dans ces réponses ?

Comment la langue est-elle utilisée ?

## RÉPONSE 1

transfert et contre transfert dans la relation éducative  
Trémintin

Le travailleur social sera toujours amené à gérer une relation entre lui-même et un mineur ou un adulte car le bénéficiaire projette sur l'éducateur en formation une série d'images et de représentations mais aussi d'affects et de sentiments. Ainsi dans cette situation, Grégoire montre un fort attachement en vers l'éducateur en formation depuis son arrivée dans le centre car d'après Grégoire, celui-ci ressemble beaucoup à son petit frère qui s'est tué dans un accident de voiture. Alors que Grégoire semble souvent chercher l'attention de cet éducateur en formation, celui-ci quant à lui est extrêmement touché par sa détresse et il s'y implique beaucoup jusqu'à y penser après le stage.

Dans cette situation, il est important que l'éducateur ne reste pas indifférent face à cette projection.

Il est important de ne pas être dans le déni de cette réalité et en faire un travail sur soi-même et savoir ce que cela provoque chez nous.

Dans cette situation, il se sent touché et impliqué par l'attachement de Grégoire. C'est alors qu'il est important de gérer son attitude pour éviter de plonger l'usager dans un bain d'illusions et qui ou travailleuse sociale n'aurait plus le même rôle en apparence et il deviendrait, aux yeux du bénéficiaire, un substitut de parent, un ami, un intime ou comme dans cette situation, UN FRÈRE!

## RÉPONSE 2

transfert et contre transfert  
Trémintin

J'observe dans la situation que Grégoire fait un transfert sur l'éducateur ; en effet il dit à l'éducateur qu'il ressemble beaucoup à son défunt frère, le suit partout et «recherche l'attention». D'un autre côté, je remarque que l'éducateur répond à ce transfert par un contre-transfert sur Grégoire puisque le travailleur se dit «touché par sa détresse», a peur pour lui («j'ai peur qu'il fasse des conneries») et réagit par une grande implication dans son travail avec cet usager.

Dans son texte, Trémintin explique que le transfert et contre transfert peuvent être utiles dans l'accompagnement s'ils sont clairement identifiés par le travailleur. Il doit prendre conscience de ces mécanismes pour ne pas se laisser déborder par son affect, se protéger lui et le bénéficiaire. Je remarque dans la situation que l'éducateur pense à Grégoire en dehors de ses heures de travail, ce qui n'est pas un problème en soi, mais il s'inquiète pour lui, ce qui m'amène à penser qu'il est beaucoup dans l'affectivité avec Grégoire. L'éducateur est troublé par ce

rapprochement : «je me sens extrêmement touché par sa détresse». De plus il a peur que Grégoire «fasse des conneries», ce qui illustre les propos de Trémentin qui explique que la relation peut devenir trop fusionnelle lorsque l'éducateur a peur des conséquences pour lui ou pour l'usager. L'investissement envers Grégoire déborde sur sa vie personnelle puisqu'il y pense «après la journée de stage».

L'éducateur base son projet de stage sur Grégoire : il se sert du transfert pour accompagner Grégoire, pour le faire avancer.

Cependant, je me demande si une triangulation ne serait pas nécessaire aux deux protagonistes. Il serait peut-être utile à l'éducateur de discuter de sa relation avec Grégoire, relativiser sur les risques qu'encourent une relation fusionnelle.

### RÉPONSE 3

Les modes d'énonciation varient d'une culture à une autre. Ainsi, lorsque l'on utilise le futur pour donner une consigne ou un devoir à faire (exemple : « Vous ferez ces exercices pour vendredi. »), cet emploi peut être perçu comme trop directif par certains apprenants.

Ce changement est appelé mobilité énonciative. Il est donc important de travailler en FLE afin d'éviter les malentendus. Le langage est fortement connoté culturellement, et l'emploi d'un mot, d'un temps, d'une façon de parler n'est pas perçu de la même manière par tous les apprenants.

Il convient donc d'enseigner les variations de l'énonciation en classe de FLE, comme par exemple l'utilisation du conditionnel de politesse, du tutoiement et du vouvoiement, etc.

### RÉPONSE 4

La mobilité énonciative est la capacité à passer d'un discours contextualisé dans l' « ici et maintenant » à un discours distancié et décontextualisé.

En classe de FLE, au début de l'apprentissage, les élèves sont souvent amenés à répéter oralement des dialogues en contexte, à les interpréter en adoptant les rôles des différents intervenants de la situation de communication. Or, pour intégrer le français de scolarisation, il importe de pouvoir prendre de la distance et de relater les faits de manière décontextualisée. Cette mobilité énonciative est importante par exemple pour entrer dans l'utilisation du manuel scolaire. Le passage de l' « ici et maintenant » (l'ancrage conjoint) au discours distancié

(l'ancrage disjoint) suppose des modifications textuelles :

- modification des déictiques
- modification des indicateurs temporels
- modification éventuelle des temps de la conjugaison
- passage à la 3e personne
- discours indirect éventuel.

Des activités spécifiques permettent d'entraîner la mobilité énonciative, comme la reformulation ou le résumé.

Le passage à l'écrit implique souvent le passage de l'ancrage conjoint à l'ancrage disjoint.

## RÉPONSE 5

Les caractéristiques propres à la grammaire de l'oral :

- La répétition : par exemple si je veux qu'un élève s'approprie le mot « maison » qu'il n'a pas dans sa langue, je le fais répéter plusieurs fois en articulant syllabe par syllabe.
- Le mime : par exemple, si je veux faire comprendre le verbe « boire », je peux prendre une bouteille dans la classe et la ramener vers la bouche.
- L'image : Par exemple si je veux faire comprendre « se doucher » à un élève, je prends l'image d'une personne sous la douche et je lui montre.

## RÉPONSE 6

L'oral, souvent considéré comme le parent pauvre de l'écrit présente plusieurs caractéristiques différentes de l'écrit, il a sa grammaire propre.

Caractéristiques

L'oral est plus spontané, immédiat plus elliptique, souvent plus économique que l'écrit:

Utilisation de phatèmes, d'interjections. Hésitations, rupture de construction,

—> «Allo» en début de conversation téléphonique (phatème)

«Euh»... (hésitation)

Abandon de «ne» dans la négation : le second terme (pas par exemple) contient toute la charge négative —> Je viens pas ce soir.

emploi généralisé du pronom personnel «On» qui désigne, selon le contexte, je «je», le «nous». le tu — On est partis à la mer (nous).

On n'a pas fait son devoir (tu)

Dans ce pays, on a l'habitude de... («ils» ou «nous»)

## RÉPONSE 7

la porte au nez

Ici, le maître de stage fait une première demande qui va demander à Anissa beaucoup de temps, d'énergie et qu'elle ne peut accepter car c'est pour le lendemain et elle a déjà prévu quelque chose. Le maître de stage fait donc une demande qui est plus petite en terme d'investissement et paraît donc plus acceptable pour Anissa et cette dernière va accepter.

Si le maître de stage avait commencé sa demande par les deux heures supplémentaires alors Anissa aurait pu trouver cette demande trop importante alors qu'elle n'a plus l'obligation dans l'institution vu qu'elle a fini son stage et que son carnet orange\* est déjà complété et donc refuser. Mais Anissa car par rapport à la première demande cela demande moins d'investissement.

## RÉPONSE 8

l'effet porte au nez

L'effet porte au nez consiste à faire une demande très forte (irréalisable pour la cible) qui sera donc refusée. Ensuite, une demande moins conséquente sera effectuée et donc acceptée par la cible. C'est une technique de manipulation car l'individu se sent déjà engagé et donc à l'impression de devoir accepter. L'individu se sent pas manipulé car il pense être libre. Le regard de l'autre joue aussi.

C'est clairement ce que son maître de stage a fait en lui demandant de venir bénévolement pour une journée portes ouvertes. (demande irréalisable). Anissa lui répond qu'elle ne peut pas et c'est à ce moment là qu'il va faire une demande moins coûteuse pour Anissa en lui demandant de rester 2 heures supplémentaires pour aider à préparer cette journée. Anissa se sentant déjà engagée, va accepter.

## RÉPONSE 9

L'œuf qui ne flotte plus pourrait être un œuf pourri, car ses molécules se seraient éloignées.

## RÉPONSE 10

On pourrait dire que les 2 œufs n'ont pas la même masse, il en a un qui est vide et l'autre rempli, le vide a une masse volumique inférieure à la masse volumique de l'eau et le rempli elle est supérieure car une bille qui a sa masse volumique supérieure à celle de l'eau coule.

## RÉPONSE 11

est une sanction juridique qui est fait par le roi.

## RÉPONSE 12

approbation d'une loi par le Roi. Une loi pour entrer en application doit être sanctionnée, signée par le Roi (celui-ci doit être contresigné par un ministre)

# Faisons le point

DE QUELLE MANIÈRE CHAQUE RÉPONSE FAIT APPARAÎTRE LES OPÉRATIONS QU'IMPLIQUAIT LA CONSIGNE ?

QUELLE REPRÉSENTATION DU DESTINATAIRE, DE L'ÉNONCIATEUR-SCRIPTEUR ET DU LIEU SOCIAL APPARAÎT DANS CES RÉPONSES ?

COMMENT LA LANGUE EST-ELLE UTILISÉE ?

La réponse 1 cite les notions théoriques en question et, de plus, elle les situe dans le contexte professionnel concerné — la réponse vient d'un corpus de copies de futurs éducateurs spécialisés.

Toutefois ces notions ne font l'objet d'aucune **définition\*** ; le propos d'aucun auteur, simplement cité ou reformulé, ne vient préciser leur valeur exacte. Le destinataire doit donc posséder une bonne culture freudienne (et/ou il doit avoir lu l'auteur indiqué) pour comprendre par exemple que le paragraphe 1 pourrait correspondre à l'ébauche d'une définition implicite du transfert et que le paragraphe 5 semble évoquer le contre-transfert. On se demande dès lors ce qui était demandé dans la consigne.

Par-delà cette première impression de *connivence* qu'il instaure avec le destinataire, l'énonciateur-scripteur essaie d'établir des liens. Cette démarche se résume essentiellement à entremêler des affirmations à valeur de principes ou d'impératifs d'une part et d'autre part, des éléments d'une situation concrète. Un contraste apparaît dans ce va-et-vient entre les phrases qui s'énoncent au délocuté (c'est-à-dire à la 3<sup>e</sup> personne : *le travailleur social sera..., il est important que...*) et les *marques de présence subjective* — dans chez nous, dans les petites capitales (pour écrire « un frère ») et l'exclamation de la fin.

Par ailleurs, aucune marque ne vient indiquer d'où viennent les éléments de la situation : s'agit-il d'un film, d'une vignette clinique tirée d'un article ou encore d'une observation que l'énonciateur-scripteur avait observée ? On ne sait donc pas quelle est la source des informations données.

De par l'organisation de sa réponse enfin, l'énonciateur-scripteur essaie de se placer dans le registre écrit même si les implicites qu'il laisse sont trop nombreux pour que son énoncé puisse se comprendre sans qu'on dispose de la question et des éléments de savoir sollicités.

La réponse 2 indique les notions théoriques, le nom de l'auteur et évoque même un « texte » sans toutefois permettre d'identifier celui-ci. Le destinataire devrait donc

# Faisons le point

avoir suivi ou donné l'enseignement concerné pour le faire. Cet « oubli » mis à part, l'énonciateur-scripteur apparaît comme un régisseur véritable de sa réponse.

D'abord, il indique explicitement qu'il cite les éléments d'une situation décrite par un tiers — il le signale par des guillemets ; il laisse comprendre qu'il exploite donc une source.

Ensuite, pour analyser cette situation il reformule les propos de l'auteur cité en référence. Le recours à la reformulation instaure des liens explicites entre la vignette clinique exploitée et des notions théoriques. Le recours au procédé de **reformulation\* résumante** laisse comprendre même à un destinataire externe que la consigne devait consister à établir des liens entre « théorie » et « pratique ». Même si les propos reformulés et résumés de l'auteur ne contiennent pas de définition explicite, l'énoncé de la réponse en gagne en clarté.

Enfin, l'énonciateur-scripteur organise sa réponse au moyen de verbes de cognition qui marquent les opérations qui construisent sa démarche : *j'observe, je remarque, je me demande*. Ces énoncés à la 1<sup>re</sup> personne alternent de manière fluide avec les constructions au délocuté (à la 3<sup>e</sup> personne) : *l'éducatrice base..., l'éducatrice est... et aussi Trémentin/Trémintin explique*, etc. L'énoncé de la réponse s'inscrit donc — c'est le cas de le dire — dans l'ordre de l'écrit.

Les réponses 1 et 2 réagissent (verbalement), on l'a compris, à une même consigne. Celle-ci demandait essentiellement de « développer un lien théorique ». Elle ne précisait pas toutefois préciser en quoi devait consister cette opération : « développer » — « lien » — « théorique ». Il aurait peut-être été utile de ne pas en rester à une formule en partie implicite.

Les réponses 3 et 4 réfèrent, comme les précédentes, à une même consigne. Elles sont rédigées l'une et l'autre suivant les codes propres à l'écrit. Leur organisation respective laisse découvrir sans difficulté les attendus de la question : il fallait, d'une part, définir la « mobilité énonciative » et, d'autre part, expliquer pourquoi et comment mettre cette notion en pratique dans une classe de français langue étrangère.

Toutefois, à l'évidence, toutes rédigées avec soin qu'elles sont, elles ne définissent pas le même objet — il suffit de les comparer.

De fait, la réponse 3 présente les impressions différenciées que tel ou tel comportement verbal de l'enseignant peut produire chez les élèves. L'énonciateur-scripteur part d'un



# Faisons le point

exemple qui peut paraître parlant aux personnes qui vivent dans plusieurs langues-cultures. Effectivement, certains énoncés du français sont difficilement dicibles, socialement acceptables (ou ne le sont pas du tout) dans d'autres idiomes. La réponse 3 présente donc un fait davantage relationnel, interculturel qu'un phénomène linguistique. La consigne aurait-elle été interprétée dans le registre du *sens pratique* au lieu d'être décodée sur le terrain des savoirs métalinguistiques, souvent très abstraits et si difficiles d'accès ? Le point de savoir attendu aurait-il été décodé à partir de savoirs d'expérience ? Telle pourrait en tout cas être la raison de cette erreur de compréhension.

Quant à la réponse 4, elle décrit un phénomène linguistique, après l'avoir défini au début. La définition, d'un côté, et la suite, de l'autre, contiennent cependant plusieurs termes qui ne sont pas expliqués : discours distancié, discours décontextualisé, « ici et maintenant ». Malgré le nombre de détails donnés, cette réponse très complète ne permet pas de comprendre en quoi consiste, verbalement, le fait « prendre de la distance » et « relater les faits de manière décontextualisée ». L'ajout de quelques exemples aurait permis de faire comprendre en quoi consiste concrètement la mobilité énonciative.

Les réponses 5 et 6 se construisent suite à une seule et même consigne. La question est de savoir si elles traitent de la même chose.

Par son organisation, qui évoque des notes prises au cours (phrase averbale initiale), la réponse 5 laisse comprendre qu'il était question de présenter trois caractéristiques de la grammaire de l'oral en les illustrant d'exemples. Le scripteur se montre soucieux de suivre la consigne de la manière qu'il pense être la plus exacte possible. Il nomme soigneusement ce qu'il croit être des caractéristiques de la grammaire de l'oral et il ajoute des exemples. La réponse interroge toutefois : comment les savoirs attendus avaient-ils été compris ? Là où l'on attendait une description relative au fonctionnement de la langue — un développement impliquant une part d'abstraction —, le scripteur présente des procédés pratiques employés par l'enseignant dans sa classe. La grammaire de la langue orale a été confondue avec les données d'une situation concrète : répétition par le professeur (et non pas la redondance propre à la syntaxe de l'oral), possibilité de recourir à des mimiques ou des supports illustrés. Enfin, une formule reste ambiguë : que signifie que l'élève « n'a pas le mot *maison* dans sa langue » ?

La phrase initiale de la réponse 6 contribue à placer le propos sur le terrain du fonctionnement abstrait de la langue et non pas dans une situation concrète. En revanche, son organisation laisse au destinataire le soin de donner les dénominations spécialisées précises des phénomènes que les exemples sont censés illustrer. Le

# Faisons le point

destinataire doit en outre bien maîtriser les savoirs sollicités pour faire correspondre les caractéristiques attendues (qu'il aura nommées à la place du scripteur) aux exemples — très vivants — de la réponse.

Enfin, les phrases averbales et les flèches évoquent moins une réponse destinée à être lue par quelqu'un d'autre que lui dans un questionnaire d'examen que des notes que l'énonciateur-scripteur aurait prises pour lui-même.

Les réponses 7 et 8 nous amènent de nouveau dans le domaine des théories psychologiques employées dans le domaine éducatif.

La réponse 7 cite une notion qui, à un premier niveau de lecture, est une expression en français. Aucune définition ni aucune référence à un savoir théorique ne viennent placer cette notion dans le domaine des savoirs théoriques et guider ainsi l'interprétation. La notion n'est en outre pas intégrée dans le développement qui suit. De fait, celui-ci consiste essentiellement à relater une situation et à présenter un raisonnement (*si le maître de stage... Anissa aurait pu...*) que tout un chacun pourrait construire dans le discours courant, à propos de circonstances similaires. La réponse se place sur le terrain du *sens pratique*, et il est difficile d'y retrouver les opérations demandées par l'énoncé d'une consigne éventuelle. L'énonciateur-scripteur laisse au destinataire le soin de construire le cadre (*le lieu social* —> objet et propos) - il le laisse aussi (re)construire le sens possible de certaines phrases. La représentation qui se dégage de cette réponse est celle d'un énonciateur-scripteur qui paraît se fondre dans la situation qu'il relate. Or, la consigne était d'analyser une vignette clinique avec les instruments théoriques et la distance qu'on attendrait d'un futur professionnel de l'éducation ou travailleur social.

La réponse 8 commence par citer le nom précis de la notion sollicitée. Toutefois, aucun nom d'auteur n'est donné, mais il est possible que la référence n'ait pas été donnée ou exigée.

La réponse commence par définir l'effet « porte au nez ». La définition est formulée avec précision, dans une des constructions propres à ce type d'énoncés employées dans les discours spécialisés. Elle est suivie d'explications qui servent de cadre à l'analyse de la situation. La source de celle-ci n'est pas indiquée. Elle apparaît donc comme devant être connue du destinataire.

Par son organisation et par le choix des formes linguistiques, la réponse 8 s'inscrit dans l'ordre scriptural\* — même si dans la description de la situation certains éléments relèvent d'une conception orale de l'écrit : « c'est ce que son (de qui ?) maître de stage a fait en

# Faisons le point

*lui (à qui ?) demandant* »... On dirait que l'énonciateur-scripteur évoque des personnes présentes devant lui et le destinataire, situation-type qui détermine la syntaxe de l'oral.

Les réponses 9 et 10 nous font retrouver les savoirs propres à la formation scientifique ; nous retrouvons ici, entre autres, la question de la forme linguistique que dans ce domaine il y a lieu de donner aux hypothèses.

L'énoncé 9 s'approche de la formulation attendue de par l'emploi des conditionnels présent et passé de l'indicatif (« *pourrait* », « *se seraient éloignés* ») et par l'indication d'une cause possible (« *car* »). Il s'en approche seulement, car il reste malgré tout elliptique : on ne comprend pas en quoi consiste le phénomène d'éloignement des molécules de l'œuf considéré comme pourri. Une explication importante pour la compréhension est restée dans l'implicite.

Quant à l'énoncé 10, il comporte un conditionnel présent de l'indicatif (« *pourrait* ») et l'indication d'une cause (« *car* »), ce qui globalement lui confère l'allure d'une hypothèse. En revanche son organisation syntaxique rend la lecture difficile : il se construit suivant une conception orale de « l'écrit ». Par conséquent c'est au destinataire de découper le propos en étapes pour « retrouver » le raisonnement attendu. En prêtant davantage attention aux distinctions entre l'ordre oral et l'ordre scriptural\* l'auteur de la réponse pourrait se faire comprendre sans confier au destinataire une partie de la tâche qu'il devait, lui, réaliser.

La réponse 11, de par sa forme, laisse apparaître l'opération attendue : il s'agissait de définir ce qu'est la « sanction royale ».

Toutefois, même s'il recourt à une des constructions typiques des définitions, l'énonciateur-scripteur ne semble pas s'être soucié de la signification de son énoncé. Il a laissé le destinataire se rapporter « par ses propres soins » à la question qu'il avait lui-même formulée. C'est donc au destinataire de retrouver le sujet du verbe prédicat « est ».

Enfin, le destinataire doit aussi rétablir, dans cette phrase non seulement courte, mais aussi incomplète, l'accord en genre qui a été malmené.

La réponse 12 présente elle aussi la définition attendue, et elle le fait en empruntant la forme propre aux dictionnaires (phrase averbale). La définition prend ensuite tout son sens grâce à l'explication qui l'accompagne. Dans celle-ci, la reformulation du terme « sanction » permet d'en comprendre la signification même à un locuteur dont le répertoire linguistique ne s'étendrait pas aux emplois moins fréquents de certains mots. L'énonciateur-scripteur a recouru à ce que l'on appelle *reformulation\* définitoire*.

## EN BREF

Qu'est-ce qu'une réponse adéquate à une question d'examen ? L'adéquation d'une réponse dépend essentiellement de deux sortes de variables.

D'abord, elle dépend de la manière dont la question a été lue et comprise. À travers les exemples observés, on a vu que souvent les consignes sont décodées en dehors du domaine des discours théoriques et spécialisés où elles s'énoncent. Les savoirs de connaissance - les savoirs théoriques - sont alors interprétés à partir de savoirs d'expérience, de sens pratique, de ceux que l'on acquiert dans des situations vécues et qui sont souvent communs à tous les humains (vérités générales relatives à la vie et à la mort, etc.).

Ensuite, l'adéquation de la réponse est le résultat d'une série d'opérations par lesquelles le scripteur construit verbalement, par écrit, la situation de communication. Cette construction peut être plus ou moins aboutie selon qu'il marque dans son énonciation ou non les paramètres langagiers suivants :

- un destinataire qui apparaît comme un partenaire de coopération distinct du scripteur et envers qui le scripteur ne compte sur aucune *connivence* (Thyrion 2011) ou complémentarité dans ses formulations ;
- un scripteur qui organise sa réponse en régisseur sachant assumer son rôle : en indiquant par des verbes appropriés sa démarche (verbes de cognition, verbes de parole, verbes d'opinion ; en marquant la présence de discours d'autrui sur le plan syntaxique et graphique ;
- le but qui doit se dégager clairement de l'organisation et des formes linguistiques données à la réponse — faire montre d'une appropriation réelle des savoirs notamment par les opérations de définition et de reformulation ;
- le lieu social, qui détermine le propos à tenir à l'examen, se laisse apercevoir à travers le souci de présenter les savoirs attendus de la manière aussi explicite et pertinente que possible ;
- la langue dont l'énonciateur-scripteur doit savoir choisir le registre\* qui convient pour la pratique des discours spécialisés.





# 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](http://www.poleacabruelles.be)