



République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Mohamed Khider de Biskra
Faculté des Lettres et des Langues
Département de Langue et de Littérature Françaises

Polycopié de cours :

Ecriture de recherche en didactique des langues

Cours de Master 2 Didactique du FLE
Proposé par : Dr. Kamel Chellouai
Université Mohamed Khider de Biskra

Année universitaire : 2025-2026

Avant-propos

Ce document constitue le support pédagogique principal du module « Écriture de recherche en didactique des langues », dispensé au troisième semestre du Master en « Didactique des Langues Étrangères » au sein du Département de Français. Conçu comme un outil d'accompagnement, il vise à faciliter l'accès aux savoirs complexes liés à l'écriture scientifique.

Le polycopié est structuré en six chapitres progressifs, chacun articulant apports théoriques et activités pratiques intégrées. Cette organisation répond aux objectifs fondamentaux du module : définir les notions-clés de l'écriture de recherche, travailler les spécificités des genres académiques, et construire une posture d'apprenti-chercheur grâce à la secondarisation des savoirs didactiques.

Le parcours proposé commence par une analyse des défis contemporains de l'écriture dans l'enseignement supérieur (Chapitre 1), pour aborder ensuite les fondements du discours scientifique en didactique des langues (Chapitre 2). Les chapitres suivants explorent des aspects essentiels et concrets : la maîtrise de la phraséologie scientifique (Chapitre 3), les techniques et l'éthique de la citation (Chapitre 4), la construction d'une posture de chercheur (Chapitre 5), et les normes de présentation (Chapitre 6).

Chaque chapitre intègre des activités pratiques permettant une mise en application immédiate des concepts abordés, favorisant ainsi l'appropriation progressive des compétences rédactionnelles nécessaires à la production d'écrits scientifiques de qualité.

Ce support est disponible sur la plateforme pédagogique Moodle de l'université. Une version imprimée, au caractère à la fois explicite et synthétique, est également fournie aux étudiants pour leur permettre de s'y référer aisément et de compléter leurs notes de cours.

L'évaluation des apprentissages, d'un volume horaire total de quarante-cinq (45) heures, s'effectue selon une double modalité reflétant cette approche théorico-pratique : un contrôle continu comprenant la rédaction et la présentation orale d'une introduction et conclusion de mémoire, et un contrôle sur table visant à valider l'acquisition des connaissances fondamentales.

Fiche détaillée de la matière

Selon l'harmonisation de l'offre de formation du master académique « Langues, littératures et cultures d'expression française », de l'année universitaire : 2016/2017, la matière est présentée comme suit :

Matière : Ecriture de recherche en didactique des langues

Unité d'Enseignement : Méthodologie

Volume Horaire :

- ✓ Cours : 45h
- ✓ Travail personnel :

Crédits et Coefficient :

- ✓ Crédits de l'UE Méthodologie : 09
- ✓ Crédits de la matière : 04
- ✓ Coefficient : 02

Mode d'évaluation :

Contrôle continu et contrôle sur table

Description de la matière :

Ecriture de recherche en didactique des langues / ► Ecriture de la recherche en didactique des langues

Contenu et Objectifs :

- ✓ De définir des notions-clés pour la recherche: écriture de recherche / écriture scientifique / écriture réflexive; écrit de recherche / écrit scientifique; écrit ou écriture universitaire (académique / scientifique).
- ✓ De travailler sur les spécificités, en matière d'écriture, des genres concernés.
- ✓ De réfléchir à la place de l'écriture de recherche dans la didactique du français, dans la didactique de l'écriture et dans le champ des littéracies universitaires.
- ✓ De faire le point sur les travaux existant dans le domaine des littéracies universitaires.
- ✓ De secondarisation des savoirs didactiques et des pratiques professionnelles.
- ✓ Appropriation de savoirs et de savoir-faire relatifs au(x) genre(s) attendu(s) (mémoire, article, etc.).
- ✓ De construction d'une posture d'apprenti-chercheur.

Modalité d'évaluation :

- ✓ Rédaction d'une introduction et d'une conclusion d'un mémoire et leur présentation orale.
 - ✓ Contrôle sur table.
-

Références bibliographiques

- Yves Reuter, Écriture de recherche en formation et didactique du français : quelques éléments de réflexion
 - Isabelle Delcambre, Littéracies universitaires et accompagnement des mémoires de master
 - Fanny Rinck, Lidilem, Éléments pour une approche linguistique dans la formation à l'écriture de recherche
 - Jacqueline Lafont-Terranova, Deux dispositifs pour accompagner l'écriture d'initiation à la recherche
 - Blanchet Ph. et Chardenet P. (Dir.), 2011, Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées. Agence Universitaire de la Francophonie / Editions des Archives Contemporaines, 509 p. [en ligne sur http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819]
 - Christian Puren, méthodologie de la recherche en DLC [en ligne sur <http://www.christianpuren.com/cours-m%C3%A9thodologie-de-la-recherche-en-dlc/>]
-

Table de matières

Avant-propos	2
Fiche détaillée de la matière	3
Table de matières.....	5
Introduction générale.....	7
Chapitre premier : Les défis de l'écriture de recherche dans l'enseignement supérieur.....	9
1.1. Le contexte de massification et de démocratisation	10
1.2. L'influence de la mondialisation et de l'internationalisation.....	11
1.3. Le numérique et ses impacts sur les pratiques d'écriture.....	11
1.4. Les littéracies universitaires : un cadre essentiel pour la formation	12
1.5. Activités pratiques.....	13
Chapitre deuxième : Les fondements du discours scientifique en didactique des langues	17
2.1. Définitions et typologies du discours scientifique	18
2.2. L'écrit de recherche : entre transmission et production de savoirs.....	19
2.2.1. Une pratique sociale et communautaire	20
2.2.2. Un vecteur et un moteur du savoir	20
2.3. La dimension polyphonique et dialogique de l'écrit de recherche.....	21
2.4. Les particularités du discours en didactique des langues	23
2.5. Activités pratiques.....	24
Chapitre troisième : La phraséologie scientifique : l'enjeu des collocations.....	29
3.1. Le FOU (Français sur Objectif Universitaire) : un cadre nécessaire	31
3.2. La phraséologie transdisciplinaire dans les écrits scientifiques	32
3.3. Les collocations : définition, caractéristiques et fonctions.....	33
3.4. Méthodologies d'analyse et d'enseignement.....	34
3.5. Outils numériques : corpus, concordanciers et cartes mentales	35
3.6. Activités pratiques.....	36
Chapitre quatrième : La citation dans l'écrit de recherche : Technique, éthique et rhétorique .	44
4.1. Définitions et enjeux épistémologiques	45
4.2. Les marqueurs formels et typographiques.....	46
4.2.1. Les marqueurs typographiques.....	46
4.2.2. Les marqueurs de référencement	46
4.3. L'éthique de la citation : fidélité, troncature et plagiat.....	47
4.4. Les fonctions rhétoriques dans l'argumentation scientifique	48

4.5. Activités pratique	49
Chapitre cinquième : La construction d'une posture de chercheur positionnement et légitimation	56
5.1. Le positionnement énonciatif : je-sujet vs je-chercheur	58
5.2. Objectivité et neutralité : concepts à distinguer	59
5.3. Marquer convergence et divergence avec autrui.....	60
5.4. L'insertion des références : gérer la polyphonie.....	63
5.5. Légitimer son objet de recherche (Exemple : l'introduction d'un article).....	67
5.6. Activités pratiques	70
5.2. Objectivité et neutralité : concepts à distinguer	73
5.3. Marquer convergence et divergence avec autrui.....	75
5.4. L'insertion des références : gérer la polyphonie.....	76
5.5. Légitimer son objet de recherche (Exemple : l'introduction d'un article).....	76
Chapitre sixième : Les normes de présentation : Entre formalisme et efficacité communicative	79
6.1. Principes de base : efficacité, confort et cohérence	80
6.2. La mise en page standard des travaux de recherche.....	81
6.3. Règles typographiques et conventions éditoriales	82
6.4. Les systèmes de référence bibliographique	83
6.5. La lisibilité et la coopération textuelle : au-delà du formalisme	84
6.6. Activités pratiques	86
Conclusion générale	93
Références bibliographiques	95
Annexes	97
Annexe 01 : Extrait d'un article de recherche	98

Introduction générale

À la fois formateur et porteur d'un discours associant théorie et pratique, ce polycopié, intitulé « Écriture de recherche en didactique des langues », présente un intitulé dont la simplicité apparente masque des enjeux fondamentaux. Il traite de la maîtrise des codes de l'écrit scientifique dans le cadre spécifique du Master 2, marquant une transition essentielle pour l'étudiant-chercheur. Cette initiation à la recherche, élément clé d'un processus de professionnalisation, voit sa réussite dépendre largement de l'acquisition de compétences rédactionnelles, méthodologiques et éthiques particulières.

La place de l'écriture de recherche dans la formation en didactique des langues et les pratiques qui y sont associées est déterminante. Ces pratiques sont médiatisées par des normes, des genres discursifs et des outils méthodologiques proposés par la communauté scientifique et utilisés par les enseignants-chercheurs au service de l'apprentissage de leurs étudiants. La maîtrise de l'écrit scientifique est en effet considérée comme le vecteur principal de la pensée et de la communication savante, dont la complexité nécessite un accompagnement structuré pour former des apprentis-chercheurs autonomes, capables de lire, de produire et de diffuser des écrits valides et rigoureux dans une multiplicité de contextes académiques et professionnels.

Ces objectifs ambitieux ne peuvent cependant être atteints sans la prise en compte d'une condition préalable fondamentale. En effet, dans cette perspective, apprendre à écrire la recherche revient à maîtriser progressivement un certain type de description et de simulation des pratiques scripturales, en vue d'une intériorisation qui permettra d'utiliser la langue avec justesse dans le contexte scientifique. Il ne s'agit pas d'apprendre les normes de l'écrit scientifique pour elles-mêmes, mais bien d'acquérir une compétence scripturale solide et d'assimiler des connaissances méthodologiques permettant d'utiliser de manière adéquate les codes spécifiques à la communication scientifique.

Pour atteindre cet objectif, les spécialistes en littéracies universitaires et en didactique de l'écrit, à l'image de Y. Reuter, I. Delcambre, F. Rinck, J. Lafont-Terranova, et bien d'autres encore, ont développé dans leurs travaux de nombreux aspects liés à la problématique de l'écriture de recherche qui occupe aujourd'hui une place considérable dans le champ de la formation universitaire. Leurs travaux ont conduit à baliser la discipline et à remettre en question la nature des compétences à transmettre et les démarches pédagogiques à entreprendre pour assurer leur appropriation dans des situations de guidage institutionnalisé pour un usage efficace et efficient.

Dans cette optique, le contenu de ce polycopié, structuré en six chapitres progressifs, renfermera les éléments qui se rapportent aux différentes dimensions citées plus haut en mettant la lumière sur les points les plus significatifs qui structurent l'apprentissage de l'écrit scientifique. Il s'agira donc, dans un premier temps, de déterminer les défis contemporains de l'écriture dans l'enseignement supérieur et de poser le cadre conceptuel des littéracies universitaires. Il sera ensuite question d'explorer les fondements du discours scientifique en didactique des langues, d'en analyser la phraséologie spécifique et les enjeux éthiques et rhétoriques de la citation.

Le document proposera, dans ses derniers volets, un accompagnement concret pour la construction d'une posture de chercheur – travail essentiel de positionnement et de légitimation – et pour la maîtrise des normes de présentation, entre formalisme et efficacité communicative. Chaque chapitre, articulant étroitement apports théoriques et activités pratiques, a été conçu comme un tremplin pour favoriser l'appropriation progressive des savoirs et des savoir-faire relatifs au genre du mémoire de recherche, et ainsi participer pleinement à la construction d'une posture d'apprenti-chercheur autonome et réflexif.

Chapitre premier : Les défis de l'écriture de recherche dans l'enseignement supérieur

Introduction :

L'université constitue un espace singulier au sein du système éducatif. Cette singularité provient de « son public en voie de spécialisation dans la perspective d'une insertion professionnelle proche, [de] la double fonction des enseignants-chercheurs, [et de son] statut particulier [...] productrice à la fois de connaissances et de formations » (Françoise Boch et Catherine Frier, *Écriture de recherche*, p. 25). Aujourd'hui, ce paysage est soumis à des transformations profondes, influencées par des contextes sociaux, politiques et économiques en mutation rapide, y compris en Algérie. Ces bouleversements interrogent avec une acuité nouvelle les pratiques professionnelles des enseignants-chercheurs et placent la question de l'écrit au cœur des défis à relever. Ce chapitre dresse un état des lieux de ces mutations et pose le cadre conceptuel des littéracies universitaires, essentielles pour comprendre et accompagner l'apprentissage de l'écriture de recherche.

1.1. Le contexte de massification et de démocratisation

Le paysage universitaire algérien a connu, à l'instar de nombreux systèmes dans le monde, une expansion considérable. Cette massification, impulsée par une volonté politique de démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur, a conduit à une « hausse spectaculaire » des effectifs étudiants (Boch et Frier, p. 29). Cependant, l'ouverture des portes de l'université ne signifie pas pour autant une réelle égalité des chances. Comme le soulignent Boch et Frier, « si les portes de l'université s'ouvrent plus largement, l'origine sociale demeure hélas déterminante » (p. 29). En Algérie, cette réalité se traduit par des inégalités persistantes dans l'accès aux filières les plus sélectives ou dans la réussite, où le capital culturel et social familial reste un facteur clé.

Cette massification s'accompagne de défis majeurs en termes de réussite. Les taux d'échec et de réorientation en première année sont souvent élevés. Une enquête citée par Boch et Frier montre que « la majorité des décrocheurs sont des étudiants qui ont choisi cette orientation par défaut ou de façon passive, sans projet réellement solide, et en sous-estimant les exigences du monde universitaire » (p. 28). Ce phénomène, observable dans le contexte algérien, n'est pas toujours lié à un manque de travail ; il résulte fréquemment d'une difficulté d'« acculturation au monde universitaire » (Boch et Frier, p. 33). Pour de nombreux étudiants, « leurs méthodes demeurées scolaires et solidaires les éloignent des lieux et temps dits de 'socialisation silencieuse' » et ils « ne décodent pas les attentes des enseignants » (Boch et Frier, p. 33). Le point névralgique de

cette difficulté est, là aussi, « très souvent lié à la question de la maîtrise de l'écrit et à ses usages » (Boch et Frier, p. 33).

1.2. L'influence de la mondialisation et de l'internationalisation

La construction d'un espace mondialisé de l'enseignement supérieur, dont le Processus de Bologne est un exemple marquant, constitue un « événement majeur de la dernière décennie dans le contexte de la mondialisation » (Boch et Frier, p. 26). Ce nouveau cadre a imposé une « harmonisation de l'organisation des études » et une « promotion de la mobilité des étudiants et des enseignants » (Boch et Frier, p. 26).

Pour les universités algériennes, cette internationalisation représente à la fois une opportunité et un défi. Elles sont confrontées à une mise en concurrence avec les établissements internationaux, ce qui les pousse à adopter des « exigences communes » et à favoriser « l'implantation des 'démarches qualité' et l'évaluation des enseignements » (Boch et Frier, p. 26). L'adoption du système LMD (Licence-Master-Doctorat) en Algérie en est une concrétisation directe, ayant imposé « une transformation profonde de la structuration des programmes (en particulier la généralisation du système ECTS) et aussi, par conséquent, des modalités d'enseignement » (Boch et Frier, p. 26). Pour la tradition universitaire, ces changements « constituent une véritable révolution » (Boch et Frier, p. 26).

Cette ouverture se manifeste également par la mobilité croissante des étudiants et des chercheurs, renforçant l'hétérogénéité des publics et complexifiant les attentes en matière de maîtrise des codes de l'écrit académique, désormais à cheval entre plusieurs cultures universitaires.

1.3. Le numérique et ses impacts sur les pratiques d'écriture

La dernière décennie a été marquée par des « évolutions sociétales [...] avec notamment un nouveau rapport au savoir et à sa diffusion liée aux usages d'Internet, au multimédia et aux réseaux sociaux » (Boch et Frier, p. 26). L'enseignement supérieur est directement concerné par ces bouleversements, qui interrogent « les mutations du métier d'enseignant-chercheur et la modification en profondeur des offres de formation » (Boch et Frier, p. 26).

Dans les discours officiels, le numérique est souvent présenté comme une clé pour « dynamiser l'enseignement supérieur » et d'« améliorer les situations d'apprentissage » (Boch et Frier, p. 26). Cependant, il est crucial de rappeler que « l'ère numérique ne nous dédouane pas, bien au

contraire, d'une réflexion de fond sur les finalités éducatives liées à ces nouveaux usages » (Boch et Frier, p. 27). En Algérie, la généralisation des environnements numériques de travail et des ressources en ligne remodèle en profondeur les pratiques de lecture et d'écriture des étudiants. Le défi est d'apprendre aux étudiants à évoluer dans un écosystème informationnel complexe, où les compétences en littératie numérique – recherche documentaire critique, collaboration en ligne, production de textes multimodaux – deviennent indissociables de l'écriture de recherche traditionnelle.

1.4. Les littéracies universitaires : un cadre essentiel pour la formation

Face à ces mutations, un constat s'est imposé : *« les étudiants rencontrent des difficultés dans le domaine de l'écrit, et celles-ci peuvent entraver la réussite de leurs études »* (Boch et Frier, p. 34). Ce constat, renforcé par la massification, relève du champ des littéracies, qui désigne *« la diversité des pratiques de lecture et d'écriture, envisagées comme des acquisitions tout au long de la vie »* (Boch et Frier, p. 34).

L'adaptation aux écrits universitaires est complexe pour deux raisons principales. Premièrement, *« la compétence écrite n'est pas aboutie lors de l'entrée à l'université et elle continuera à évoluer tout au long de la vie de l'individu »*. Deuxièmement, *« les nouveaux étudiants sont confrontés à des usages nouveaux et plus complexes de la langue écrite », qui consistent « non seulement à utiliser la lecture et l'écriture dans de multiples situations [...], mais aussi à penser et à agir à travers l'écrit »* (Boch et Frier, p. 34-35). Cette rencontre peut constituer pour les étudiants *« quelque chose de violent »* (Boch et Frier, p. 35).

Le champ des littéracies universitaires, à l'intersection des sciences du langage et de la didactique, *« décrit les genres de discours universitaires (écrits académiques et de recherche) et les difficultés qu'ils posent aux étudiants, et prennent en charge les questions de formation »* (Boch et Frier, p. 37). Ce champ s'enrichit également de son articulation avec les Science Studies, permettant d'envisager les pratiques scripturales selon une double perspective : d'une part, l'étude des liens entre l'écriture et les épistémologies disciplinaires ; d'autre part, l'analyse des conditions pragmatiques et des procédures concrètes qui participent directement à la production des savoirs (El, 2018, p. 1).

Il est crucial de noter que dans le champ des littératies universitaires, les écrits *« sont très loin de former un tout homogène, mais qu'ils se présentent bien au contraire comme un ensemble extrêmement hétéroclite »* (Boch et Frier, p. 37-38). Pédagogiquement, deux approches ont

coexisté. Une approche « *'normative' qui s'intéresse d'abord à la 'maîtrise de la langue' et sous-entend une remédiation* », et une approche « *pragmatique [...] qui conçoit la construction de la compétence écrite dans la durée, comme un 'dispositif intégré de savoirs linguistiques et sociaux'* » (Boch et Frier, p. 38). L'approche privilégiée aujourd'hui « *se caractérise actuellement par le refus de concevoir les difficultés d'écriture des étudiants du supérieur en termes de déficit langagier et par le choix d'un modèle d'acculturation* » (Boch et Frier, p. 39).

Cette perspective considère que « *les difficultés des étudiants sont légitimes, normales et traitables y compris à l'université* » et que « *l'accompagnement de l'écriture des étudiants ne peut viser l'efficacité sans analyser les pratiques propres à l'université et les représentations qu'en ont les acteurs* » (Boch et Frier, p. 39). Elle postule que « *les difficultés des étudiants sont liées à la fois à l'appropriation de savoirs disciplinaires et au développement de compétences littéraciques* » (Boch et Frier, p. 40), ces deux dimensions étant indissociables pour la réussite dans l'enseignement supérieur algérien contemporain.

1.5. Activités pratiques

1.1. Massification et démocratisation : nouveaux publics, nouveaux défis

Activité 1 – Le diagnostic des mutations

Objectif : Identifier les impacts de la massification, de la démocratisation et de la diversification des publics sur les pratiques d'enseignement et sur l'écrit universitaire.

Consigne : En trinôme, chaque membre étudie une mutation (massification, démocratisation, diversification). Complétez ensemble un tableau qui relie :

1. Les transformations observées.
2. Leurs effets sur les profils étudiants et leurs pratiques d'écriture.
3. Les réponses pédagogiques possibles.

Texte support : Section 1.1. *Le contexte de massification et de démocratisation* du présent chapitre.

Production attendue : Tableau synthétique et mini-présentation orale (5 minutes par groupe).

Activité 2 – Étude de cas : le paradoxe du “bon élève” **Objectif :** Comprendre comment les habitudes scolaires peuvent freiner l’entrée dans les codes universitaires.

Consigne : À partir de la citation de Beaupère et Boudesseul : « *Leur conformité au métier d’élève, considérée comme un atout, les dessert à l’université.* »

- Listez les comportements types du “bon élève”.
- Analysez pourquoi ils sont inefficaces dans le contexte universitaire.
- Proposez une “conversion positive” adaptée à l’enseignement supérieur.

Production attendue : Tableau à trois colonnes :

Comportement scolaire	Effet à l’université	Conversion positive

1.2. Mondialisation et internationalisation : entre ouverture et standardisation

Activité 3 – Débat : l’influence du modèle européen (LMD)

Objectif : Évaluer les effets du processus de Bologne sur les pratiques universitaires locales.

Consigne : En deux groupes :

- Groupe A : défendez l’idée que l’internationalisation favorise la qualité et la mobilité.
 - Groupe B : soutenez qu’elle standardise les pratiques et affaiblit les spécificités locales.
- Appuyez vos arguments sur le texte de Boch & Frier (p. 26).

Production attendue : Débat oral structuré (15 min) et fiche de synthèse des arguments.

Activité 4 – Enquête comparative sur les systèmes de formation

Objectif : Comprendre les enjeux de l'harmonisation internationale à travers les parcours de formation.

Consigne : Choisissez deux universités (algérienne et étrangère). Comparez :

- Le système d'évaluation,
- La place du mémoire,
- Les dispositifs d'accompagnement à l'écrit.

Production attendue : Tableau comparatif + paragraphe d'analyse (10 lignes).

1.3. Le numérique et ses impacts sur les pratiques d'écriture

Activité 5 – Analyse de la sémantique institutionnelle du “numérique”

Objectif : Décrypter les implicites des discours politiques et institutionnels sur le numérique éducatif.

Consigne : Trouvez un document officiel mentionnant le “numérique” (ministère, université). Puis analysez le sens attribué au terme : est-il confondu avec “pédagogie” ou “innovation” ? Enfin, Identifiez les enjeux ou visées implicites.

Texte support : documents officiels et section 1.3. *Le numérique et ses impacts sur les pratiques d'écriture* du présent chapitre.

Production attendue : Une page d'analyse critique du document.

Activité 6 – Atelier : écrire et lire à l'ère numérique

Objectif : Réfléchir aux nouvelles formes de littératie numérique et à leurs effets sur la recherche.

Consigne : En binôme, réalisez une mini-enquête :

1. Comment les étudiants utilisent-ils Internet pour leurs travaux de recherche ?
2. Quels risques et quelles opportunités cela crée-t-il ?
3. Comment concilier exigence scientifique et usage numérique ?

Production attendue : Une infographie ou un court rapport (300 mots).

1.4. Les littéracies universitaires : cadre conceptuel et pratiques d'acculturation

Activité 7 – Cartographie conceptuelle des littéracies

Objectif : Organiser et comprendre les relations entre les notions clés du champ.

Consigne : Construisez une carte conceptuelle autour des notions : *littéracie, acculturation, approche normative, approche pragmatique, difficultés légitimes*.

Justifiez vos choix d'organisation.

Texte support : Section *Les littéracies universitaires : cadre conceptuel et pratiques d'acculturation* du présent chapitre.

Production attendue : Carte conceptuelle annotée + légende explicative.

Activité 8 – Débat contradictoire : approche normative vs approche pragmatique

Objectif : Comprendre les enjeux didactiques de l'enseignement de l'écrit universitaire.

Consigne : Formez deux groupes

- ✓ Groupe A : défend l'approche normative (maîtrise de la langue, remédiation).
- ✓ Groupe B : défend l'approche pragmatique (intégration sociale et linguistique).

Production attendue : Débat argumenté (20 min) et fiche de synthèse des points de convergence.

1.5. Former et accompagner : de la prise de conscience à l'action

Activité 9 – Rédaction d'une note de synthèse experte

Objectif : Mobiliser les concepts du chapitre pour analyser les transformations de l'enseignement supérieur.

Consigne : Rédigez une note de synthèse (2 pages) répondant à la question : *En quoi les mutations de l'enseignement supérieur (massification, européanisation, numérique) complexifient-elles l'apprentissage de l'écrit de recherche ?*

Production attendue : Note structurée (introduction, développement, conclusion) avec citations intégrées.

***Chapitre deuxième : Les fondements du
discours scientifique en didactique des langues***

Introduction :

Le discours scientifique, qui constitue l'objet central de ce cours, englobe une grande variété de formes de communication, qu'elles soient orales ou écrites : l'article, la proposition de communication, la thèse, le compte rendu, le poster, la conférence, le mémoire de recherche ou professionnel, le rapport de stage problématisé, les cours et les débats ». Déterminer les contours précis de ce type de discours demeure toutefois complexe, car il s'agit, selon Jacobi (1999), d'un « *ensemble flou* » (Mroue, 2014, p. 11), dont les frontières sont difficilement circonscrites.

Ce chapitre vise à examiner les fondements, les caractéristiques et les enjeux du discours scientifique qui se manifeste à la fois comme outil de formation et moyen de production du savoir.

2.1. Définitions et typologies du discours scientifique

Définir l'écrit scientifique revient à s'interroger sur ce qui le distingue d'autres formes de discours, comme le texte littéraire ou journalistique. Ducancel & Astolfi (1995) soulignent qu'une première approche consiste à le concevoir comme relevant de la communication scientifique, c'est-à-dire de « *pratiques, formes orales, écrites, pluricodiques, dont le but est la construction et/ou la diffusion de connaissances et de concepts appartenant aux champs qu'on s'accorde socialement à considérer comme scientifiques* » (Mroue, 2014, p. 10). Sur le plan institutionnel, Boch (2007) définit, l'écrit scientifique, également, par sa validation sociale, puisqu'il est reconnu et diffusé par des instances légitimes telles que les universités ou les revues à comité de lecture (Mroue, 2014, p. 10).

Cependant, il n'existe pas un style scientifique unique. Comme le souligne Loffler-Laurian (1983), « *Et au sein même de la communication écrite, selon qu'on écrit pour une revue de spécialistes qui connaissent les bases du domaine scientifique en question ou qu'on écrit dans une revue de vulgarisation, voire dans les colonnes scientifiques d'un quotidien, le type de langage ne sera pas le même* » (Mroue, 2014, p. 10). Cette hétérogénéité a conduit à l'élaboration de typologies différenciées. Jacobi (1999) distingue trois pôles (Mroue, 2014, p. 11-12) :

- ✓ **Le pôle des discours scientifiques primaires** : écrits par des chercheurs pour leurs pairs (ex. : un article dans une revue).

- ✓ **Le pôle des discours à vocation didactique** : textes des manuels d'enseignement scientifique.
- ✓ **Le pôle de l'éducation scientifique non formelle** : vulgarisation, presse, documents de culture scientifique.

D'autres typologies, comme celle de Löffler-Laurian (1983) reprise par Desmet (2006), incluent explicitement les travaux des étudiants (Mroue, 2014, p. 12) :

- ✓ Discours scientifique spécialisé (manuel, revue)
- ✓ Discours de type mémoire, thèse
- ✓ Discours scientifique pédagogique (manuel pour étudiants)
- ✓ Discours de semi-vulgarisation
- ✓ Discours de vulgarisation scientifique

Selon Jacobi (1999), cette diversité montre que « *La communication scientifique n'est pas une rhétorique homogène. On y rencontre, pêle-mêle, publication ésotérique et légitime, reformulation, diffusion, popularisation mais aussi vulgarisation* » (Mroue, 2014, p. 12). En conclusion, Berthelot (2003) retient trois traits identificatoires : un texte scientifique « *exprime une intention de connaissance ; il est reconnu par une communauté savante comme honorant cette prétention ; il s'inscrit dans un espace de publication spécifique* » (Mroue, 2014, p. 15).

2.2. L'écrit de recherche : entre transmission et production de savoirs

L'écrit de recherche constitue une sous-catégorie du discours scientifique spécialisé qui circule prioritairement dans le milieu universitaire. Il ne se limite pas aux chercheurs confirmés : il concerne également les chercheurs en devenir, c'est-à-dire les étudiants de Master et de Doctorat, engagés dans un processus de formation à et *par* la recherche.

Reuter (2004) qualifie ces pratiques d' « *écriture de recherche en formation* », expression désignant des activités situées « *à l'intersection entre deux sphères socio-institutionnelles d'activités : celle de la formation [...] et celle de la recherche* » (Mroue, 2014, p. 18). L'étudiant-chercheur se trouve ainsi, comme le précise Reuter (2004), dans une position paradoxale, puisqu'il doit adopter simultanément une posture de chercheur et une posture d'apprenti-chercheur (Mroue, 2014, p. 18).

Cette tension entre apprentissage et production savante se manifeste dans ce que l'on peut appeler une situation énonciative paradoxale. En effet, le rédacteur d'un mémoire de recherche

doit, tout au long de son travail, se positionner comme chercheur, adopter les codes discursifs, méthodologiques et argumentatifs du champ scientifique, alors même que ce statut de chercheur ne lui sera officiellement reconnu qu'à l'issue de la soutenance — c'est-à-dire après validation de sa production écrite et orale. Comme le souligne Reuter (2004) :

L'écriture de recherche se caractérise par une tension interne, structurée par sa position intermédiaire entre le champ de la recherche (nécessitant une position de chercheur) et le champ de la formation (impliquant une position de formé, en l'occurrence l'apprenti-chercheur) (Richer, s. d.-b, p. 10).

Cette tension constitutive fait de l'écrit de recherche non seulement un outil de formation intellectuelle, mais également un espace de construction identitaire où l'étudiant apprend progressivement à se situer comme acteur de la communauté scientifique.

Utilisé comme vecteur d'entrée dans la littérature scientifique (Grossman, 2010), l'écrit de recherche constitue à la fois un moyen de réception (lecture, compréhension critique des textes scientifiques) et un moyen de production de savoirs (rédaction, argumentation, conceptualisation). En ce sens, il représente un mode privilégié de pensée et d'action, et demeure l'une des formes fondamentales de l'enseignement et de l'exercice de la connaissance à l'université (El, 2018, p. 2).

2.2.1. Une pratique sociale et communautaire

Pour Merton (1942), La production scientifique s'inscrit dans une structure sociale régulée (Mroue, 2014, p. 19), où toute contribution doit être validée par les pairs comme le souligne Fayard (1988) (Mroue, 2014, p. 19). Polanyi (1962) souligne que cette « communauté scientifique », repose sur des valeurs communes, une éthique partagée et une dynamique d'autorégulation, comparable à une « *main invisible* » (Mroue, 2014, p. 20). Pour Bizzell (1992), elle peut également être envisagée comme une communauté discursive, c'est-à-dire un groupe socio-rhétorique qui partage des pratiques langagières, stylistiques et épistémiques, et dont l'appartenance suppose un engagement conscient (Mroue, 2014, p. 23-24).

2.2.2. Un vecteur et un moteur du savoir

L'écrit scientifique n'est pas une simple transcription de la pensée : il en est le support et le moteur. Si l'oral sert souvent à élaborer les premières idées, Berthelot (2003) souligne que « *ses manifestations orales ne sont qu'un moment dans un processus ininterrompu d'écriture, de réécriture, de contre-écriture* » (Mroue, 2014, p. 25). Le chercheur, comme le souligne Timbal-

Duclaux (2002), doit non seulement « faire » la science, mais aussi l'« écrire » (Mroue, 2014, p. 25).

- **Vecteur de savoir** : l'écrit a pour fonction de transmettre et de diffuser la connaissance. Il propose un « contrat de lecture » fondé sur une prétention à la validité scientifique (Mroue, 2014, p. 25). Toutefois, les textes scientifiques, comme le précise Vold (2008), ne transmettent pas des « vérités », mais « les discutent et les promeuvent » (Mroue, 2014, p. 25).
- **Moteur de la recherche** : l'écriture contribue activement à la production des connaissances. Reuter & Delcambre (2002) précise que l'écriture n'est pas la trace d'un savoir déjà constitué, mais un acte cognitif créatif : « *Loin d'être une transcription d'un déjà pensé, l'écriture produit des connaissances, voire des effets cognitifs* » (Mroue, 2014, p. 26). Elle devient, comme le précise Pontille (2006), une « *opération de recherche assumant une fonction de production* » (Mroue, 2014, p. 26).

2.3. La dimension polyphonique et dialogique de l'écrit de recherche

L'écrit scientifique, loin d'être une simple production monologique, se caractérise par sa dimension polyphonique et dialogique. Selon Fløttum (2005), il s'agit d'un discours stratégique et dialogique, produit dans le but d'être reconnu comme raisonnable par une communauté scientifique donnée (Mroue, 2014, p. 27). Autrement dit, chaque texte de recherche met en scène la voix du chercheur tout en faisant dialoguer cette voix avec celles d'autres chercheurs, d'auteurs antérieurs et de lecteurs potentiels. L'écriture scientifique se situe donc au croisement de plusieurs voix, ce qui en fait un espace d'interaction et de confrontation intellectuelle.

Deux formes de dialogisme se dégagent de cette conception :

- Le dialogisme interlocutif, qui renvoie à la relation implicite entre le scripteur et son lecteur. Pour Bakhtine (1984), tout énoncé anticipe la réaction de son destinataire : « *Tandis que j'élabore mon énoncé, je tends [...] à présumer sa réponse, et cette réponse présumée agit sur mon énoncé* » (Mroue, 2014, p. 28). Le chercheur construit ainsi son texte en imaginant les attentes, les objections et les interprétations de ses pairs.
- Le dialogisme interdiscursif, qui traduit la relation constante entre le texte du chercheur et les discours scientifiques antérieurs. Bakhtine (1978) affirme que « *sur toutes ses voies vers l'objet, le discours en rencontre un autre, étranger, et ne peut éviter une action vive et intense avec lui* » (Mroue, 2014, p. 29). De ce point de vue, Reuter (2001)

précise que les discours d'autrui participent pleinement à la construction du raisonnement scientifique (Mroue, 2014, p. 29). Le chercheur écrit donc toujours *avec* et *contre* d'autres discours : son texte s'inscrit dans une chaîne dialogique qui nourrit la progression du savoir.

L'un des marqueurs linguistiques les plus révélateurs de cette polyphonie est le « nous d'auteur ». Selon Maingueneau (1981), ce pronom exprime le fait que *« l'énonciateur n'est pas un individu parlant en son nom propre (je), [mais que] c'est derrière lui, l'ensemble d'une communauté savante unanime. Par une sorte de "contrat énonciatif", l'auteur se pose en délégué d'une collectivité investie de l'autorité d'un Savoir dont la légitimité repose sur une institution et, au-delà, la Science »* (Richer, s. d.-b, p. 20).

Dans le cas du mémoire de recherche, cependant, ce « nous » a une valeur différente : il marque moins une appartenance réelle à la communauté scientifique qu'un mouvement de protection symbolique. Le scripteur novice s'abrite derrière la collectivité savante pour atténuer sa responsabilité énonciative et légitimer son propos. Il s'agit souvent d'un moyen de se distancier de sa subjectivité plutôt que de revendiquer son intégration dans la communauté (Mroue, 2014, p. 4).

À l'inverse, l'usage du « je » constitue une manière d'assumer pleinement la subjectivité scientifique (c'est l'affirmation du sujet chercheur). Ce choix, que préconise Christian Puren, s'inscrit dans le retour du sujet au sein des sciences humaines et sociales. Utiliser le « je » revient à reconnaître que tout travail de recherche implique un engagement personnel, une prise de position intellectuelle et un itinéraire réflexif singulier : le chercheur est à la fois observateur et acteur de sa démarche. Le chercheur justifie ainsi ce choix :

« J'ai trouvé là (dans l'entretien compréhensif) un écho à certaines de mes convictions : dans les sciences humaines, l'outil principal du chercheur, l'outil qui est à la fois le moyen de voir et de mesurer, c'est le chercheur lui-même. [...] Pour donner au lecteur [...] la possibilité de faire la part des choses, le chercheur ne doit pas hésiter à se montrer pour que l'on puisse bien savoir ce qui vient de lui et ce qui vient d'ailleurs. » (Mroue, 2014, p. 5).

L'usage du « je » traduit donc une posture éthique et épistémologique : reconnaître sa place dans la recherche, expliciter sa subjectivité et rendre visible la construction du savoir.

La difficulté de positionnement énonciatif du rédacteur de mémoire se manifeste également dans la prolifération du pronom « on ». Ce pronom, qualifié de « caméléon » et d'« ambigu » par Maingueneau (1998), possède une grande plasticité : *« Selon les contextes, il peut*

s'interpréter comme référant à l'énonciateur, au co-énonciateur, au couple énonciateur + co-énonciateur, ou à la non-personne, que ce soit un individu, un groupe ou un ensemble flou (= les "gens") » (Richer, s. d.-b, p. 9). Cette indétermination engendre un brouillage énonciatif, rendant parfois flou le rapport entre le chercheur et son discours. L'usage du « on » traduit souvent l'hésitation du chercheur débutant à se situer entre implication personnelle et neutralité scientifique. Il s'agit d'un marqueur de distance qui vise à préserver l'objectivité tout en évitant l'exposition directe de la subjectivité.

Du « nous » à « on » en passant par le « je » quel pronom utiliser ? Christian Puren (2009) tranche sans ambiguïté : il faut préférer le « je » pour quatre raisons principales :

- ✓ Le « nous de majesté » ne correspond pas à la modestie requise d'un chercheur débutant.
- ✓ Le « nous » peut donner l'impression d'un désengagement personnel, voire d'un refus d'assumer sa subjectivité.
- ✓ Le « je » est désormais largement accepté dans les écrits universitaires contemporains.
- ✓ Le « nous » soulève enfin des problèmes syntaxiques et de conjugaison (Richer, s. d.-b, p. 9).

Ainsi, l'écriture de recherche apparaît comme un espace dialogique où se jouent les tensions entre singularité et collectivité, subjectivité et objectivité, affirmation de soi et inscription dans la communauté savante. La maîtrise de ces dimensions énonciatives constitue l'une des compétences discursives majeures du chercheur en formation.

2.4. Les particularités du discours en didactique des langues

En didactique des langues, le discours scientifique présente des spécificités propres, liées notamment au processus d'acculturation des étudiants, qu'ils soient natifs ou non-natifs. Cette « *acculturation à l'écrit* » correspond, comme le souligne Dabène (1996), à une « *adaptation progressive, avec ou sans tension, à une nouvelle culture [...] caractérisée par des formes particulières d'expression, de communication et d'accès au savoir* » (Mroue, 2014, p. 32).

Ce processus implique, selon Dabène (1987), le développement d'une compétence scripturale, fondée sur des savoirs linguistiques, sémiotiques, pragmatiques et sociologiques, mais aussi sur des savoir-faire et des représentations (Mroue, 2014, p. 34-35). Les représentations de l'écrit, ou le « *rapport à l'écrit* » (Barré de Miniac, 2000), jouent un rôle décisif : lorsqu'elles sont en décalage avec les pratiques réelles, elles peuvent générer « *insécurité et blocages* » (Mroue, 2014, p. 35).

Les écrits universitaires de recherche répondent à un cadre normatif complexe, que Cavalla (2007) décrit selon quatre dimensions :

- ✓ La dimension scientifique (le savoir) ;
- ✓ La dimension méthodologique (l'architecture du texte) ;
- ✓ La dimension terminologique (le lexique spécialisé) ;
- ✓ La dimension linguistique (les structures contribuant au sens) (Mroue, 2014, p. 37).

Pour les étudiants non natifs, cette exigence se double d'une difficulté supplémentaire : ils doivent « *gérer à la fois les normes du savoir scientifique et celles de la langue étrangère* » (Mroue, 2014, p. 37).

Dans ce contexte, la Didactique des Langues offre un terrain d'étude particulièrement fertile pour appréhender l'écriture de recherche. Ce champ permet en effet d'analyser deux aspects complémentaires : la spécificité des difficultés rencontrées par les étudiants face à des savoirs spécialisés exigeants, et la singularité des questions de formation que soulève l'enseignement en contexte universitaire, particulièrement au niveau du Master.

Un enjeu majeur réside alors dans la maîtrise de la phraséologie transdisciplinaire, c'est-à-dire « *le lexique que tout chercheur, indépendamment de sa discipline, devrait maîtriser pour pouvoir rédiger son écrit scientifique* » (Mroue, 2014, p. 16). Cet ensemble hétérogène, tant sur le plan formel que sémantique, sert à « *l'argumentation, le raisonnement, le positionnement, bref à "écrire la science"* » (Mroue, 2014, p. 16). La difficulté ne tient donc pas uniquement à la terminologie disciplinaire, mais aussi aux habitus communicatifs et pragmatiques propres aux discours scientifiques.

2.5. Activités pratiques

2.5.1. Définitions et typologies du discours scientifique

Activité 1 – Identifier les types de discours scientifique

Objectif : Distinguer les différents types de discours scientifique selon leur fonction, leur public et leur niveau de spécialisation, appliqués à la didactique.

Consigne : À partir des extraits proposés ci-dessous (article de recherche, manuel universitaire et article de vulgarisation en didactique), identifiez à quel type de discours chacun appartient. Justifiez votre réponse à l'aide de trois indices textuels : niveau de langue, structure, citations, exemples ou visée communicative.

Textes supports :

Extrait d'un article de recherche scientifique : « Cette étude analyse l'impact de l'enseignement explicite des stratégies de lecture sur la compréhension de textes narratifs en français langue étrangère. Une expérience contrôlée a été menée sur 60 apprenants répartis en deux groupes, et les performances ont été évaluées via des tests standardisés avant et après l'intervention. »

Extrait d'un manuel universitaire : « L'enseignement des stratégies métacognitives consiste à guider les apprenants dans la planification, le suivi et l'évaluation de leurs propres processus d'apprentissage. Cette approche favorise l'autonomie et l'efficacité des étudiants dans l'acquisition des compétences linguistiques. »

Extrait d'un article de vulgarisation scientifique : « Saviez-vous que réfléchir sur sa façon d'apprendre peut améliorer vos résultats en français ? Les enseignants peuvent montrer aux élèves comment planifier leurs lectures, vérifier leur compréhension et corriger leurs erreurs. Ces petites stratégies font une grande différence ! »

Production attendue :

Un **tableau comparatif** comportant les éléments suivants :

Type de texte	Type de discours scientifique	Public cible	Indices textuels (niveau de langue, structure, citations, exemples)
Article de recherche
Manuel universitaire
Article de vulgarisation

Activité 2 – Le défi de la vulgarisation

Objectif : Comprendre la variation des discours scientifiques selon leur public et leur fonction.

Consigne : Choisissez un concept de didactique (ex. : *interlangue*, *approche actionnelle*).

- Rédigez un **Texte A** destiné à un public de chercheurs (registre académique).
- Rédigez un **Texte B** destiné à un grand public (registre vulgarisé).

Production attendue : Deux textes (A et B) accompagnés d'une brève analyse réflexive sur les choix lexicaux, syntaxiques et argumentatifs.

2.2. L'écrit de recherche : entre transmission et production de savoirs

Activité 3 – Analyser la double fonction de l'écrit de recherche

Objectif : Identifier comment un même texte assure la transmission et la production de savoirs.

Consigne : Lisez l'introduction d'un article de didactique des langues.

- Surlignez en **bleu** les passages qui synthétisent des connaissances existantes.
- Surlignez en **vert** ceux où l'auteur formule une problématique, une hypothèse ou une contribution originale.

Texte support : Annexe 01 : Extrait d'un article de recherche

Production attendue : Texte annoté + court paragraphe d'analyse sur l'articulation entre transmission et production du savoir.

2.3. La dimension polyphonique et dialogique de l'écrit de recherche

Activité 5 – Repérage du dialogisme

Objectif : Identifier les marques de polyphonie et de dialogisme dans un écrit scientifique.

Consigne : Analysez la section "État de l'art" d'un mémoire ou d'un article.

- Relevez toutes les citations et les verbes introducteurs.
- Analysez leur valeur énonciative (adhésion, distance, critique).
- Identifiez les formules qui anticipent une objection du lecteur.

Texte support : Annexe 01 : Extrait d'un article de recherche.

Production attendue : Fiche d'analyse synthétique sur la gestion des voix et des positions.

Activité 6 – Du “je” au “nous” : quelle posture énonciative ?

Objectif : Réfléchir à la manière dont le choix des pronoms traduit la posture du chercheur.

Consigne : Comparez deux extraits :

- Un texte utilisant le “nous” scientifique,
- Un texte assumant le “je” réflexif.

Discutez : quelle image du chercheur se construit dans chaque cas ?

Textes supports :

Extrait 1 : « *Nous avons observé que les stratégies d'enseignement collaboratif améliorent significativement la mémorisation du vocabulaire en FLE. Nos résultats confirment les hypothèses formulées dans la littérature antérieure et suggèrent que l'intégration de jeux de rôle dans les cours peut favoriser l'autonomie des apprenants.* »

Extrait 2 : « *J'ai choisi d'expérimenter l'enseignement collaboratif dans ma classe de FLE afin de mieux comprendre comment mes étudiants s'approprient le vocabulaire. J'ai constaté que les jeux de rôle les motivent davantage et leur permettent de s'exprimer plus librement.* »

Production attendue : Court texte argumenté (10 lignes) exposant la posture que vous privilégieriez et pourquoi.

2.4. Les particularités du discours en didactique des langues

Activité 7 – Analyse des 4 dimensions de Cavalla (2007)

Objectif : Appliquer les dimensions scientifique, méthodologique, terminologique et linguistique à un texte de recherche.

Consigne : Analysez un extrait d'article ou de mémoire selon ces quatre axes.

Texte support : Annexe 01 : Extrait d'un article de recherche.

Production attendue : Grille d'analyse complétée + commentaire global sur les forces et faiblesses du texte.

Activité 8 – Chasse aux trésors phraséologiques

Objectif : S'approprier les expressions récurrentes du discours scientifique.

Consigne : Relevez, dans plusieurs articles, les expressions servant à :

- Structurer,
- Argumenter ou nuancer,
- Citer,
- Conclure.

Classez-les par fonction dans un tableau collaboratif.

Texte support : Corpus d'articles, de mémoires et de thèses en didactique des langues.

Production attendue : Glossaire collectif de “formules magiques” du discours scientifique.

Activité 9 – Cartographier son acculturation à l'écrit scientifique

Objectif : Réfléchir à son propre rapport à l'écrit scientifique et à son évolution.

Consigne : Réalisez une “carte mentale” ou une “ligne du temps” de votre parcours avec l'écrit académique :

- Obstacles, découvertes, figures inspirantes ;
- Représentations initiales vs actuelles.

Texte support : Réflexions de Dabène (1996) et Barré de Miniac (2000) sur le rapport à l'écrit.

Production attendue : Carte personnelle + court commentaire réflexif (10 lignes).

Chapitre troisième : *La phraséologie scientifique : l'enjeu des collocations*

Introduction :

La rédaction d'écrits de recherche tels que le mémoire ou la thèse constitue un exercice particulièrement exigeant pour les étudiants. Pour beaucoup, il s'agit d'une première expérience de ce type d'écriture (Boch & Frier, 2017, p. 85), mais les difficultés sont d'autant plus importantes lorsqu'il faut composer simultanément avec des obstacles culturels, en comprenant les codes académiques et les attentes institutionnelles, des exigences scientifiques liées à la spécialisation disciplinaire, et des contraintes linguistiques, notamment la rédaction d'un texte long et conforme aux normes discursives de la recherche. Ces différentes difficultés se combinent et se renforcent mutuellement. La méconnaissance des implicites culturels du milieu universitaire peut limiter la compréhension des attentes scientifiques, tandis qu'une maîtrise encore imparfaite de la langue peut restreindre la capacité à construire une argumentation solide ou à adopter la posture attendue d'un chercheur.

La rédaction d'écrits de recherche constitue également une pratique discursive commune, partagée tant par les chercheurs en formation que par les chercheurs expérimentés. Cette dimension cognitive de l'exercice ne se limite pas à la simple transmission du savoir scientifique, mais contribue activement à sa construction. Elle possède en outre un caractère social marqué, car elle se déploie au sein d'une communauté, ici celle des chercheurs engagés dans un discours scientifique (Mroue, 2014, p. 65-66).

La rédaction scientifique ne se réduit donc pas à un simple exercice de langue ni à la restitution de connaissances ; elle implique une véritable acculturation aux pratiques discursives, aux conventions argumentatives et aux modes de raisonnement propres à la communauté académique. Cette appropriation progressive nécessite à la fois une maîtrise des savoirs disciplinaires et une familiarisation avec les formes langagières qui légitiment l'auteur dans le champ scientifique.

Dans cette perspective, la maîtrise des collocations revêt une importance capitale dans la pratique d'une langue étrangère, car même des étudiants disposant de compétences avancées peuvent rencontrer des difficultés lorsqu'elles restent peu familières avec certaines combinaisons lexicales caractéristiques du discours académique ou scientifique. La maîtrise de ces associations lexicales constitue un enjeu essentiel : elle contribue à la précision de l'expression, à la cohérence du propos et à la crédibilité du locuteur en tant que membre de la communauté scientifique. Elle représente ainsi un indicateur de compétence linguistique, mais également d'intégration discursive et identitaire dans l'univers académique.

Ce chapitre se propose donc de fournir des outils et des repères méthodologiques pour accompagner les étudiants dans ce processus complexe de développement de compétences en écriture scientifique.

3.1. Le FOU (Français sur Objectif Universitaire) : un cadre nécessaire

Pour répondre aux besoins spécifiques des étudiants étrangers dans l'enseignement supérieur français, un champ particulier de la didactique du FLE s'est développé : le Français sur Objectif Universitaire (FOU). Cette spécialisation, issue du Français sur Objectif Spécifique (FOS), est née, comme le souligne Mangiante & Parpette (2011), de « *l'afflux d'étudiants étrangers dans les universités françaises [qui] a suscité des interrogations et des besoins* » (Boch & Frier, 2017, p. 85).

Si la rédaction d'écrits de recherche tels que le mémoire ou la thèse constitue une difficulté pour les étudiants français, qui découvrent souvent cet exercice, elle l'est d'autant plus pour les étudiants étrangers, parfois confrontés à des pratiques typiquement françaises. Ces étudiants doivent surmonter simultanément des difficultés dans trois domaines différents :

- ✓ **Culturel** : s'adapter rapidement au système universitaire français et à ses exigences ;
- ✓ **Scientifique** : suivre des cours d'une discipline pour laquelle ils doivent devenir « expert » ;
- ✓ **Linguistique** : rédiger leur mémoire ou leur thèse.

Ces trois aspects relèvent désormais du FOU, qui vise à « *aider les étudiants étrangers à intégrer l'enseignement supérieur français, afin notamment d'obtenir leurs diplômes* » (Boch & Frier, 2017, p. 85). Cette formation couvre plusieurs dimensions : linguistique, culturelle et méthodologique. Parmi les aspects méthodologiques figurent, par exemple, l'initiation au cours magistral, la prise de notes, la préparation à l'évaluation orale ou écrite, ou encore la présentation d'un écrit ou d'un oral.

C'est ici la dimension **linguistique** qui nous intéresse particulièrement, et plus spécifiquement les collocations dans les écrits scientifiques. Travailler avec les étudiants LNN sur la phraséologie spécifique de ces écrits vise à les aider à rédiger plus efficacement, en réinvestissant un lexique routinier et quasi figé. Pour atteindre cet objectif linguistique et didactique, le travail s'effectuera en deux étapes complémentaires :

- ✓ **Analyse linguistique** : étudier un corpus d'écrits universitaires rédigés par des LNN pour identifier leurs erreurs récurrentes, et un corpus d'articles scientifiques rédigés par des LN pour extraire les collocations spécifiques ;
- ✓ **Réflexion didactique** : élaborer des activités pédagogiques adaptées pour les LNN (et éventuellement pour des LN présentant des besoins similaires).

Dans le cadre de l'apprentissage du français académique, il est également essentiel que les étudiants prennent conscience de la diversité des formes du discours scientifique et travaillent sur leurs représentations du genre écrit attendu. Comme le soulignent Chartrand et Blaser, « le chercheur novice devrait se construire des représentations adéquates du nouveau genre d'écrit à produire et entre autres des conduites langagières à privilégier » (Mroue, 2014, p. 67). Cette approche vise à guider l'étudiant dans l'acquisition d'une maîtrise des codes et pratiques propres à la communication scientifique en français, facilitant ainsi son intégration dans le milieu universitaire.

3.2. La phraséologie transdisciplinaire dans les écrits scientifiques

Le discours scientifique repose sur des codes linguistiques qu'il est indispensable de connaître, sans quoi le texte risque d'être rejeté, indépendamment de la qualité des résultats présentés (Boch & Frier, 2017, p. 88). Parmi ces codes, la phraséologie occupe une place centrale. Elle est définie comme un « *ensemble d'éléments linguistiques figés ou semi-figés* » (Boch & Frier, 2017, p. 88) et couvre un continuum allant des expressions figées, comme « *si et seulement si* » en mathématiques, aux collocations telles que « *jouer un rôle* », en passant par les parémies (proverbes).

La maîtrise de cette phraséologie spécifique aux écrits scientifiques est particulièrement importante pour les étudiants non natifs en langue (LNN). Travailler ces éléments linguistiques « *visent à les aider à rédiger plus efficacement en réinvestissant un lexique routinier et quasi figé* » (Boch & Frier, 2017, p. 87).

Les collocations, en particulier, comme le souligne Pecman (2012), ne sont pas de simples associations statistiques : « *Loin d'être un simple fait statistique, les collocations, en tant qu'associations privilégiées de deux ou plusieurs unités linguistiques, assurent des fonctions discursives qu'il est possible de caractériser à travers une analyse distributionnelle des collocations* » (Mroue, 2014, p. 70). Leur maîtrise permet donc de structurer le discours scientifique et de rendre la rédaction plus cohérente et pertinente sur le plan argumentatif.

3.3. Les collocations : définition, caractéristiques et fonctions

Une collocation est un élément linguistique semi-figé, généralement composé de deux parties : une base, qui conserve son sens habituel (par exemple « *question* »), et un collocatif, dont le sens s'écarte de son sens propre (comme « *poser* » dans « *poser une question* ») (Boch & Frier, 2017, p. 89, *La rédaction scientifique*). Il s'agit d'« *une association de plusieurs mots mais avec une fréquence supérieure à celle du hasard* » (Boch & Frier, 2017, p. 89, citant Mel'Čuk, 1993 ; Grossmann & Tutin, 2003, *La rédaction scientifique*).

Selon Tutin et Grossmann, « *une collocation est l'association d'une lexie (mot simple ou phrasème) L et d'un constituant C [...] entretenant une relation syntaxique telle que : C (le collocatif) est sélectionné en production pour exprimer un sens donné en occurrence avec L (la base) ; le sens de L est habituel* » (Tutin & Grossmann, 2002, p. 89, *Analyse des collocations*).

Quatre critères permettent d'identifier une collocation (Boch & Frier, 2017, p. 89, *La rédaction scientifique*) :

1. **La base conserve son sens habituel**, par exemple « *examen* ».
2. **Le collocatif prend un sens déviant**, comme « *passer* » dans « *passer un examen* ».
3. **Les insertions lexicales sont possibles**, par exemple : « *J'ai passé brillamment mon examen* ».
4. **Les substitutions lexicales sont plus ou moins possibles**, par exemple : « *passer /? rédiger un examen* ».

La compréhension des mécanismes des collocations est cruciale pour la maîtrise de la phraséologie scientifique, car elle permet aux étudiants de produire un discours plus naturel et conforme aux conventions académiques (Boch & Frier, 2017, p. 90). L'intérêt pour les collocations présente un double aspect. Sur le plan linguistique, elles constituent des structures complexes, variées, transdisciplinaires et transversales aux genres d'écrits universitaires. Sur le plan didactique, bien qu'elles soient peu enseignées, les collocations « *abondent dans ces écrits et révèlent une bonne maîtrise de la langue* » (Boch & Frier, 2017, p. 90, *La rédaction scientifique*). Elles représenteraient « *plus de la moitié de nos discours* » et formeraient « *la trame de fond du lexique mental d'un LN* » (Boch & Frier, 2017, p. 90), et sont parfois décrites comme des « *prêt-à-parler* » (González-Rey, 2008, p. 7, *Les collocations en L2*).

Les corpus d'écrits d'étudiants LNN révèlent cependant des erreurs récurrentes, témoignant de la difficulté à les maîtriser. On observe par exemple « *mettre comme hypothèse* » au lieu de « *émettre une hypothèse* », « *mettre terme* » au lieu de « *mettre un terme* », ou « *continuer son idée* » au lieu de « *poursuivre une idée* » (Boch & Frier, 2017, p. 90). Ces erreurs montrent que les étudiants « *ont l'intuition linguistique de certaines collocations* », notamment de la structure Verbe + Nom, « *sans en maîtriser la forme exacte* » (Boch & Frier, 2017, p. 91).

L'analyse de corpus d'experts, comme *Scientext*, permet d'identifier des caractéristiques syntaxiques, telles que la structure Verbe + déterminant + Nom, et des associations lexicales spécifiques. Elle révèle surtout que les collocations remplissent une fonction rhétorique précise dans le texte scientifique (Boch & Frier, 2017, p. 91). Par exemple, l'expression « *émettre une hypothèse* » apparaît généralement en introduction. Pour l'enseignement, il est pertinent de se concentrer sur des fonctions centrales comme la démarcation, qui permet à l'auteur de se situer par rapport à ses pairs, et l'évaluation, qui consiste à juger ses résultats. On observe que les experts utilisent une palette riche de verbes de déclaration (« *affirmer* », « *annoncer* ») et d'opinion (« *estimer* », « *avoir l'impression* »), alors que les étudiants se limitent à des verbes plus généraux comme « *dire* », « *penser* » ou « *trouver* » (Boch & Frier, 2017, p. 91).

3.4. Méthodologies d'analyse et d'enseignement

La démarche pédagogique pour travailler les collocations repose sur deux axes complémentaires. Le premier consiste en l'analyse de corpus : d'une part, un corpus d'écrits d'étudiants LNN permet d'identifier les erreurs fréquentes ; d'autre part, un corpus d'articles scientifiques d'experts sert à extraire les collocations spécifiques propres aux écrits académiques. Le second axe repose sur la réflexion didactique, nécessaire pour concevoir des activités adaptées aux besoins identifiés chez les étudiants (Boch & Frier, 2017, p. 87).

L'approche didactique privilégie une entrée par les notions, dite onomasiologique, plutôt que par les thèmes lexicaux, ou approche sémasiologique. Elle consiste à partir d'une fonction de communication, par exemple « *apprendre à évaluer une théorie* », ou d'une phase de l'écriture scientifique, comme la rédaction d'une introduction, pour introduire les collocations appropriées. Cette méthode évite de simplement classer les collocations sous des étiquettes thématiques comme « *le lexique d'un domaine disciplinaire* » (Boch & Frier, 2017, p. 92).

La progression pédagogique suit un schéma classique et inductif : découverte, appropriation et réinvestissement (Boch & Frier, 2017, p. 93-94). Lors de la phase de découverte, l'objectif est

de repérer les collocations et de comprendre « *le sens du référent auquel renvoie la collocation dans son entier, et non pas le sens singulier des unités qui la composent* » (Boch & Frier, 2017, p. 93). La phase d'appropriation repose sur des exercices guidés, tels que des exercices lacunaires ou des classements, afin de mémoriser à la fois la structure et le sens des collocations. Enfin, le réinvestissement consiste à inviter les étudiants à retravailler leurs propres textes pour y insérer les collocations apprises aux endroits appropriés, consolidant ainsi leur maîtrise pratique de la langue scientifique.

3.5. Outils numériques : corpus, concordanciers et cartes mentales

Afin de faciliter et d'accompagner de manière progressive l'apprentissage et l'appropriation de ces structures, différents outils et méthodes pédagogiques peuvent être mobilisés. Ils combinent l'analyse de corpus pour exposer les étudiants à des exemples authentiques, des exercices guidés pour renforcer la mémorisation et la compréhension, ainsi que des supports visuels interactifs pour représenter les relations entre les lexies et soutenir la construction active du savoir.

L'utilisation des corpus en classe constitue un outil essentiel pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage, en travaillant à la fois les composantes discursives et socioculturelles de la langue. En effet, les corpus offrent « *un accès direct à des contextes longs et réalistes* » (Boch & Frier, 2017, p. 87), permettant aux étudiants LNN de se familiariser avec les attentes propres au genre scientifique. La consultation de mémoires, thèses ou articles scientifiques est donc indispensable. Parmi les ressources disponibles, la plateforme Scientext s'avère particulièrement précieuse, rassemblant des articles rédigés par des experts dans cinq disciplines différentes (Boch & Frier, 2017, p. 88).

Les concordanciers constituent un autre outil efficace pour l'apprentissage du lexique scientifique. Un concordancier est défini comme « *une extraction de phrases d'un corpus, contenant toutes un même mot ou une même collocation* » (Boch & Frier, 2017, p. 94). L'analyse de ces concordances, notamment par l'alignement des éléments, facilite la compréhension des associations lexicales et des constructions syntaxiques récurrentes. Par exemple, un concordancier centré sur le mot « *rôle* » permet aux apprenants d'identifier les verbes associés (« *jouer* », « *proposer* », « *remplir* ») et les structures typiques (« *jouer un rôle dans* », « *remplir le rôle de* ») (Boch & Frier, 2017, p. 95-96). Il est également possible de complexifier l'activité en présentant des phrases où les éléments de la collocation sont séparés,

comme dans « *avancer plusieurs hypothèses* », afin de renforcer la capacité de repérage des collocations (Boch et al., 2007, p. 98).

Les cartes mentales, ou *mind maps*, constituent un troisième outil complémentaire. Ce sont des « *schémas de type arborescent qui rappellent le fonctionnement cérébral en réseaux* » (Boch et al., 2007, p. 98). Elles permettent de représenter visuellement les liens entre les lexies et favorisent la mémorisation. Il est crucial que « *ce soit l'apprenant qui construise sa propre carte* » (Boch et al., 2007, p. 99), afin que la manipulation active des lexies consolide l'apprentissage et la compréhension de la syntagmatique des collocations. Par exemple, une carte peut être construite autour d'une fonction rhétorique, telle que la démarcation, en associant un verbe (« *remettre en question* ») aux noms qu'il régit (« *une idée* », « *une théorie* », « *un postulat* ») (Boch et al., 2007, p. 99-100). Cette approche favorise à la fois la rétention et l'acquisition des structures collocationnelles dans un contexte d'écriture scientifique.

3.6. Activités pratiques

3.6.1. Le FOU (Français sur Objectif Universitaire) : un cadre nécessaire

Activité 1 : Découverte de collocations sur papier

Objectif : Repérer les collocations avec le nom "résultat".

Consigne : À partir d'extraits d'articles scientifiques imprimés fournis par l'enseignant, listez les verbes fréquemment associés à "résultat". Indiquez si le verbe garde son sens premier ou s'en éloigne.

Textes supports :

Extrait 1 :

« Les résultats obtenus confirment l'hypothèse initiale et soutiennent les conclusions précédentes. L'analyse détaillée des données montre que les variations observées suivent une tendance régulière, compatible avec les modèles théoriques proposés par Smith (2017) et Dubois (2019). Ces résultats permettent de renforcer la validité des protocoles expérimentaux

et d'envisager des applications pratiques dans l'enseignement des langues, notamment dans la conception d'activités favorisant la mémorisation lexicale. »

Extrait 2 :

« Les expériences ont présenté des résultats inattendus qui nécessitent un réexamen de la méthodologie initiale. En particulier, certaines mesures n'ont pas suivi les prédictions théoriques, suggérant que des variables non contrôlées ont pu influencer les performances des participants. Ces observations ouvrent la voie à de nouvelles hypothèses sur les interactions entre contexte d'apprentissage et stratégies métacognitives, et soulignent l'importance de répliques futures pour confirmer la robustesse des conclusions. »

Extrait 3 :

« Les données recueillies permettent d'obtenir des résultats fiables et reproductibles, grâce à la standardisation des procédures expérimentales et à l'utilisation de tests validés par des études antérieures. Les analyses statistiques appliquées indiquent des corrélations significatives entre la fréquence d'exposition au vocabulaire et la réussite aux exercices de production écrite, corroborant les travaux de Pérez et al. (2018). Ces conclusions offrent un cadre solide pour l'élaboration de recommandations pédagogiques fondées sur l'évidence. »

Extrait 4 :

« L'analyse statistique a montré que certains résultats contredisent les prévisions initiales, notamment en ce qui concerne l'efficacité relative des méthodes inductives et déductives. Cette divergence suggère que des facteurs contextuels ou individuels pourraient modérer l'effet attendu, ce qui oblige les chercheurs à reconsidérer l'ampleur des généralisations. Par ailleurs, ces résultats mettent en évidence la nécessité d'intégrer des analyses qualitatives pour compléter les données quantitatives, dans le but de mieux comprendre les processus cognitifs en jeu. »

Extrait 5 :

« La synthèse des résultats suggère des tendances cohérentes avec les travaux antérieurs, tout en mettant en lumière certaines spécificités propres à l'échantillon étudié. L'ensemble des données conforte l'idée que l'apprentissage collaboratif favorise la rétention lexicale et améliore la production orale. Cependant, des variations individuelles sont observées, indiquant l'importance d'adapter les activités pédagogiques aux profils des apprenants et d'intégrer des stratégies différenciées pour maximiser l'efficacité de l'enseignement. »

Production attendue : Liste de collocations ("obtenir des résultats", "confirmer les résultats", "contredire les résultats") avec analyse du sens des verbes.

Activité 2 : Classement sémantique sur tableau

Objectif : Maîtriser les nuances des collocations exprimant la démarcation.

Consigne : Sur un tableau fourni, classez les collocations selon le degré de démarcation : partielle, mise en débat, totale.

Texte support : de collocations :

- ✓ Nuancer une théorie
- ✓ Rejeter une idée
- ✓ Réexaminer une hypothèse
- ✓ Contredire un postulat
- ✓ Reformuler une proposition
- ✓ Apporter des précisions à une théorie
- ✓ Modérer une hypothèse
- ✓ Affiner un modèle
- ✓ Ajuster une explication
- ✓ Contester une hypothèse
- ✓ Mettre en doute une proposition
- ✓ Écarter une supposition
- ✓ Remettre en question un postulat
- ✓ Reconsidérer une hypothèse
- ✓ Réviser une proposition
- ✓ Retester une hypothèse
- ✓ Vérifier la validité d'un postulat
- ✓ Démontrer l'invalidité d'une idée
- ✓ Infirmer une hypothèse
- ✓ S'opposer à une proposition
- ✓ Représenter une idée
- ✓ Clarifier un énoncé
- ✓ Ajuster une formulation
- ✓ Redéfinir une hypothèse
- ✓ Critiquer un modèle
- ✓ Confirmer une hypothèse
- ✓ Vérifier une théorie
- ✓ Corriger une interprétation
- ✓ Soutenir une proposition
- ✓ Tester une hypothèse
- ✓ Comparer différentes approches

Production attendue : Tableau rempli montrant la nuance de chaque collocation.

3.6.2. La phraséologie transdisciplinaire dans les écrits scientifiques

Activité 3 : Carte mentale manuelle

Objectif : Organiser le lexique d'une fonction rhétorique.

Consigne : Choisissez une fonction : formuler une hypothèse, évaluer des résultats ou décrire une méthode. Construisez à la main une carte mentale regroupant les collocations (Verbe + Nom). Utilisez couleurs et flèches pour indiquer synonymie ou opposition.

Texte support :

- ✓ « Cette étude permet de formuler une hypothèse sur le comportement du système étudié... »
- ✓ « Les résultats obtenus confirment les conclusions précédentes et suggèrent de nouvelles pistes... »
- ✓ « La méthode adoptée pour mener l'expérience comprend plusieurs étapes rigoureusement contrôlées... »
- ✓ « L'analyse des données a permis d'évaluer la pertinence des indicateurs choisis... »
- ✓ « Les observations réalisées semblent nuancer l'hypothèse initiale et ouvrent des perspectives complémentaires... »
- ✓ « Les tests complémentaires ont conduit à réexaminer certaines hypothèses préalablement établies... »
- ✓ « Les protocoles expérimentaux ont été ajustés pour garantir la reproductibilité des résultats... »
- ✓ « Une comparaison des résultats avec les travaux antérieurs permet de confirmer ou de contredire certaines conclusions... »
- ✓ « Les données recueillies offrent des éléments permettant de reformuler la proposition initiale et d'affiner l'argumentation... »

Production attendue : Carte mentale dessinée à la main, outil de révision et aide à la rédaction.

Activité 4 : Jeu d'associations papier

Objectif : Prendre conscience du caractère semi-figé des collocations.

Consigne : Associez les noms à des verbes pour former des collocations correctes. Justifiez vos choix.

Texte support : Fiches imprimées :

- ✓ **Noms :** conclusion, analyse, expérience, rôle, données, hypothèse
- ✓ **Verbes :** émettre, tirer, jouer, mener, confirmer, approfondir

Production attendue : Collocations correctes ("émettre une hypothèse", "tirer une conclusion", "approfondir une analyse") et discussion sur les combinaisons impossibles.

3.3. Les collocations : définition, caractéristiques et fonctions

Activité 5 : Tableau manuel : Du sens à la forme

Objectif : Renforcer le lien entre fonctions rhétoriques et collocations dans les écrits scientifiques.

Consigne : Pour chaque fonction rhétorique, trouvez au moins deux collocations appropriées. Puis, complétez le tableau vierge fourni. Les collocations peuvent être issues des textes scientifiques étudiés ou de vos propres connaissances.

Texte support :

- ✓ « Les résultats confirment les hypothèses émises précédemment... »
- ✓ « Il convient de nuancer certaines conclusions... »
- ✓ « Les auteurs rejettent l'idée initiale en raison de données contradictoires... »
- ✓ « L'étude met en avant un effet significatif... »
- ✓ « Les limites méthodologiques sont soulignées afin de contextualiser les résultats... »
- ✓ « Cette analyse permet de formuler une hypothèse originale... »

Tableau à compléter :

Fonction rhétorique	Collocation 1	Collocation 2
Exprimer un accord		
Exprimer un désaccord		
Mettre en avant un résultat		
Minimiser la portée d'un résultat		
Formuler une hypothèse		
Évoquer une limite		

Activité 6 : Correction d'erreurs imprimées

Objectif : Identifier et corriger les erreurs fréquentes de collocations dans les écrits scientifiques.

Consigne : Lisez attentivement les phrases ci-dessous. Puis, corrigez les collocations inappropriées en Justifiant chaque correction et en expliquant la règle ou l'usage correct.

Textes support :

- « Nous avons mis en place des mesures pour faire avancer la recherche... »
- « Les auteurs poursuivent leur argumentation malgré les limites identifiées... »
- « Les résultats obtenus mettent en lumière des tendances intéressantes... »
- « L'étude permet de nuancer certaines hypothèses antérieures... »
- « Les données recueillies contredisent partiellement les conclusions précédentes... »
- « Cette analyse vise à reformuler la problématique initiale afin de clarifier le propos... »
- « Les chercheurs ont réexaminé l'hypothèse à la lumière des nouvelles données... »
- « L'article contredit certains postulats avancés par les études antérieures... »
- « Les résultats confirment les conclusions principales mais nécessitent un approfondissement... »
- « L'étude met en avant les éléments clés pour guider les pratiques pédagogiques... »
- « Les auteurs rejettent certaines interprétations proposées dans la littérature... »
- « Les données recueillies permettent de relativiser l'impact des variables étudiées... »
- « L'analyse contribue à nuancer le cadre théorique initial... »

Production attendue : Tableau des corrections de collocations

Phrase originale	Collocation corrigée	Justification / Règle

3.6.4. Méthodologies d'analyse et d'enseignement

Activité 7 : Réécriture collaborative

Objectif : Réinvestir les collocations dans un texte long.

Consigne : Échangez votre introduction ou conclusion avec un partenaire, identifiez les verbes généraux et expressions à améliorer, proposez au moins deux réécritures avec collocations adaptées.

Texte support : Introductions ou conclusions imprimées des travaux des étudiants.

Production attendue : Texte annoté avec suggestions d'amélioration.

3.6.5. Outils pédagogiques simples

Activité 8 : Mini-corpus manuel

Objectif : Développer l'autonomie dans le lexique spécialisé.

Consigne : Choisissez un article scientifique, repérez les collocations associées à un nom clé, puis synthétisez les résultats sous forme de tableau ou carte mentale.

Texte support : Article choisi par l'étudiant, par exemple :

Production attendue : Fiche lexicographique personnalisée avec collocations fréquentes.

Activité 9 : Débat scientifique en classe

Objectif : Réutiliser oralement des collocations liées à l'argumentation scientifique.

Consigne : Débat en petits groupes sur une question controversée. Chaque équipe doit intégrer au moins 5 collocations issues des fonctions rhétoriques et noter celles utilisées par les autres équipes.

Texte support : Liste de collocations par fonction rhétorique :

- ✓ Démarcation : nuancer, contredire, réexaminer
- ✓ Évaluation : confirmer, estimer, souligner
- ✓ Accord : souscrire, reconnaître
- ✓ Désaccord : rejeter, critiquer
- ✓ Mise en avant : présenter, mettre en évidence

Production attendue : Bilan oral et écrit : liste des collocations utilisées et discussion sur leur usage.

Activité 10 : Débat didactique : norme ou pragmatisme

Objectif : Comprendre les enjeux de l'enseignement de l'écrit universitaire.

Consigne : Former deux groupes. Groupe A défend une approche normative (maîtrise linguistique). Groupe B défend une approche pragmatique (communication et insertion). Débattiez en vous appuyant sur vos expériences et les textes étudiés (section 3.4).

Texte support : Section 3.4 du chapitre présent.

Production attendue : Débat argumenté (20 min) et fiche de synthèse des points de convergence et divergences.

Chapitre quatrième : La citation dans l'écrit de recherche : Technique, éthique et rhétorique

Introduction :

La présence significative de la citation dans les mémoires de recherche s'explique par *"les caractéristiques définitoires de ce genre universitaire"* (Cours en ligne « Écriture de la recherche ». Chapitre 2 « La citation (1) », p. 1). En effet, entreprendre un travail de recherche suppose nécessairement *« de dresser l'état des connaissances dans le domaine choisi et donc de convoquer auteurs et textes de référence du domaine »* (Richer, s. d.-a, p. 1). Cette démarche exige *« d'élaborer une idée directrice, de l'étayer à l'aide de citations d'auteurs de référence, de la confirmer par des références qui vont dans le sens de la démonstration, de la relancer, de l'approfondir à partir de thèses divergentes... »* (Richer, s. d.-a, p. 1). En définitive, *« l'écriture de recherche est intimement liée dans son développement à la citation »* (Richer, s. d.-a, p. 1).

Au-delà de cette présence structurelle, la citation fonctionne comme un marqueur essentiel de scientificité. Elle inscrit la recherche dans le dialogue scientifique collectif, témoigne de la rigueur méthodologique du chercheur et participe à la construction de son ethos académique. Ce chapitre se propose d'explorer systématiquement les dimensions technique, éthique et rhétorique de cette pratique fondamentale.

4.1. Définitions et enjeux épistémologiques

Appréhender la notion de citation nécessite au préalable d'en clarifier le sens. Le terme recouvre comme, le souligne A. Compagnon (1979), en réalité une double réalité : *« tout à la fois deux opérations, l'une de prélèvement, l'autre de greffe, et encore l'objet de ces deux opérations, l'objet prélevé et l'objet greffé, comme s'il demeurerait le même dans différents états »* (Richer, s. d.-a, p. 1). Cette définition met en lumière la nature complexe de la citation comme processus et comme produit.

Concrètement, citer implique *« une démarche en deux temps : d'abord à la soustraction d'un segment textuel opérée sur un texte et à l'insertion de ce même segment à l'intérieur d'un autre ; puis au résultat de cette opération, c'est-à-dire au segment textuel isolé dans la continuité d'un texte ou transplanté dans un autre discours hôte »* (J.-J. Richer, p. 2). Cette opération combine lecture et écriture : c'est à la fois *« un acte de lecture qui, pour diverses raisons (illustration/étayage argumentatif...) isole dans une totalité un segment textuel" et "un acte spécifique d'écriture qui va devoir raccorder une énonciation citée à une énonciation citante »* (J.-J. Richer, p. 2).

D'un point de vue épistémologique, la citation matérialise la dimension fondamentalement dialogique de la recherche scientifique. Elle incarne la confrontation nécessaire du chercheur avec l'ensemble des connaissances antérieures dans son domaine. Loin de se réduire à un ornement textuel, la citation manifeste l'inscription du travail dans une tradition intellectuelle, permet au chercheur de se positionner par rapport aux courants existants et participe activement à la construction collective des savoirs.

4.2. Les marqueurs formels et typographiques

Le segment textuel cité, "fragment d'énoncé d'autrui", doit être inséré "dans une autre énonciation dans son intégrité" (p. 2). Pour signaler ce discours autre, le rédacteur dispose d'une panoplie de marqueurs obligatoires qui garantissent la clarté et l'honnêteté intellectuelle.

4.2.1. Les marqueurs typographiques

L'insertion d'une citation dans le discours scientifique requiert l'utilisation de signes typographiques conventionnels qui en garantissent l'identification immédiate. Le plus fondamental de ces marqueurs est constitué par les guillemets, « *signe typographique quasi obligatoire, se substituant à la pratique antérieure qui consistait à accompagner l'extrait cité de l'incise : « dit untel »* » (J.-J. Richer, p. 2, La citation (1)). Ceux-ci peuvent être renforcés par l'usage de l'italique pour accentuer la mise en relief, comme dans cet exemple : « *Mais comme le signale très justement Christian Puren, « l'absence de noyau dur théorique » ou « la forte diversification des théories de référence » de l'AC « ne va pas lui permettre de se constituer en une véritable méthodologie »* » (J.-J. Richer, p. 2, La citation (1)).

Les deux points constituent un autre marqueur fréquemment employé, « *souvent combiné à l'un ou aux deux précédents marqueurs* » (J.-J. Richer, p. 2, La citation (1)). Leur utilisation se justifie particulièrement « *lorsque le segment cité a une importance dans le mouvement argumentatif ou est de quelque ampleur* » (J.-J. Richer, p. 2, La citation (1)).

4.2.2. Les marqueurs de référencement

Au-delà des signes typographiques, la citation doit impérativement être accompagnée d'indications précises permettant d'identifier sa source. Deux systèmes principaux coexistent dans les pratiques académiques.

Le premier système repose sur l'usage des notes de bas de page : « *soit nombre en exposant qui renvoie à une note de bas de page ou à une note en fin de chapitre ou à la bibliographie* » (J.-J. Richer, p. 3, La citation (1)). Par exemple : *"Apprivoiser une culture étrangère, « c'est toujours se décentrer sans pourtant oublier son propre centre, c'est-à-dire sa propre identité culturelle. »⁸²"* (J.-J. Richer, p. 3, La citation (1)).

Le second système, dit "auteur-date", se présente ainsi : *"soit initiale du Prénom, Nom de l'auteur cité, date de l'ouvrage et page ou Nom de l'auteur cité, date de l'ouvrage et page. Ce mode d'indexation de la référence implique un renvoi à la bibliographie en fin de chapitre ou d'ouvrage"* (J.-J. Richer, p. 3, La citation (1)). Illustration : « *D'autre part, le projet est un outil didactique moins orienté perspective enseignement que la tâche qui, elle, est avant tout « envisagé(e) comme outil de l'enseignant* » (B. Schneuwly, 2000 : 7) » (J.-J. Richer, p. 3, La citation (1)).

4.3. L'éthique de la citation : fidélité, troncature et plagiat

4.3.1. L'impératif de fidélité

La rigueur scientifique impose « *la fidélité dans la reproduction d'un texte cité [comme] essentielle dans un travail universitaire sous peine d'être accusé de manipulation et de voir sa recherche disqualifiée* » (J.-J. Richer, p. 4, La citation (1)). Cet impératif découle de la nature même du travail académique qui « *ne défère aucune liberté à l'endroit du modèle et de sa reduplication dans un discours autre* » (J.-J. Richer, p. 4, La citation (1)). Toute altération, qu'elle soit volontaire ou accidentelle, compromet l'intégrité scientifique du travail.

4.3.2. La pratique régulée de la troncature

La restitution intégrale n'exclut pas pour autant certains aménagements contrôlés. « *La seule possibilité d'intervention sur le texte cité est de tronquer certains passages en signalant typographiquement cette opération (par des crochets encadrant 3 points de suspension [...])* » (J.-J. Richer, p. 4, La citation (1)). Cette pratique légitime reste néanmoins soumise à deux restrictions fondamentales : la nécessité de « *ne pas dénaturer par ces coupes le sens du texte* » et de « *ne pas le rendre trop elliptique* » (J.-J. Richer, p. 4, La citation (1)).

L'exemple suivant illustre cette pratique maîtrisée : « *La Méthodologie active (désormais M.A.) « ne modifie donc pas le noyau dur de la MD* » (Puren, 1988 : 221), mais réintroduit des procédés de la M.T. Ainsi [...] « *la première phase purement orale de chaque leçon ne*

représente plus l'essentiel du travail en classe [...] ; elle constitue au contraire une préparation à la lecture du texte. (Puren, 1988 : 221) (J.-J. Richer, p. 5, La citation (1)).

4.3.3. Le plagiat comme faute scientifique

Le non-respect de ces règles éthiques peut conduire au plagiat, défini comme « *l'emprunt délibéré d'un texte d'autrui avec effacement de ses marques d'attribution* » (J.-J. Richer, p.7, La citation (2)). Cette pratique, « *absolument contraire à toute éthique de la recherche* », est « *passible de sanctions plus ou moins lourdes* » (J.-J. Richer, p. 7, La citation (2)).

4.4. Les fonctions rhétoriques dans l'argumentation scientifique

Au-delà de leurs aspects technique et éthique, les citations remplissent des fonctions rhétoriques essentielles dans la démonstration scientifique. Leur intégration répond à une logique précise : « *Citer, c'est introduire un discours autre dans son propre discours et dans le même mouvement en indiquer l'émetteur* » (J.-J. Richer) : « *La citation (1) - Recherche Google*, s. d., p. 1). Cette opération s'appuie sur l'utilisation stratégique de verbes introducteurs et de marqueurs d'énonciation qui permettent d'attribuer clairement la responsabilité des énoncés.

Les travaux en sciences humaines identifient plusieurs fonctions majeures des citations :

La "*fonction de définition, d'explicitation*" permet de "*définir, expliciter un concept ou une notion*" (J.-J. Richer) : « *La citation (1) - Recherche Google*, s. d., p. 1). Par exemple : "*Un des concepts importants de ce type de recherche est ce qu'on appelle la construction de l'objet. L'objet est ce qui parvient à être séparé de la connaissance commune et de la perception subjective du sujet.* » (J.-J. Richer) : « *La citation (1) - Recherche Google*, s. d., p. 1).

La "*fonction de confirmation, de caution*" voit un "*argument, un point de vue de l'auteur du mémoire se voient confirmés par un auteur spécialiste du domaine*" (J.-J. Richer) : « *La citation (1) - Recherche Google*, s. d., p. 1). Illustration : "*Et Galisson rappelle que, bien que l'AC et la compétence de communication se soient imposées en FLE, « elles présentent encore des zones d'ombre inquiétantes, au niveau de la mise en œuvre et même de la représentation mentale.* » (R. Galisson : 1994, pp.14-26)"* (J.-J. Richer) : « *La citation (1) - Recherche Google*, s. d., p. 1).

La "*fonction dialectique*" permet à la citation de servir « *de point de départ pour convoquer d'autres citations apportant des éclairages complémentaires* » ou d'introduire « *un point de vue*

qui annonce un changement dans l'orientation argumentative » (J.-J. Richer) : « La citation (1) - Recherche Google, s. d., p. 1).

La « fonction de positionnement théorique » manifeste "le désir de se réclamer de tel ou tel courant, c'est-à-dire un désir de revendication d'appartenance » (J.-J. Richer) : « La citation (1) - Recherche Google, s. d., p. 1).

La "fonction d'affichage", qui consiste en « l'accumulation de citations, sans sélection, qui ne font pas avancer la démonstration », cherche à "montrer concrètement l'abondance des lectures faites, la connaissance du domaine » (J.-J. Richer) : « La citation (1) - Recherche Google, s. d., p. 1).

Enfin, la "fonction de flagornerie" se caractérise par le fait que « Beaucoup d'étudiants aussi se sentent obligés de citer absolument leur tuteur (directeur de mémoire) pour tenter de s'assurer d'une validation à la sortie » (J.-J. Richer, p. 8, La citation (1)).

L'efficacité argumentative repose sur un usage raisonné des citations, guidé par des questionnements méthodologiques fondamentaux : « *le passage prélevé est-il pertinent pour ma démonstration ?* ", *"quelle longueur prélever ?* ", *"quelles coupures éventuelles pratiquer ?* » (J.-J. Richer, p. 4, La citation (1)). La coordination des dimensions technique, éthique et rhétorique transforme la citation d'une simple formalité en un authentique art au cœur de l'écriture scientifique.

4.5. Activités pratique

4.5.1. Définitions et enjeux épistémologiques

Activité 1 – Comprendre la fonction scientifique de la citation

Objectif : Identifier le rôle épistémologique et cognitif de la citation dans la recherche.

Texte support :

« Citer, c'est faire dialoguer sa propre pensée avec celles qui l'ont précédée. L'acte de citation n'est pas un simple ornement, mais une manière d'inscrire son travail dans la continuité de la recherche. Refuser de citer, c'est rompre le fil du savoir collectif et se priver d'un ancrage théorique solide. » (D'après J.-J. Richer, La citation (1))

Consigne :

1. Surlignez les expressions qui montrent la **dimension dialogique** de la citation.
2. Reformulez, en 3 phrases, la **valeur épistémologique** de la citation selon le texte.
3. Comparez avec votre propre pratique : que cherchez-vous à montrer lorsque vous citez ?

Production attendue :

Un court paragraphe réflexif (8–10 lignes) exposant votre compréhension du rôle scientifique de la citation.

Activité 2 – Construire la carte conceptuelle de la citation

Objectif : Relier les notions associées à la citation (dialogue, légitimation, construction du savoir, positionnement).

Texte support :

« La citation matérialise la dimension dialogique de la recherche scientifique. Elle incarne la confrontation nécessaire du chercheur avec les savoirs antérieurs et marque son inscription dans une tradition intellectuelle. » (*J.-J. Richer, La citation (1)*)

Consigne :

1. Relevez les notions-clés du texte.
2. Construisez une **carte conceptuelle** illustrant les relations entre ces notions.
3. Ajoutez un exemple concret tiré de vos propres lectures.

Production attendue :

Une carte conceptuelle annotée, accompagnée d'un court commentaire explicatif.

4.2. Les marqueurs formels et typographiques**Activité 3 – Identifier les marqueurs de la citation**

Objectif : Repérer et classer les marqueurs typographiques et linguistiques de la citation.

Texte support :

Selon Puren (1988 : 221), « la Méthodologie active ne modifie donc pas le noyau dur de la MD », mais elle « réintroduit des procédés de la Méthodologie traditionnelle ». Ainsi, comme le note Richer, les guillemets et les références en parenthèses jouent un rôle essentiel pour signaler le discours d'autrui.

Consigne : souligner les marques typographiques puis classez les dans un tableau selon leur fonction : typographique / linguistique / référentielle.

Production attendue :

Un texte annoté et un tableau récapitulatif.

Activité 4 – Comparer les systèmes de références

Objectif : Maîtriser les deux systèmes principaux de référencement (notes de bas de page et auteur-date).

Texte support :

Texte A (auteur-date) : Selon Bourdieu (1991 : 35), le langage est « un instrument de pouvoir symbolique ».

Texte B (note de bas de page) : Selon Bourdieu¹, le langage est « un instrument de pouvoir symbolique ».

¹ P. Bourdieu, *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard, 1991, p. 35.

Consigne :

1. Transpose le texte A en système de notes, et le texte B en système auteur-date.
2. Adaptez la bibliographie en conséquence.

Production attendue :

Deux versions cohérentes du même texte, avec bibliographie adaptée.

4.3. L'éthique de la citation : fidélité, troncature et plagiat

Activité 5 – Atelier de troncature éthique

Objectif : Apprendre à raccourcir une citation sans trahir son sens.

Texte support :

« La citation n'est pas un simple emprunt : c'est une greffe intellectuelle. Toute coupure opérée à l'intérieur d'un passage doit être signalée par des crochets et des points de suspension [...]. Cette pratique permet d'alléger le texte sans altérer la pensée originale. » (Richer, *La citation* (1))

Consigne :

1. Sélectionnez un segment pertinent du texte.
2. Réécrivez-le sous forme de citation tronquée.
3. Justifiez vos coupes : que gagne ou perd le lecteur ?

Production attendue :

La citation tronquée accompagnée d'un court commentaire justificatif.

Activité 6 – Le jeu du plagiat

Objectif : Distinguer citation correcte, paraphrase fidèle et plagiat.

Texte support :

Version A : Selon Richer, « la fidélité dans la reproduction d'un texte cité est essentielle sous peine d'être accusé de manipulation » (p. 4).

Version B : Richer explique que l'auteur doit toujours reproduire fidèlement le texte cité, sinon il risque d'être accusé de manipulation.

Version C : L'auteur doit toujours reproduire fidèlement le texte cité, sinon il risque d'être accusé de manipulation.

Consigne :

Pour chaque version :

1. Indiquez s'il s'agit d'une citation correcte, d'une paraphrase acceptable ou d'un plagiat.

2. Justifiez votre diagnostic à partir d'indices linguistiques.

Production attendue :

Un tableau comparatif précisant le statut de chaque version.

4.4. Les fonctions rhétoriques dans l'argumentation scientifique

Activité 7 – Analyser les fonctions rhétoriques

Objectif : Identifier la fonction argumentative de chaque citation.

Texte support :

Comme le rappelle Galisson (1994 : 14), « la compétence de communication présente encore des zones d'ombre inquiétantes ». Cette remarque conforte notre hypothèse selon laquelle la didactique du FLE reste traversée par des tensions méthodologiques persistantes.

Consigne :

1. Identifiez la fonction principale de la citation (confirmation, définition, positionnement, etc.).
2. Réécrivez le passage pour lui donner une autre fonction rhétorique.
3. Justifiez l'effet de cette transformation.

Production attendue :

Un tableau comportant : citation originale / fonction initiale / fonction réécrite / effet produit.

Activité 8 – Chasse aux verbes introducteurs

Objectif : Enrichir le répertoire des verbes introducteurs et nuancer le positionnement de l'auteur.

Texte support :

Certains auteurs affirment que la citation renforce la crédibilité du discours ; d'autres soutiennent au contraire qu'elle en dilue la voix. Comme le souligne Compagnon (1979), citer, c'est toujours à la fois « prélever et greffer ».

Consigne :

1. Relevez les verbes introducteurs présents.
2. Complétez avec 10 à 15 autres verbes issus de vos lectures.
3. Classez-les selon trois valeurs :
 - **Adhésion** : démontrer, confirmer...
 - **Neutralité** : noter, observer...
 - **Distance critique** : contester, nuancer...

Production attendue :

Une liste classée présentée dans un tableau.

4.5. Activités d'intégration et de positionnement théorique

Activité 9 – Cartographier le positionnement théorique

Objectif : Visualiser le réseau d'auteurs convoqués et les courants théoriques associés.

Texte support :

« Notre réflexion s'appuie principalement sur les travaux de Brown & Levinson (1987) concernant la politesse linguistique, complétés par les apports de Goffman (1967) sur la face et l'interaction. Nous nous inspirons également des critiques de Kerbrat-Orecchioni (1992), qui met en évidence les limites du modèle universaliste. »

Consigne :

1. Listez les auteurs cités.
2. Organisez-les dans une **carte mentale** selon leurs courants (pragmatisme, interactionnisme, critique).
3. Identifiez la posture théorique de l'auteur du texte (alignement, opposition, complémentarité).

Production attendue :

Une carte mentale annotée avec commentaire synthétique.

Activité 10 – Réécriture pour éviter la flagornerie

Objectif : Apprendre à citer un auteur proche sans complaisance.

Texte support :

Version 1 (flagornerie) : Comme l’a brillamment montré mon directeur, la méthodologie inductive est la meilleure approche possible en FLE.

Version 2 (citation intégrée) : Plusieurs travaux récents, notamment ceux de Dupont (2020), ont montré que la méthodologie inductive favorise l’autonomie de l’apprenant, ce qui soutient notre propre démarche.

Consigne :

1. Comparez les deux versions.
2. Expliquez pourquoi la deuxième est plus pertinente scientifiquement.
3. Rédigez une **troisième version personnelle** du passage.

Production attendue :

Les trois versions accompagnées d’un court commentaire analytique.

***Chapitre cinquième : La construction d'une
posture de chercheur *positionnement et
légitimation****

Introduction :

Une formation efficace à l'écriture scientifique repose avant tout sur la prise de conscience des pratiques réelles du domaine, plutôt que sur l'application mécanique de règles prescriptives. Il ne s'agit pas seulement d'apprendre à « bien écrire », mais de comprendre les modes d'énonciation, les choix discursifs et les postures épistémiques propres au discours scientifique. Maîtriser ces dimensions revient à construire progressivement une posture de chercheur réfléchi, responsable et légitime.

Dans le cadre universitaire — et plus particulièrement dans les disciplines des sciences humaines et sociales —, les difficultés rencontrées par les étudiants relèvent moins de la technique rédactionnelle que de la construction d'un positionnement intellectuel. Devenir *auteur-chercheur* suppose un travail d'écriture régulier, par lequel l'étudiant s'acculture aux pratiques discursives de la communauté scientifique et apprend à inscrire sa voix dans un champ de savoir déjà constitué.

Ces difficultés se cristallisent autour de trois contraintes majeures :

1. Le positionnement énonciatif, qui consiste à distinguer le *je personnel* du *je chercheur* et à situer clairement sa position par rapport aux travaux antérieurs.
2. L'intégration des références, qui exige de faire entendre sa propre voix dans un texte polyphonique, en articulant harmonieusement citations, reformulations et analyses personnelles.
3. La légitimation de l'objet de recherche, qui demande de justifier la pertinence scientifique du sujet, d'en délimiter la portée et d'en construire la niche intellectuelle.

Ainsi, les difficultés d'écriture ne se réduisent pas au respect de normes textuelles ou méthodologiques : elles doivent être envisagées comme des composantes du processus de construction et de validation du savoir. L'acte d'écrire engage l'étudiant dans une démarche réflexive où l'argumentation, la cohérence et la posture scientifique sont indissociables. Comme le souligne El (2018, p. 4), ces difficultés « renvoient fondamentalement à la question de l'argumentation ainsi qu'aux problèmes spécifiques de "posture" », lesquels doivent être considérés au regard des spécificités épistémologiques de chaque discipline.

L'objectif de ce chapitre est donc d'aider les étudiants à développer un positionnement énonciatif et scientifique adapté, à travers un travail de réécriture, d'analyse et de distanciation

critique. L'écriture n'est plus un simple outil d'évaluation, mais devient un instrument de formation intellectuelle et identitaire, contribuant à la construction du chercheur en devenir.

5.1. Le positionnement énonciatif : je-sujet vs je-chercheur

L'écriture de recherche vise principalement « *l'appropriation de savoirs, de manières de faire et de penser propres à une discipline* » (Boch & Frier, 2017, p. 212). Cette forme d'écriture active la dimension épistémique, c'est-à-dire la capacité à "*penser via l'écrit*" (Boch & Frier, 2017, p. 212).

Le discours scientifique se définit par plusieurs caractéristiques fondamentales. Il emploie d'abord « *des procédés d'effacement énonciatif* » et se présente « *comme autonome par rapport à la situation d'énonciation* » (Boch & Frier, 2017, p. 213). La deuxième particularité réside dans sa dimension argumentative : « *l'auteur y conduit une réflexion en s'aidant des voix qu'il convoque dans son discours et, tel un chef d'orchestre, il organise cette polyphonie en développant un point de vue étayé* » (Boch & Frier, 2017, p. 213).

Ce principe d'effacement énonciatif, souvent présenté comme une « *forme de désinscription énonciative* », est une caractéristique prototypique de l'écrit scientifique. Cependant, l'effacement énonciatif, comme le soulignent Grossmann et Tutin (2013), « *n'est pas incompatible avec la visibilité de l'auteur* » (Pollet, 2020).. En réalité, c'est la tension et la cohabitation entre ces deux impératifs qui définissent le discours du chercheur : « *Ainsi, c'est la cohabitation de l'effacement énonciatif et la présence de l'auteur, qui notamment semble caractériser le discours scientifique.* » (Pollet, 2020). La distinction entre le *je-sujet* (à effacer) et le *je-chercheur* (à assumer) est une manifestation concrète de cette cohabitation nécessaire.

Pour comprendre les attentes en matière de prise de position énonciative, il est essentiel de distinguer deux types de "je". Le "je-sujet" renvoie à la subjectivité personnelle de l'auteur et fait l'objet d'un effacement dans les écrits scientifiques, car il renvoie « *précisément à l'auteur en tant que personne, et non en tant que chercheur* » (Boch & Frier, 2017, p. 215). À l'inverse, le "je-chercheur" correspond à le précisent « *la subjectivité modale de l'auteur-chercheur (ou sujet épistémique), indispensable à tout écrit de recherche* » (Boch & Frier, 2017, p. 215).

L'adoption de cette posture d'auteur-chercheur, propre au « je-chercheur », repose sur deux opérations intellectuelles fondamentales. D'une part, la problématisation de l'objet, qui consiste à objectiver la réalité à partir d'un point de vue spécifique, à inscrire sa recherche dans un espace épistémique clairement identifiable, à présenter l'intérêt intrinsèque de son objet et à faire surgir

des questionnements à partir des textes lus. D'autre part, le positionnement du scripteur, qui se manifeste par la manière dont le chercheur prend position dans son texte, adopte une posture d'auteur affilié à une communauté de discours scientifique et cherche sa « niche » dans l'espace intertextuel des questions qui se posent au sein de son champ de recherche (El, 2018, p. 5).

Un autre écueil fréquent dans les mémoires de recherche concerne la gestion du positionnement énonciatif. On observe en effet une tendance à utiliser le « nous » académique non pas pour marquer une « subjectivité modale » – caractéristique du je-chercheur –, mais comme le signe d'une « subjectivité déictique » personnelle. Dans ce cas, le scripteur s'affiche en tant que sujet réel (non épistémique), racontant son parcours de recherche en termes évaluatifs et anecdotiques (El, 2018, p. 17-18). Cette confusion entre subjectivité personnelle et posture épistémique révèle la difficulté à assumer pleinement la position de « je-chercheur ».

Cette difficulté renvoie à une question plus fondamentale, « plus culturelle que réellement linguistique », qui « réside dans l'utilisation concurrente du nous académique (dit aussi de modestie) et du "je" d'auteur » (Grossman, 2010, p. 4). Comme le souligne cet auteur, si « *certain auteurs – parmi lesquels Yves Reuter – assument délibérément le je auctorial, tandis que d'autres préfèrent conserver le nous académique* », l'essentiel reste que « *le chercheur soit conscient de la palette énonciative diversifiée dont il dispose et sache comment il peut occuper les différentes places auxquelles renvoient les indices de personne* » (Grossman, 2010, p. 4).

Cette distinction théorique se concrétise à travers des exemples contrastés. Le je-sujet apparaît dans des formulations comme : *"À travers ce dossier, j'espère développer ma connaissance sur ce trouble pour pouvoir mieux l'appréhender"* (Boch & Frier, 2017, p. 215). Le je-chercheur se manifeste plutôt dans des énoncés tels que : *"Je regroupe sous cette rubrique quatre types de problèmes"* (Boch & Frier, 2017, p. 215).

Dans un cadre formatif, il serait plus judicieux que l'approche pédagogique préconisée reposerait davantage sur le développement d'une réflexion critique que sur l'interdiction systématique du je-sujet : « *il nous semble plus productif de permettre aux jeunes chercheurs en formation d'analyser en groupe les effets que suscitent les différentes stratégies énonciatives* » (Boch & Frier, 2017, p. 215), afin de les amener à mieux comprendre comment leurs choix énonciatifs influencent la réception et la portée scientifique de leurs écrits. (Activité ...)

5.2. Objectivité et neutralité : concepts à distinguer

L'écriture scientifique repose sur un équilibre complexe entre deux exigences complémentaires : viser l'objectivité, notamment par l'effacement énonciatif, et construire un point de vue, grâce aux outils de l'argumentation. Comme le rappelle Pollet, « *l'écrit scientifique obéit ainsi à deux contraintes fortes : il s'agit à la fois de viser l'objectivité à travers l'effacement énonciatif et de construire un point de vue à travers les outils de l'argumentation* » (Pollet, 2020). Or, si la première contrainte semble bien intégrée par les étudiants, la seconde demeure à développer, ces deux exigences étant souvent perçues comme contradictoires. Cette tension trouve sa source dans une confusion fréquente entre les notions d'objectivité et de neutralité, confusion largement entretenue par les pratiques scolaires et les discours normatifs des manuels de français (Boch & Frier, 2017, p. 214).

En effet, dans la formation antérieure des étudiants, l'objectivité est souvent assimilée à la neutralité, comme si adopter une posture objective revenait à s'effacer totalement du texte et à ne pas prendre position. Or, cette assimilation « pose problème », car la neutralité ne fait sens que lorsque l'énonciateur ne prend pas position face à plusieurs points de vue contradictoires. Ainsi, comme le souligne Boch (2013), « *un énoncé neutre (si tant est que la catégorie existe) se définit par une absence de prise de position du locuteur (ou de point de vue, dans le sens argumentatif du terme) ; un énoncé "objectif", quant à lui, peut comporter des traces du point de vue pris en charge par le locuteur* » (Pollet, 2020).

Cette distinction est essentielle pour comprendre que l'objectivité n'exclut pas la prise de position argumentée. Développer un point de vue, même nuancé, relève d'une démarche scientifique et s'oppose à la neutralité. Dès lors, l'enjeu pour les étudiants n'est pas d'adopter une posture neutre, mais bien de construire, de manière étayée et objective, un point de vue personnel et original, en conciliant effacement énonciatif et engagement intellectuel dans le discours.

5.3. Marquer convergence et divergence avec autrui

Le marquage de la convergence et de la divergence dans un texte scientifique constitue un enjeu rhétorique fondamental. Il ne s'agit pas seulement d'un procédé discursif, mais d'un véritable moyen de négociation avec la communauté scientifique à laquelle le chercheur appartient. Comme le rappellent Boch, Grossmann et Rinck, « *le chercheur peut s'employer à créer une rhétorique du consensus, ou à l'inverse, du dissensus ; il peut insister sur les continuités ou sur*

les ruptures, signaler le caractère cumulatif des résultats obtenus ou leur exceptionnalité » (Boch et al., 2007, p. 112).

Cette démarche prend tout son sens dans les sciences humaines, où la dimension interprétative du discours scientifique est particulièrement marquée. *« La définition des attentes représente donc un moment nécessaire d'explicitation de la démarche scientifique pour le lecteur qui, appartenant à la même communauté intellectuelle, est censé partager les intérêts de recherche de l'auteur-chercheur »* (Boch et al., 2007, p. 113). Le marquage de la convergence ou de la divergence traduit ainsi l'inscription du chercheur dans un champ intellectuel donné et participe à la construction d'un espace dialogique avec autrui.

Comme le soulignent Boch et Frier, *« le fait de marquer une convergence ou une divergence témoigne avant tout de l'inscription du chercheur dans une communauté scientifique particulière »* (Boch & Frier, 2017, p. 219-220). La construction de la problématique et des hypothèses de recherche *« s'inscrit dans un espace dialogique et intertextuel bien défini »* (Boch & Frier, 2017, p. 221).

Cette inscription passe notamment par ce que Grossmann et al. (2009) appellent les « marques de filiation », c'est-à-dire les indices linguistiques par lesquels l'auteur revendique explicitement un héritage intellectuel. Ces marques peuvent consister en un appui terminologique, comme dans *« nous reprendrons la notion de X développée par Y »* ou *« en suivant la terminologie de Fillmore [1949] »* ; en une adhésion à un cadre théorique, par exemple : *« nous nous situons dans le cadre des linguistiques de l'usage »* ; ou encore en une reprise ponctuelle d'un modèle : *« nous utiliserons le modèle X de Y pour traiter... »* (Boch & Frier, 2017, p. 220). Ces formulations traduisent la volonté de se situer dans une continuité scientifique ou théorique reconnue.

À côté de ces marques explicites de filiation, la langue scientifique dispose d'une grande variété de moyens lexicaux permettant d'exprimer la convergence ou la divergence. Boch, Grossmann et Rinck soulignent que *« cet inventaire montre la diversité des moyens lexicaux en usage »* et que *« certains termes fonctionnent comme des clignotants dans le repérage »* (Boch et al., 2007, p. 114). On relève ainsi les termes liés à l'« attente », qui signalent soit la conformité (*« comme attendu », « comme on pouvait s'y attendre »*), soit la surprise (*« contre toute attente », « un résultat inattendu »*) ; ceux relevant de la « prévision » (*« contrairement à nos prévisions », « comme cela était prévisible »*) ; la « convergence » exprimée par des syntagmes tels que «

conformément à nos hypothèses » ou « en accord avec » ; et enfin les notions de « confirmation » et de « vérification », qui valident ou invalident les résultats (« les résultats confirment », « notre étude permet de vérifier que... »). Les auteurs précisent d'ailleurs que, « dans la plupart des cas, l'expression de la convergence et de la divergence par rapport aux attentes repose sur des associations syntagmatiques plutôt que sur des termes pris isolément » (Boch et al., 2007, p. 114).

Le marquage de la convergence et de la divergence ne sert pas uniquement à valider ou contester des hypothèses ; il remplit également une fonction de mise en perspective. Comme l'indiquent Boch, Grossmann et Rinck, « *certain marqueurs de convergence ou de divergence ont pour rôle la mise en perspective avec les informations produites dans le champ, sans pour autant pouvoir les relier à des attentes explicitement formulées par l'auteur-chercheur* » (Boch et al., 2007, p. 115). Ces marqueurs tissent des relations entre différents points de vue, problématiques ou hypothèses, sans qu'il soit nécessaire de créer un cadre théorique propre. Ils permettent ainsi de situer le propos par rapport à des travaux antérieurs, à des études de référence ou à des représentations communes d'un phénomène (Boch et al., 2007, p. 115-116).

Cette fonction apparaît clairement dans les exemples proposés par Boch et Frier : « *Les études dont nous venons de présenter les grandes lignes fournissent des orientations importantes [...] Cette théorie à laquelle nous souscrivons fait partie des approches cognitives fonctionnelles [...]* » (Boch & Frier, 2017, p. 221). Elle se retrouve également dans la communication sur le développement syntaxique chez l'enfant sourd : « *Nous basant sur les résultats de Reilly et al. (2003) et Guillemot (2002), nous nous attendons à observer une complexité syntaxique moins grande [...]* » (Boch et al., 2007, p. 222). Dans ces deux cas, le chercheur se positionne en continuité ou en contraste avec des travaux existants, construisant ainsi la trame intertextuelle de son discours.

La divergence, loin d'être un simple constat de désaccord, joue une fonction argumentative essentielle. Selon Boch, Grossmann et Rinck, « *les marqueurs de divergence, notamment ceux exprimant la surprise, jouent ici un rôle fondamental* » (Boch et al., 2007, p. 119). Le chercheur « signale que l'observation attentive des faits permet de dépasser les apparences », souvent à travers des structures oppositives du type : *on pourrait croire que... mais...* (Boch et al., 2007, p. 119). Ce marquage possède une dimension polyphonique, puisqu'il introduit un point de vue divergent soit par rapport à d'autres auteurs, soit par rapport aux propres attentes du chercheur, exprimées précédemment (Boch et al., 2007, p. 119). La divergence devient alors un outil

argumentatif qui met en valeur la nouveauté ou la portée explicative du travail, participant ainsi à la légitimation scientifique du discours.

Enfin, Florez (2013) distingue trois schémas de citation qui marquent le positionnement de l'auteur :

- ✓ La **citation à sujet auteur** (« Nous empruntons à Pergnier [1993, p. 48] sa représentation du circuit communicationnel »),
- ✓ La **citation à objet thématisé** (« Cette notion est empruntée à L. S. Vigotski [1962] »),
- ✓ La **citation à source thématisée** (« En nous appuyant sur le paradigme de Deakin et Proteau [2002]... ») (Boch et al., 2007, p. 224-225).

Ces différentes formes illustrent la variété des modalités discursives du positionnement, allant de la simple reprise d'une idée à l'affirmation ou la contestation d'un cadre de référence. Ainsi, marquer la convergence ou la divergence avec autrui revient à négocier sa place dans la communauté scientifique : affirmer une filiation, manifester une continuité ou construire une rupture. Ces stratégies, lexicales comme discursives, assurent la visibilité rhétorique du chercheur et contribuent à la légitimation de son discours dans le champ de la linguistique.

5.4. L'insertion des références : gérer la polyphonie

Qu'il soit néophyte ou expérimenté dans l'écriture scientifique, le chercheur doit composer son texte à partir de sources multiples — qu'il s'agisse de cours, de lectures d'articles ou d'ouvrages théoriques, de corpus à analyser ou encore de données de terrain (Boch & Frier, 2017, p. 230). Cependant, cette activité ne se limite pas à la simple mobilisation de références : elle constitue le cœur même de la responsabilité heuristique de l'auteur scientifique.

Comme le souligne Pollet, « l'auteur scientifique endosse donc une responsabilité heuristique : cette dimension du discours de recherche est en effet un trait commun aux nombreuses définitions que l'on peut en proposer. Il s'agit de produire des savoirs nouveaux à partir des savoirs existants, et il convient pour cela de se positionner "dans un flux de discours savants" et de raisonner en s'appuyant sur ceux qui sont choisis, suivis, commentés, nuancés » (Pollet, 2020).

Autrement dit, écrire scientifiquement revient à dialoguer avec les discours antérieurs, en adoptant une posture réflexive et critique vis-à-vis des savoirs mobilisés. Dans cette

perspective, la gestion de la polyphonie — c'est-à-dire l'articulation des différentes voix issues des sources — ne saurait être réduite à une simple technique de citation. Elle constitue un acte épistémique fondamental, par lequel le chercheur fait progresser la connaissance en inscrivant sa propre voix dans le tissu discursif de la recherche (Pollet, 2020). Cette maîtrise de la polyphonie est également une question éthique fondamentale. En effet, une gestion défailante des références, caractérisée par « *l'absence de notation explicite des emprunts* », peut se manifester par « *l'usage massif de désignations généralisantes [...], la citation sur le mode de la simple évocation [...], la neutralisation du discours d'autrui, l'effacement des sources (au risque du plagiat, quand le scripteur reprend à son compte le discours sans l'identifier comme un emprunt)* » (El, 2018, p. 19-20). Ainsi, la clarté dans l'attribution des propos et des idées est indissociable de la construction d'une posture d'auteur intègre et légitime. La figure 1 distingue différents modes de référence au discours d'autrui :

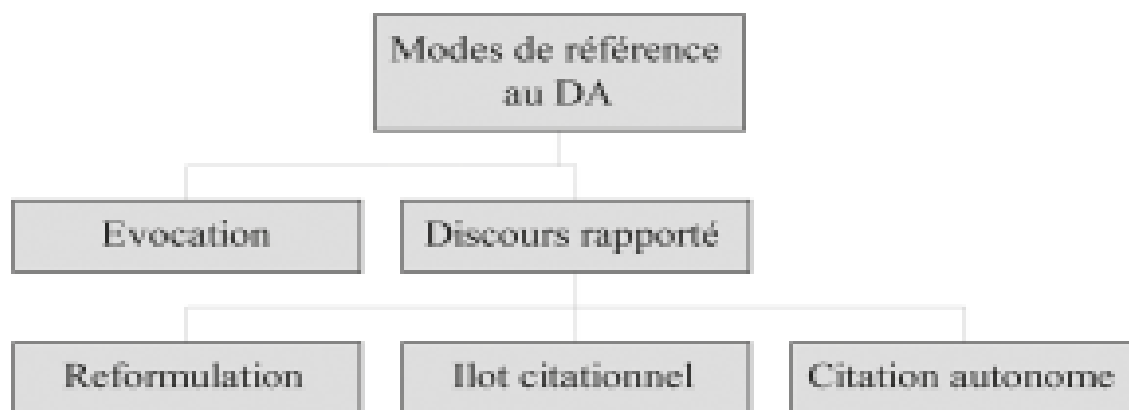


Figure 1 : Typologie des modes de référence au discours d'autrui (DA) (Boch & Frier, 2017, p. 231)

1. L'évocation

L'évocation constitue la forme la plus distante du discours d'autrui : le rédacteur se contente de mentionner des travaux existants sans en présenter les conclusions ni en discuter les contenus. Il s'agit avant tout d'un repérage disciplinaire et d'une inscription dans un champ scientifique. Le scripteur évoque des recherches antérieures sans chercher à en restituer le contenu ou la portée (Boch & Frier, 2017, p. 231).

Exemple :

En linguistique, on peut par exemple faire référence aux études marquantes de la fin des années quatre-vingt, telles que celles de Cruse (1986) ou de Winston, Chaffin et Hermann (1987).

Autre exemple possible :

Plusieurs travaux récents se sont intéressés à cette problématique (Durand, 2019 ; Martin, 2021).

L'évocation sert donc essentiellement à situer son propos dans une continuité scientifique, sans recours direct à la formulation d'un auteur.

2. Le discours rapporté

Le discours rapporté regroupe trois modalités principales — la citation directe, la reformulation et l'îlot citationnel — qui traduisent chacune un degré différent d'intégration du discours de l'autre.

a) La citation directe

La citation directe instaure un espace énonciatif distinct, marqué formellement par l'usage des guillemets. Elle permet de restituer textuellement les propos d'un auteur tout en reconnaissant son autorité. La citation crée un cadre autonome sur le plan énonciatif, identifiable grâce au marquage typographique (Boch & Frier, 2017, p. 232).

Exemple :

Nous nous inscrivons dans la perspective développée par Michel Fayol lorsqu'il écrit : La compréhension en lecture dépend de l'automatisation des processus de bas niveau (1988, p. 12).

Autre exemple possible :

Comme le rappelle Bakhtine, tout énoncé est traversé par la parole d'autrui (1984, p. 95).

Ce procédé est privilégié lorsque l'on souhaite mobiliser précisément les termes d'un auteur de référence ou citer une formulation essentielle au raisonnement.

b) La reformulation

La reformulation consiste à reprendre les idées d'un auteur en les exprimant avec ses propres mots. Le propos est alors intégré dans le discours du scripteur, sans guillemets, ce qui manifeste

une appropriation du contenu. La reformulation permet d'incorporer les propos d'autrui dans son propre énoncé, sans recours à la citation directe (Boch & Frier, 2017, p. 232).

Exemple :

Il est désormais établi que la compréhension en lecture dépend de l'automatisation de certains processus de base (Fayol, 1988).

Autre exemple possible :

D'après Bronckart (1997), le langage joue un rôle médiateur essentiel dans l'activité humaine.

Cette stratégie traduit un niveau de maîtrise plus avancé, puisqu'elle suppose une compréhension approfondie et une reformulation personnelle du discours source.

c) L'îlot citationnel

L'îlot citationnel permet d'intégrer un fragment de citation à l'intérieur d'une phrase, tout en le mettant en valeur par une marque typographique (italiques, guillemets). Ce procédé combine intégration discursive et mise en évidence terminologique. L'îlot citationnel permet d'inclure un extrait d'énoncé tout en le signalant visuellement par une mise en forme spécifique (Boch & Frier, 2017, p. 232).

Exemple :

*La mondialisation néolibérale engendre une telle mobilité des populations que l'on parle désormais de « **mondialisation de la migration** » (Hochschild, 2004, p. 54), expression aujourd'hui largement reconnue.*

Autre exemple possible :

*Ce concept s'inscrit dans le cadre de la « **grammaire du discours** » définie par Bronckart (1997).*

L'îlot citationnel est souvent employé pour valoriser une expression consacrée ou marquer un emprunt lexical significatif.

Boch et Grossmann (2002) ont conduit une étude contrastive portant sur un corpus de quarante articles de linguistique rédigés par des chercheurs et sur les parties théoriques de mémoires d'étudiants de troisième année en sciences du langage. Cette analyse visait à comparer les modes de mobilisation des sources dans les deux types d'écrits. Les résultats révèlent une nette

différence de pratiques : chez les experts, l'évocation représente 51 % des occurrences, la reformulation 35 % et la citation directe seulement 14 %. À l'inverse, les étudiants privilégient largement la citation (71 %), tandis que l'évocation (13 %) et la reformulation (16 %) demeurent marginales (Boch & Frier, 2017, p. 233). Ces données suggèrent que les chercheurs expérimentés tendent à s'approprier et à reformuler les discours d'autrui, manifestant ainsi une maîtrise plus intégrée du savoir disciplinaire, alors que les étudiants recourent plus fréquemment à la citation littérale, souvent au détriment de la cohérence et de la fluidité du propos. Chez les étudiants, la citation occupe une place prépondérante ; elle est toutefois souvent mal intégrée, ce qui peut rendre le texte fragmenté et donner l'impression d'un assemblage disparate.

Par ailleurs, Boch et Grossmann soulignent également l'importance de former les jeunes chercheurs à la gestion du discours rapporté, afin d'éviter les confusions entre leur propre voix et celle des auteurs cités. Le travail sur des extraits d'articles ou de thèses en cours de rédaction peut aider les doctorants à affiner leur discernement et leur vigilance face aux ambiguïtés liées à la prise en charge énonciative (Boch & Frier, 2017, p. 235).

Exemple – Brouillage énonciatif :

Normalement, la macrostructure correspond à une étape visant à offrir une vue d'ensemble de la séquence, où seuls les éléments essentiels sont retenus (Dolz et Toulou, 2008).

Le terme « *normalement* » introduit ici une ambiguïté : exprime-t-il une règle méthodologique selon les auteurs cités ou un jugement personnel du rédacteur ?

Exemple – Ambiguïté des frontières du discours reformulé :

Sans chercher à développer une métalangue à proprement parler avec les élèves, l'objectif est de les amener à élaborer des outils d'analyse de leurs productions orales (Roulet, 1998).

On peut alors se demander si la réserve à propos de la « *métalangue* » provient de Roulet lui-même ou de l'auteur du texte : cette incertitude illustre les difficultés de gestion des frontières énonciatives.

5.5. Légitimer son objet de recherche (Exemple : l'introduction d'un article)

L'article scientifique représente aujourd'hui la forme de communication la plus emblématique de l'activité de recherche. Il constitue un passage obligé, comme le souligne Swales (1990), pour les doctorants qui souhaitent s'inscrire pleinement dans la « communauté du discours scientifique » (Boch & Frier, 2017, p. 236). Cette intégration passe notamment par la maîtrise des codes rhétoriques et discursifs propres à la rédaction d'articles, et en particulier de leur introduction, espace décisif pour la légitimation du travail scientifique.

La partie introductive d'un article se distingue par son caractère fortement normé et contraignant. Comme le rappellent les auteures, elle doit, en quelques lignes seulement, répondre à plusieurs exigences complémentaires : « rendre compte de l'existant (se poser comme chercheur-savant), se positionner dans le champ (se poser comme chercheur appartenant à la communauté) et montrer l'intérêt de son étude (se poser comme chercheur innovant) » (Boch & Frier, 2017, p. 237). Autrement dit, l'introduction joue un rôle central dans la mise en scène du chercheur, qui doit simultanément démontrer sa connaissance de la littérature, affirmer son appartenance au champ et justifier la pertinence et l'originalité de sa recherche. Pour illustrer cette fonction stratégique de l'introduction, *Boch & Frier* (2017) proposent plusieurs exemples issus de différents domaines de recherche.

Le premier, intitulé « *L'interprétation des pictogrammes* »¹, montre comment l'auteur légitime son sujet en soulignant une lacune dans la littérature existante. Après avoir constaté « *une augmentation appréciable du nombre des pictogrammes et de leur emploi* », l'auteur remarque qu'« *il n'existe pas à notre connaissance d'étude portant sur la perception et l'interprétation de ces signes* ». Il ajoute que « *les travaux existants laissent tous de côté celui qui doit les comprendre : le lecteur* ». L'objectif de la recherche est donc clairement formulé : « *c'est autour de ce lecteur et de la manière dont les pictogrammes sont interprétés que s'organise notre recherche* » (Boch & Frier, 2017, p. 238). Dans ce modèle, la stratégie argumentative consiste à constater un manque dans le champ pour en justifier l'intérêt scientifique. L'objet est légitimé par la nécessité de combler une lacune : absence d'études, représentation de sens commun à dépasser, pertinence de traiter l'objet négligé.

¹ Introduction 1 : L'interprétation des pictogrammes : « Depuis quelques années, on observe une augmentation appréciable du nombre des pictogrammes et de leur emploi. [...] De manière surprenante, si l'usage des pictogrammes se développe rapidement, il n'existe pas à notre connaissance d'étude portant sur la perception et l'interprétation de ces signes. Les travaux existants laissent tous de côté celui qui doit les comprendre : le « lecteur ». C'est donc autour de ce lecteur et de la manière dont les pictogrammes sont interprétés que s'organise notre recherche » (Boch & Frier, 2017, p. 338).

Le deuxième exemple, « *Lire, pour quelle(s) identité(s) ?* »², illustre une approche similaire, mais fondée sur une problématisation d'un champ déjà bien documenté. L'auteur y rappelle que « diverses conceptions fondent les différentes théories de la lecture » et que « toutes les théories de la lecture font du lecteur l'élément fondamental de la communication écrite ». Toutefois, il souligne qu'« aucune ne met vraiment l'accent sur le rôle de l'affectivité dans l'implication du lecteur ». Ici encore, la légitimation de l'étude repose sur la mise en évidence d'un angle aveugle dans la recherche existante. L'objectif annoncé est de combler cette lacune en réintroduisant la dimension psychoaffective dans la compréhension de l'acte de lecture (Boch & Frier, 2017, p. 239).

Le troisième exemple, intitulé « *Bases cérébrales de la perception des phonèmes chez le nourrisson* »³ (Boch et al., 2007, p. 239-240), présente une configuration différente : la légitimation par la continuité. L'auteur commence par rappeler les acquis de la recherche sur la perception phonétique chez le nourrisson, en la comparant à celle de l'adulte, puis expose « deux hypothèses différentes » expliquant l'influence de la langue maternelle sur la perception des sons. L'objectif n'est donc plus ici de combler une absence, mais d'examiner ou de confronter des hypothèses déjà formulées dans le champ. L'introduction sert à inscrire la recherche dans une continuité scientifique reconnue tout en apportant une contribution spécifique. Ces trois modèles illustrent la variété des stratégies de légitimation possibles dans l'introduction d'un article scientifique.

² Introduction 2 : *Lire, pour quelle(s) identité(s) ?* : « Diverses conceptions fondent les différentes théories de la lecture. Leurs formulations jalonnent la recherche sur la communication écrite des cinquante dernières années. [...] Si toutes les théories de la lecture font du lecteur l'élément fondamental de la communication écrite, aucune ne met vraiment l'accent sur le rôle de l'affectivité dans l'implication du lecteur, ni sur la dimension psychoaffective de l'acte de lecture » (Boch & Frier, 2017, p. 239).

³ Introduction 3 : *Bases cérébrales de la perception des phonèmes chez le nourrisson* : « La perception phonétique chez le nourrisson présente des caractéristiques similaires à celles rencontrées chez l'adulte. Elle est comme chez l'adulte, catégorielle (Eimas, Siqueland, Jusczyk et Vigorito, 1971) [...] Deux hypothèses différentes ont été proposées pour rendre compte de l'influence déterminante de la langue maternelle sur la perception des phonèmes. Selon la première hypothèse [...] Selon la seconde [...] » (Boch & Frier, 2017, p. 239-240).

Le tableau 01 : Synthétise des différentes postures (Boch & Frier, 2017, p. 241):

Constats sur l'existant	Objectifs annoncés
Absence d'études (variante : l'existant se restreint aux représentations de sens commun)	Intérêt de l'objet et importance de le traiter
Limites des études antérieures - évidences à réinterroger - lacunes à combler - débat à dépasser par une tierce voie	Dépasser les limites
Acquis dans le champ scientifique	Poursuivre les études

Ainsi, l'introduction constitue bien un lieu de négociation scientifique : elle permet au chercheur de se situer dans le champ, de construire la pertinence de son objet et de marquer la spécificité de sa contribution. Loin d'être une simple entrée en matière, elle condense les enjeux essentiels de la légitimation du discours scientifique. Pour les chercheurs néophytes en Didactique du Français, ce travail de cadrage et de légitimation est particulièrement complexe, car il se situe au croisement de deux logiques paradoxales liées au statut de l'étudiant. D'un côté, il s'agit d'exposer des résultats de recherches scientifiques à des fins de transposition didactique en situation scolaire ; de l'autre, il faut élaborer des connaissances nouvelles permettant l'entrée de l'apprenti-chercheur dans la discipline. Cette tension fondamentale influence directement la manière dont l'objet de recherche est construit et présenté.

5.6. Activités pratiques

5.1. Le positionnement énonciatif : je-sujet vs je-chercheur

Activité 1 : Chasse aux "je" dans le corpus

Objectif : Distinguer le je-sujet (expériences personnelles) du je-chercheur (démarche scientifique) dans des extraits authentiques.

Consigne : Lisez attentivement les deux textes ci-dessous. Repérez toutes les occurrences du pronom “je”. Classez-les ensuite dans un tableau selon qu’elles relèvent du je-sujet ou du je-chercheur. Justifiez votre classement en vous appuyant sur le co-texte (verbes utilisés, type d’énonciation, degré d’implication personnelle ou scientifique). Enfin, choisissez une phrase du texte 1 et réécrivez-la de manière à transformer un je-sujet en je-chercheur.

Textes supports :

Texte 1 – Extrait d’un mémoire de master

Depuis le début de mon parcours en sciences du langage, je me suis toujours intéressé à la question de la politesse dans les interactions professionnelles. Lors de mon premier stage, je me suis rendu compte que les pratiques langagières variaient énormément selon le contexte institutionnel. Je pense que cette diversité reflète non seulement des usages, mais aussi des valeurs implicites liées à la hiérarchie. En préparant cette recherche, je me suis souvent demandé comment ces différences pouvaient influencer la compréhension mutuelle entre collègues. C’est pourquoi j’ai choisi d’explorer ce sujet à travers des entretiens semi-directifs menés auprès de cadres et d’employés.

Texte 2 – Extrait d’un article de recherche

Dans cette étude, je propose d’examiner les formes de politesse en milieu professionnel à partir d’un corpus d’entretiens authentiques. Je m’appuie sur les travaux de Brown et Levinson (1987) pour analyser les stratégies de face en contexte hiérarchique. Dans un premier temps, je présente la méthodologie retenue et les critères de sélection du corpus. Ensuite, je montre comment les participants adaptent leurs formules selon le statut de leur interlocuteur. Enfin, je discute les résultats obtenus en les confrontant à ceux d’études antérieures, afin de dégager des régularités discursives.

Production attendue :

- ✓ Un tableau présentant les occurrences du “je”, leur classification (je-sujet / je-chercheur) et une justification.
- ✓ Une phrase réécrite issue du texte 1, transformant un je-sujet en je-chercheur.

Activité 2 : Atelier de clarification énonciative

Objectif : Corriger les brouillages énonciatifs ("qui dit quoi?") par la réécriture afin de rendre plus explicite la posture de l'auteur et la source des propos.

Consigne : Lisez attentivement les trois extraits ci-dessous, tirés de mémoires d'étudiants. Chaque passage contient un brouillage énonciatif, c'est-à-dire une confusion entre la voix du chercheur, celle de l'auteur cité ou celle de l'opinion générale. Pour chaque extrait :

1. Identifiez où se situe le brouillage.
2. Proposez deux versions réécrites qui clarifient l'énonciation (par l'ajout de verbes introducteurs ou de structures syntaxiques explicites).
3. Rédigez une courte analyse (3-4 lignes) de l'effet produit par chaque correction.

Textes supports :

Texte 01 : *Les enseignants doivent encourager la participation des élèves, car cela améliore la motivation et l'apprentissage. Cela a été montré dans plusieurs recherches récentes.*

Texte 02 : *Selon moi, il est évident que les apprenants ont besoin d'un cadre structuré pour progresser, comme le montrent Vygotski et d'autres chercheurs en didactique.*

Texte 03 : *Nous savons que les outils numériques favorisent l'autonomie. Cependant, certains chercheurs pensent le contraire.*

Production attendue : Un document comportant :

1. Les 3 énoncés originaux.
2. Une version réécrite pour chaque énoncé.
3. Une brève analyse de l'effet produit par chaque correction (ex. : effet de distanciation, de précision scientifique, de crédibilité accrue).

Activité 3 : Décryptage du "on" caméléon

Objectif : Identifier les valeurs multiples du pronom "on" et apprendre à le remplacer par des formulations plus précises selon le contexte énonciatif.

Consigne : Lisez attentivement le texte ci-dessous, extrait d'un mémoire de master. Repérez les occurrences du pronom "on" et déterminez, pour chacune d'elles, à quel référent il renvoie (je, nous, les chercheurs, les apprenants, les enseignants, les gens en général, etc.).

Texte support – Extrait d'un mémoire de master :

Dans l'enseignement des langues, on remarque souvent que la motivation des apprenants varie selon les activités proposées. On pourrait penser que les tâches communicatives sont toujours plus engageantes, mais ce n'est pas toujours le cas. En réalité, on s'aperçoit que certains étudiants préfèrent les exercices plus structurés, car on y trouve des repères clairs et des objectifs précis. Par ailleurs, on a parfois tendance à considérer la motivation comme un facteur stable, alors qu'en réalité, elle évolue tout au long du processus d'apprentissage. C'est pourquoi on a choisi, dans ce travail, d'observer les variations de motivation à travers un suivi longitudinal.

Production attendue : Un tableau à trois colonnes (occurrence originale, référent identifié, reformulations) accompagné d'une analyse des effets de sens produits par les différentes formulations.

Activité 4 : Jeu de rôle énonciatif : "Je" vs "Nous"

Objectif : Expérimenter concrètement les effets de l'utilisation du "je" et du "nous" académique.

Consigne : Rédigez un même paragraphe de présentation de votre recherche en deux versions : l'une utilisant systématiquement le "je", l'autre le "nous" académique. Présentez oralement les deux versions à un petit groupe et recueillez leurs impressions sur la crédibilité, la modestie et l'engagement perçus dans chaque cas.

Textes supports : textes rédigés par les étudiants

Production attendue : Les deux versions écrites et un compte-rendu des feedbacks reçus, avec une synthèse personnelle sur le choix énonciatif le plus adapté.

5.2. Objectivité et neutralité : concepts à distinguer

Activité 5 : Traque aux marques de subjectivité et d'objectivité

Objectif : Identifier et distinguer les marques linguistiques de neutralité, d'objectivité et de subjectivité dans des textes scientifiques.

Consigne : Lisez attentivement les deux textes ci-dessous.

Le Texte 1 adopte une tonalité plus subjective, tandis que le Texte 2 illustre une écriture plus objective et neutre.

1. Repérez et surlignez dans chaque texte les marqueurs linguistiques de subjectivité, d'objectivité ou de neutralité (verbes d'opinion, adverbess évaluatifs, modalisateurs, tournures impersonnelles, citations, etc.).
2. Classez vos observations dans un tableau comparatif : pour chaque texte, relevez les marqueurs identifiés et commentez leur effet sur le style et la posture énonciative de l'auteur.
3. Rédigez un court paragraphe synthétique (5-6 lignes) expliquant comment la subjectivité et l'objectivité se manifestent dans les discours scientifiques.

Textes supports :

Texte 01 :

Je pense que l'introduction des outils numériques dans l'enseignement est une avancée majeure. En observant mes propres élèves, j'ai remarqué qu'ils sont beaucoup plus motivés lorsqu'ils utilisent des tablettes ou des plateformes interactives. Il me semble que ces outils rendent l'apprentissage plus vivant et plus proche de leurs pratiques quotidiennes. Cependant, on constate parfois une dépendance excessive à la technologie, ce qui, à mon avis, nuit à la concentration et à la réflexion personnelle.

Texte 02 :

L'introduction des outils numériques dans l'enseignement a suscité un grand nombre d'études au cours de la dernière décennie. Plusieurs travaux (Dupont, 2018 ; Martin & Zhao, 2021) montrent que ces dispositifs peuvent contribuer à renforcer la motivation des apprenants lorsqu'ils sont intégrés dans un cadre pédagogique cohérent. Toutefois, certaines recherches (Durand, 2020) soulignent le risque d'une surcharge cognitive liée à l'usage intensif des écrans. Ces résultats invitent à considérer la technologie comme un outil complémentaire plutôt que comme une fin en soi.

Production attendue :

- Un tableau comparatif comportant trois colonnes :

Type de marqueur	Texte 1 (subjectif)	Texte 2 (objectif)
Verbes d'opinion		

Modalisation		
Tournures impersonnelles		
Effets de sens		

- Une analyse synthétique (5-6 lignes) expliquant les différences de posture énonciative entre les deux textes.

5.3. Marquer convergence et divergence avec autrui

Activité 6 : Le jeu des citations transformées

Objectif : Manipuler les trois schémas de citation (sujet-auteur, objet-thématisé, source-thématisée) pour varier le style.

Consigne : En binôme, munissez-vous d'un article scientifique. Identifiez-y une citation utilisant le schéma "sujet-auteur". Transformez-la successivement en utilisant les deux autres schémas. Analysez l'effet de chaque transformation sur la mise en avant de l'information.

Production attendue : Complétez le tableau suivant en présentant :

- la **citation originale**,
- les **deux transformations** selon les autres schémas de citation,
- et un **commentaire** expliquant le déplacement de l'emphase (ce qui est mis en avant dans chaque reformulation).

Citation originale	Transformation 1	Transformation 2	Commentaire sur le déplacement de l'emphase

Activité 7 : Débat scientifique et analyse des stratégies

Objectif : Pratiquer à l'oral la modulation de son propos (convergence/divergence).

Consigne : Par groupes de 4, préparez un débat de 10 minutes sur une controverse disciplinaire. Chaque intervenant doit utiliser au moins 2 marqueurs de convergence ("je souscris à votre

analyse, cependant...") et 2 de divergence ("je m'écarte de la position de X sur ce point..."). Enregistrez le débat.

Production attendue : L'enregistrement audio et une grille d'écoute collective où les autres groupes relèvent et analysent l'utilisation des marqueurs de convergence/divergence.

5.4. L'insertion des références : gérer la polyphonie

Activité 8 : Le dégradé des références

Objectif : Maîtriser les techniques d'intégration des sources (citation, reformulation, évocation).

Consigne : Choisissez une phrase clé d'un auteur important dans votre domaine. Transformez cette phrase en trois versions :

1. Une évocation (mention de l'idée sans citer l'auteur).
2. Une reformulation (paraphrase avec citation).
3. Un îlot citationnel (citation intégrée à votre phrase).

Production attendue : Un document présentant la citation originale et ses trois transformations, avec une justification du choix de chaque technique pour un contexte donné.

5.5. Légitimer son objet de recherche (Exemple : l'introduction d'un article)

Activité 9 : Analyse de profils d'introduction

Objectif : Identifier les stratégies de légitimation (niche, continuation, rupture) dans des introductions d'articles.

Consigne : Comparez 3 introductions d'articles de revues différentes de votre discipline. À l'aide d'un code couleur, surlignez dans chaque texte les phrases correspondant à une stratégie de légitimation. Quel modèle domine dans votre domaine ?

Production attendue : Une fiche d'analyse comparative sous forme de tableau synthétique résumant les stratégies identifiées et une hypothèse sur les normes disciplinaires.

Activité 10 : Rédaction guidée et commentée

Objectif : Appliquer consciemment une stratégie de légitimation dans sa propre introduction.

Consigne : Rédigez l'introduction de votre travail de recherche (entre 300 et 400 mots). Juste en dessous, ajoutez un "commentaire explicatif" (environ 10 lignes) dans lequel vous expliquerez :

- ✓ Le modèle de légitimation choisi (niche, continuation ou rupture) ;
- ✓ La stratégie énonciative adoptée (usage du je, nous, tournures impersonnelles, etc.) ;
- ✓ La manière dont vous avez intégré les références (citations directes, reformulations, mentions implicites).

Votre commentaire doit permettre au lecteur de comprendre la logique de vos choix d'écriture et la posture de chercheur que vous construisez à travers cette introduction.

Production attendue : Le texte de l'introduction et son métacommentaire justificatif.

Activité 11 : Le "balisage" efficace de l'introduction

Objectif : Structurer une introduction en utilisant les "balises textuelles" pour guider le lecteur.

Consigne : À partir d'une introduction d'article fournie (ou de la vôtre), identifiez et étiquetez les différentes balises : rappel du cadre, annonce du plan, transition, etc. Si des balises manquent, réécrivez les passages pour les ajouter.

Texte support : (Introduction d'un article)

« Enseigner la lecture au primaire est une tâche extrêmement complexe, puisque chaque élève a des forces et des besoins différents, et ce, dès son entrée au préscolaire. De plus, les pratiques les plus prometteuses pour favoriser le succès de tous sont aujourd'hui basées sur l'approche dite *équilibrée* (Pressley, 2002). Cette dernière se caractérise par sa flexibilité, son caractère adaptatif aux besoins de chacun et son enracinement dans les nombreuses connaissances que l'enseignant possède au sujet de méthodes d'enseignement reconnues, par les recherches récentes, comme efficaces sur le plan de la lecture de mots et de la construction de sens (Pearson et Raphael, 1999). Cette approche n'impose pas à l'enseignant ce qu'il doit faire, car c'est à lui de se positionner

consciencieusement en fonction du contexte et des élèves auxquels il enseigne. Afin de répondre à une telle approche dans le contexte scolaire québécois, qui vise à intégrer les élèves à risque et en difficulté et à leur offrir le meilleur soutien possible, il est intéressant d'examiner la façon dont les enseignants utilisent la différenciation pédagogique. Cet article dévoile donc le sens que six enseignants du primaire, reconnus comme des modèles exemplaires pour enseigner la lecture à tous les élèves, accordent à leur pratique de différenciation. L'objectif est de mieux comprendre comment et pourquoi ces enseignants construisent ces pratiques, ce qui serait grandement utile par la suite pour guider la formation des futurs enseignants et des praticiens déjà sur le terrain. Dans ce but, cet article présente d'abord les écrits pertinents à la compréhension de la différenciation et de l'enseignement de la lecture efficace au primaire. Afin de répondre aux questions de la recherche, nous proposons un cadre basé sur le constructivisme, suivi de la description de la méthode qui en découle. Enfin, l'article présente les analyses individuelles et comparatives en s'appuyant sur des extraits d'entrevues, ce qui mène à une discussion sur les thèmes partagés et émergents des profils des participants »

Production attendue : La version annotée de l'introduction et une version réécrite améliorée, avec une légende expliquant le rôle de chaque balise ajoutée.

Activité 12 : Création et justification d'une note de bas de page

Objectif : Comprendre et maîtriser les fonctions des notes de bas de page (complément d'information, commentaire, prise de position).

Consigne : Choisissez une affirmation forte dans votre texte. Rédigez pour cette affirmation trois notes de bas de page différentes ayant trois fonctions distinctes :

- ✓ Complément d'information,
- ✓ Commentaire subjectif,
- ✓ Interpellation du lecteur.

Pour chaque note, rédigez une phrase expliquant dans quel contexte ce type de note serait justifié.

Production attendue : L'énoncé de base accompagné de ses trois notes et de leur justification contextuelle.

**Chapitre sixième : Les normes de
présentation : *Entre formalisme et efficacité
communicative***

Introduction :

La qualité scientifique d'un travail de recherche ne repose pas uniquement sur la solidité de son contenu intellectuel. Sa présentation matérielle constitue également un facteur essentiel, car elle influence la manière dont le texte est perçu par le lectorat et participe à sa reconnaissance au sein de la communauté académique. Ce chapitre expose ainsi les principes fondamentaux et les règles usuelles de mise en forme d'un écrit de recherche. Ces normes, loin de représenter une contrainte arbitraire, s'inscrivent dans une logique fonctionnelle : elles visent à assurer une communication claire, cohérente et efficace avec le lecteur, qu'il s'agisse d'un directeur de recherche, d'un membre de jury ou d'un pair scientifique (Christian, s. d., p. 1).

Dans ce dernier chapitre, l'objectif est donc de mettre en évidence à la fois les aspects techniques de la présentation matérielle et la justification profonde qui en fonde la nécessité.

6.1. Principes de base : efficacité, confort et cohérence

Avant d'aborder les aspects techniques de la présentation matérielle d'un travail de recherche, il est essentiel d'en comprendre les principes fondateurs et la logique générale. Trois axes directeurs orientent l'ensemble des choix formels : l'efficacité communicationnelle, le confort de lecture et la cohérence des choix.

Le premier principe, celui de l'efficacité communicationnelle, repose sur la clarté visuelle et la sobriété typographique. Il s'agit d'« *éviter systématiquement toute redondance superflue dans la mise en valeur du texte* » (Christian, s. d., p. 1). En effet, la superposition d'effets tels que le gras, l'italique, le souligné ou les majuscules produit souvent l'effet inverse de celui recherché. Comme le souligne Puren, « *plus vous en rajouterez dans ce domaine, et plus l'efficacité sera faible : une seule phrase en gras dans la seule conclusion d'un mémoire frappe forcément beaucoup plus le lecteur qu'une phrase en gras à chaque page de votre travail* » (Christian, s. d., p. 1). L'impact visuel d'un effet typographique est donc d'autant plus fort qu'il est utilisé avec parcimonie.

Le second principe, celui du confort de lecture, vise à préserver la lisibilité et la fluidité du texte. L'abus de variations typographiques compromet la réception du contenu et fatigue le lecteur : « *plus vous en rajoutez, et moins la lecture de votre texte sera confortable : les textes longs en italique (écriture penchée) sont plus difficiles à lire que les textes en romain (écriture droite)* » (Christian, s. d., p. 1-2). Une mise en page épurée et stable favorise ainsi une lecture fluide et agréable.

Enfin, le troisième principe, celui de la cohérence des choix formels, souligne l'importance de la régularité et de la logique interne dans la présentation. Plus que la conformité à des standards extérieurs, c'est la constance dans l'application des conventions choisies qui assure la crédibilité du travail. Puren précise à ce sujet : *« votre lecteur acceptera beaucoup plus facilement vos choix, même si ce ne sont pas les siens et même s'ils ne sont pas standards, s'il se rend compte qu'ils répondent à une rationalité de votre part, ce qui implique que vous les appliquiez de manière régulière et systématique »* (Christian, s. d., p. 3). Cette exigence de cohérence interne *« est plus importante que le respect des normes officielles »* (Christian, s. d., p. 3), car elle reflète une démarche méthodique et maîtrisée dans la mise en forme du texte scientifique.

6.2. La mise en page standard des travaux de recherche

La présentation matérielle d'un travail de recherche répond à des normes précises qui garantissent son homogénéité et sa lisibilité. Christian Puren définit ainsi la « page "standard" » comme obéissant à un ensemble de paramètres techniques bien définis (Christian, s. d., p. 2).

Les paramètres fondamentaux comprennent plusieurs éléments essentiels :

- Le **format et les marges** suivent le format A4 (21 × 29,7 cm) avec des espacements spécifiques : « espace de 3 cm en haut et de 3 cm en bas ; de 4 cm à gauche (il faut penser à la reliure !) et de 2,5 cm à droite ».
- L'**interligne et la densité textuelle** respectent un intervalle de 1,5 entre les lignes, chaque ligne devant compter de 70 à 80 "signes" (un signe correspond à toute frappe au clavier : lettre, chiffre, apostrophe, espace...).
- Les **polices de caractères** privilégient les familles classiques, les polices les plus courantes étant le Times, l'Arial et le Courier, avec une taille généralement entre le corps 12 et le corps 14 suivant la police.

La configuration globale de la page doit respecter un équilibre précis : Tous ces paramétrages doivent vous donner, au final, une page d'environ 30 lignes x 75 signes (soit 2.250 signes). La numérotation des pages, programmée automatiquement, se positionne généralement en bas de page, au centre.

Les options de mise en forme offrent certaines flexibilités. Concernant la justification du texte, vous pouvez demander que tout votre texte soit "justifié à droite (c.a.d. aligné à droite et à gauche, comme le présent document), mais ce n'est pas obligatoire.

La gestion des titres et paragraphes nécessite une attention particulière. Il importe notamment d'éviter qu'un titre ou un sous-titre ne se retrouve seul en bas de page. Pour aérer la présentation, il est recommandé de « *aménager des "pauses visuelles" qui faciliteront son parcours de lecture en le rythmant : commencer le début d'une nouvelle partie au tiers supérieur de la page, séparer deux paragraphes par un "retour chariot" supplémentaire* » (Christian, s. d., p. 4).

La numérotation des parties, bien que pouvant varier dans sa forme, doit impérativement respecter les « *trois règles de base : 1) faciliter la lecture [...] ; 2) faire le plus sobre et simple possible ; 3) une fois un choix fait, l'appliquer rigoureusement dans l'ensemble de votre mémoire* » (Christian, s. d., p. 4). Ces principes assurent la cohérence nécessaire à une communication scientifique efficace.

6.3. Règles typographiques et conventions éditoriales

La crédibilité d'un travail académique repose autant sur le respect des conventions formelles que sur sa qualité scientifique. Christian Puren souligne qu'« *un certain nombre de règles typographiques de base doivent cependant être impérativement respectées, que vous pourrez vérifier dans n'importe quel texte imprimé par un éditeur* » (s. d., p. 3). Les conventions fondamentales concernent plusieurs aspects techniques :

- ✓ La ponctuation des titres ne doit comporter aucun signe final : Il n'y a pas de ponctuation à la fin d'un titre de partie ou de chapitre.
- ✓ Les règles d'espacement suivent des conventions précises : Il n'y a pas d'espace avant le point et avant la virgule. Il n'y a pas d'espace après la première parenthèse et avant la seconde. Par contre, en français, on met un espace avant le point-virgule [;], les deux points [:], le point d'exclamation [!] et le point d'interrogation [?].
- ✓ La typographie des tirets distingue différents usages : Les tirets internes au mots sont des tirets courts [-] ; les tirets utilisés pour les incises et les listes sont des tirets dits moyens, un peu plus longs [–].
- ✓ La présentation des listes obéit à des règles spécifiques : si dans une liste avec tirets et retours à la ligne [...] vous commencez par une majuscule, il faut mettre un point à la fin de chaque item. Si vous commencez après chaque tiret par une minuscule, la fin de chaque paragraphe se marque avec un point-virgule [;].

- ✓ Le traitement des citations nécessite une attention particulière. Dans le corps du texte, Puren précise qu' « *on les met entre guillemets sans autre modification (pas d'italique, pas de gras, pas de changement de taille ni de style)* » . La position des guillemets dépend de la structure syntaxique : les guillemets finaux se placent après le point final, sinon, avant » (Puren, p. 5). Pour les citations longues, « si la citation dépasse 3 lignes, on la met dans un paragraphe à part, avec une mise en relief.
- ✓ Le nettoyage du texte avant impression est essentiel, car il est inévitable qu'un texte repris de nombreuses fois à l'ordinateur finisse par présenter des espaces doubles voire triples entre certains mots ; avant impression, demandez à votre logiciel de les réduire à un seul espace.

6.4. Les systèmes de référence bibliographique

Le choix d'une méthode de référencement engage la cohérence de l'ensemble du travail. Puren indique qu' « vous avez le choix entre deux systèmes » principaux (p. 6).

6.4.1. Le système français (notes de bas de page)

Ce système traditionnel exige de faire « *suivre toute citation d'auteur d'une note de renvoi en bas de page, où vous donnez les indications bibliographiques correspondantes* » (Christian, s. d., p. 6). Cependant, cette méthode présente des inconvénients pratiques, car elle « *n'est pas simple parce qu'elle oblige le lecteur à feuilleter les pages antérieures à la recherche du titre de l'œuvre, et elle est redondante avec la bibliographie finale* » (Christian, s. d., p. 6).

6.4.2. Le système américain (auteur-date)

Plus fonctionnel, ce système suit le principe selon lequel « chaque citation est suivie de l'initiale du prénom et du nom de l'auteur suivi de l'année de publication et des numéros de page, ou simplement des numéros de page si vous avez déjà donné les autres informations dans la présentation de la citation » (Christian, s. d., p. 6). Cette approche se décline selon différentes modalités pratiques :

- ✓ On tenait pour acquis à l'époque qu'il fallait « isoler dans un premier temps le système oral du système écrit » (D. Girard 1968, p. 65).
- ✓ D. Girard considérait à l'époque qu'il fallait « isoler dans un premier temps le système oral du système écrit » (1968, p. 65).
- ✓ Denis Girard considérait encore en 1968 qu'il fallait « isoler dans un premier temps le système oral du système écrit » (p. 65).

La distinction entre publications d'un même auteur parues la même année s'effectue par l'ajout de lettres : « on précisera "1968a", "1968b", etc. ». L'avantage déterminant de ce système réside dans le fait qu' « *il n'y a pas dans ce système de note bibliographique de bas de page, puisque le lecteur est censé se reporter au besoin directement à la bibliographie finale* » (Christian, s. d., p. 6).

Certains spécialistes recommandent vivement comme le souligne Puren, « *de choisir le système américain, parce qu'il permet de noter plus rapidement les références sur des citations que vous prenez à la volée, manuellement ou au clavier* » (p. 6).

6.5. La lisibilité et la coopération textuelle : au-delà du formalisme

Les normes de présentation trouvent leur sens ultime dans la relation de coopération que le scripteur instaure avec son lecteur. Cette dimension dépasse le simple respect formel pour englober l'architecture même du texte et les choix stratégiques d'écriture, visant à faciliter la réception et la compréhension du travail scientifique. La mise en forme d'un mémoire et/ou d'une thèse repose sur plusieurs éléments fondamentaux qui garantissent leur lisibilité et leur cohérence :

- ✓ **La structuration du texte et le balisage :** La lisibilité matérielle est liée au découpage en parties/chapitres, chacune de ces zones textuelles ayant un volume équilibré. Elle dépend aussi de la segmentation du texte en paragraphes. Le paragraphe se définit également par une unité de sens. En ce qui concerne le découpage en paragraphes, deux extrêmes sont à éviter : le texte « pavé » où aucune segmentation ne vient aérer le texte, et le texte éclaté, fragmenté en multiples paragraphes n'ayant d'autre justification que de dissimuler le faible volume du mémoire (Richer, s. d.-b, p. 11).

Le balisage du texte constitue un élément crucial de cette coopération textuelle. Deux zones du mémoire sont particulièrement stratégiques : l'introduction, parce qu'elle fournit au lecteur entre autres le plan de la thèse, et la conclusion, parce qu'elle résume pour le lecteur les grands axes. Mais ce balisage ne se limite pas à ces deux zones textuelles : il intervient aussi à chaque chapitre, dans son ouverture pour en annoncer le contenu, dans sa clôture pour en résumer les apports (Richer, s. d.-b, p. 13).

- ✓ **La gestion des éléments complémentaires :** dans un mémoire de recherche, se pose la question pour un certain nombre de données de leur intégration dans le corps du texte ou de leur renvoi dans des annexes. Pour y répondre, le scripteur doit se demander si ces données sont essentielles à la démonstration, essentielles à la compréhension du

lecteur ou si elles sont secondaires et donc comportent un risque de ralentir la démonstration par leur insertion dans le texte (Richer, s. d.-b, p. 14).

Les tableaux et schémas représentent des outils précieux de coopération textuelle. Les tableaux dans un mémoire de recherche ont leur place : ils servent à faire l'économie (et pour le scripteur et pour le lecteur) de descriptions fastidieuses en présentant d'une manière synthétique des données ; ils permettent de récapituler des caractéristiques, de les visualiser, etc. Les tableaux sont un élément de la coopération textuelle et doivent s'intégrer dans la démonstration, être le support de commentaires ou la reformulation d'une démonstration sous une forme tabulaire (Richer, s. d.-b, p. 15).

- ✓ **Les notes et la variation stylistique :** les notes de bas de page offrent une dimension complémentaire à la communication scientifique. Les notes de commentaire forment une communication parallèle à la communication centrale qu'est le mémoire. Elles instaurent une situation de communication où énonciateur et co-énonciateur occupent un statut différent, l'énonciateur s'exprimant d'une manière plus personnelle, plus subjective, plus impliquée (et impliquante pour le destinataire). Les notes de commentaire rassemblent des données non intégrables dans le fil du texte du mémoire parce qu'elles le rompraient, mais suffisamment importantes par l'éclairage complémentaire qu'elles apportent pour ne pas être éliminées (Richer, s. d.-b, p. 16).

La variation des rythmes d'écriture constitue le dernier point de coopération textuelle. L'écriture de recherche ne doit pas avoir un rythme uniforme, pesant, monotone. Afin de tenir en alerte le lecteur, de susciter en lui un plaisir de lecture, le rédacteur de mémoire doit veiller à varier les rythmes d'écriture : phrases complexes lorsqu'il s'agit d'argumenter, mais aussi passage à l'interrogation rhétorique pour impliquer le destinataire ; énumération avec alinéa lorsque les différents aspects d'une question sont à décliner, etc. ; résumé synthétique en fin de chapitre. Le mémoire de recherche est un genre dont l'hétérogénéité intrinsèque (il mêle narration, description, explication, argumentation...) appelle logiquement la variation dans les rythmes d'écriture (Richer, s. d.-b, p. 18).

La maîtrise des normes de présentation transcende la simple conformité formelle pour s'inscrire dans une démarche de communication scientifique rigoureuse et une relation de coopération textuelle avec le lecteur. Elle témoigne du professionnalisme du chercheur, de son respect pour la communauté académique et de sa capacité à valoriser son travail. Les conventions présentées, bien qu'apparaissant parfois comme des contraintes, s'ancrent dans des principes ergonomiques

et communicationnels fondamentaux qui participent pleinement à la légitimation académique de la recherche.

6.6. Activités pratiques

6.1. Principes de base : efficacité, confort et cohérence

Activité 1 : Audit des consignes de présentation

Objectif :

Prendre conscience de la diversité des normes de présentation et identifier les consignes spécifiques à son propre contexte universitaire.

Consigne :

Renseignez-vous auprès de votre université, de votre directeur ou directrice de mémoire afin de recueillir les chartes, recommandations ou directives concernant la présentation des mémoires. Si aucune consigne officielle n'est disponible, établissez par écrit les accords passés avec votre encadrant sur les points suivants : le système de référence bibliographique à adopter, le choix de la police et de l'interligne, ainsi que la présentation des citations longues.

Production attendue :

Une fiche personnelle et synthétique recensant l'ensemble des normes contraignantes applicables à votre mémoire.

Activité 2 : Jeu de rôle – Défendre ses choix face au directeur

Objectif :

Apprendre à justifier ses choix formels et typographiques de manière argumentée.

Consigne :

Travaillez en binôme pour simuler un entretien entre un étudiant et son directeur de mémoire. L'étudiant présente sa « feuille de style » personnelle (voir activité 7), tandis que le directeur questionne et remet en cause certains choix : type de police, système de référence, présentation des citations, etc. L'étudiant doit défendre ses choix en s'appuyant sur les principes de lisibilité, de confort du lecteur et de cohérence éditoriale.

Production attendue :

Une simulation orale montrant la capacité à justifier des choix formels dans une perspective de communication académique efficace.

6.2. La mise en page standard des travaux de recherche

Activité 3 : Configurer sa page “standard”

Objectif :

Savoir paramétrer une page selon les standards de présentation académique.

Consigne :

Sur une page vierge de votre logiciel de traitement de texte, configurez les paramètres suivants : format A4, marges de 3 cm en haut et en bas, 4 cm à gauche et 2,5 cm à droite, interligne de 1,5, police Times New Roman, taille 12, et justification du texte. Calculez ensuite le nombre moyen de signes par ligne et de lignes par page afin de vérifier la conformité aux standards.

Production attendue :

Une page modèle correctement paramétrée et un court rapport vérifiant la conformité aux normes (environ 30 lignes de 75 signes chacune).

Activité 4 : Le grand nettoyage

Objectif :

Utiliser les fonctions avancées d'un logiciel de traitement de texte pour nettoyer et homogénéiser un document.

Consigne :

À partir d'un texte de travail (personnel), utilisez les outils de recherche et de remplacement pour supprimer les espaces multiples, uniformiser les guillemets (« » ou “ ” selon le choix retenu) et corriger une faute récurrente. Appliquez ensuite les styles intégrés du logiciel afin d'uniformiser la hiérarchie des titres et la présentation générale.

Production attendue :

Une version « propre » et harmonisée du document accompagnée d'une brève description des opérations effectuées.

6.3. Règles typographiques et conventions éditoriales

Activité 5 : Chasse aux erreurs typographiques

Objectif :

Appliquer les principales règles typographiques en repérant et corrigeant les erreurs courantes.

Consigne :

À partir d'un court texte contenant des erreurs typographiques, relevez et corrigez les fautes (espaces incorrects, ponctuation des titres, usage des tirets, etc.). Pour chaque correction, justifiez brièvement la règle appliquée.

Production attendue :

Un texte corrigé et annoté démontrant la maîtrise des conventions typographiques de base.

Activité 6 : Présenter des citations**Objectif :**

Savoir présenter différents types de citations dans un texte académique.

Consigne :

Rédigez trois paragraphes, chacun intégrant un type de citation différent :

1. Une citation courte intégrée dans la phrase ;
2. Une citation longue (plus de trois lignes) en retrait du texte ;
3. Une citation tronquée marquée par [...].

Respectez la ponctuation et les règles de référencement adaptées à chaque cas.

Production attendue :

Trois paragraphes modèles servant de référence pour une intégration correcte des citations.

Activité 7 : Rédaction de notes de bas de page**Objectif :**

Comprendre les fonctions et les usages des notes de bas de page dans un travail académique.

Consigne :

Pour un paragraphe de votre mémoire, rédigez trois types de notes :

- une note de référence,
- une note de commentaire personnel,
- une note d’approfondissement théorique.

Veillez à adopter le ton et la formulation appropriés à chaque type de note.

Production attendue :

Le paragraphe enrichi de trois notes distinctes accompagné d’une brève analyse de leurs effets sur la lecture.

6.4. Les systèmes de référence bibliographique

Activité 8 : Comparaison des systèmes de référence**Objectif :**

Comprendre les différences entre les principaux systèmes de référence et savoir les utiliser.

Consigne :

Reprenez un texte rédigé selon le système français (notes de bas de page) et transformez-le en version utilisant le système auteur-date (américain). Adaptez également la bibliographie finale en conséquence.

Production attendue :

Deux versions comparatives d'un même texte illustrant la maîtrise des deux systèmes et leur impact sur la fluidité de lecture.

Activité 9 : Créer sa feuille de style personnelle

Objectif :

Formaliser ses choix de présentation pour garantir la cohérence du document final.

Consigne :

Élaborez une « feuille de style » personnelle pour votre mémoire. Celle-ci précisera et illustrera vos choix concernant la police, la taille et l'interligne du texte principal, les styles de titres (niveaux 1, 2, 3), la présentation des citations, le système de références et la mise en forme des listes.

Production attendue :

Un document de référence personnel servant de guide tout au long de la rédaction du mémoire.

6.5. La lisibilité et la coopération textuelle : au-delà du formalisme

Activité 10 : Conception d'un guide de balisage

Objectif :

Améliorer la navigation du lecteur par un balisage textuel clair et cohérent, en renforçant la lisibilité et la logique interne du discours académique.

Consigne :

Dans le cadre de la rédaction de votre mémoire de fin d'étude, repérez dans un extrait de chapitre les différentes formes de **balisage textuel** (annonces de plan, transitions, résumés intermédiaires, phrases de relance).

Complétez ou reformulez ces éléments lorsque cela est nécessaire pour faciliter la lecture et guider le lecteur dans la progression de l'argumentation.

Présentez ensuite votre texte enrichi sous une forme lisible et structurée, en **signalant clairement les balises ajoutées** (par exemple en les soulignant ou en les mettant en italique).

Texte support – À baliser

Les pratiques d'écriture universitaire ont évolué de manière significative au cours des vingt dernières années. Le développement des formations à la méthodologie du mémoire a contribué à transformer la représentation de l'écrit académique. Les étudiants considèrent désormais l'écriture non plus comme une simple transcription de connaissances, mais comme une activité réflexive qui participe à la construction du savoir.

Cette évolution n'est cependant pas uniforme. Les différences de pratiques entre disciplines restent marquées : dans les sciences du langage, la posture réflexive est encouragée, tandis que dans les sciences exactes, l'effacement de l'auteur demeure la norme. La question du positionnement énonciatif du chercheur se pose donc avec acuité, notamment dans les domaines interdisciplinaires où les modèles discursifs se croisent.

En outre, les difficultés rencontrées par les étudiants dans la rédaction des chapitres théoriques sont souvent liées à un manque de repères structurels. Les transitions entre sections sont parfois floues, les annonces de plan absentes, et le lecteur doit reconstruire seul la logique argumentative. Cette absence de balisage nuit à la lisibilité du texte et à la coopération interprétative attendue entre auteur et lecteur.

Production attendue :

Un texte réécrit et mieux structuré, accompagné d'une **typologie claire des balises utilisées** (par exemple : *annonce de plan, transition, résumé partiel, phrase de clôture*).

Activité 11 : Gestion optimale des annexes

Objectif :

Apprendre à organiser et hiérarchiser les documents annexes d'un mémoire.

Consigne :

Dans le cadre de la préparation de votre mémoire de fin d'étude portant sur « *Les pratiques de lecture et d'écriture en classe de FLE à l'université* », vous disposez des documents suivants. Votre tâche consiste à déterminer, pour chacun d'eux, s'il doit être intégré dans le corps du texte, placé en annexe, ou écarté, en justifiant vos choix.

Texte support – Documents à classer

Document 1 – Extrait d'entretien semi-directif (enseignant n°3)

« *Les étudiants ont souvent du mal à comprendre qu'écrire n'est pas seulement reproduire un modèle. Il faut leur apprendre à reformuler, à s'approprier les idées. J'utilise souvent des textes littéraires courts pour déclencher la discussion avant la rédaction.* »
(Durée totale de l'entretien : 45 minutes, transcription complète : 8 pages)

Document 2 – Tableau comparatif des dispositifs d'évaluation

Université	Type d'évaluation	Pondération	Commentaires
A	Dossier écrit + soutenance	60 % / 40 %	Évaluation intégrée dans le module « Didactique du FLE »
B	Examen terminal	100 %	Aucun travail de recherche demandé
C	Mémoire + entretien	70 % / 30 %	Évaluation par un jury externe

Document 3 – Extrait du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)

« L'apprenant est considéré comme un acteur social ayant à accomplir des tâches (non seulement langagières, mais aussi relevant de l'action sociale) dans des contextes de communication variés. » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15)

Document 4 – Graphique statistique

Évolution du nombre d'inscrits dans les cours de FLE à l'Université X (2018–2024) (Source : Département de langues étrangères, 2024) Un graphique en barres illustre la progression constante des effectifs : de **320 étudiants** en 2018 à **680** en 2024.

Document 5 – Courriel informel d'un étudiant (non sollicité)

« Bonjour Madame, je vous écris pour dire que j'ai bien aimé les cours, mais je n'ai pas compris la différence entre résumé et synthèse. Merci ! »

Document 6 – Extrait du règlement intérieur de l'université

« Toute reproduction intégrale ou partielle d'un document pédagogique sans autorisation écrite de l'auteur constitue une infraction au code de la propriété intellectuelle. »

Document 7 – Capture d'écran d'un forum étudiant

Une discussion entre apprenants évoque les difficultés rencontrées lors de la rédaction du mémoire :

« On nous demande d'être originaux, mais on n'a pas le temps d'approfondir ! »

« Oui, c'est pareil pour moi, surtout pour la bibliographie. »

Production attendue :

Un tableau de classement argumenté.

N° du document	À intégrer dans le corps du texte	À placer en annexe	À écarter	Justification du choix
1	<input checked="" type="checkbox"/>			Citation pertinente pour appuyer l'analyse qualitative des pratiques d'enseignement.
2				
3				
4				
5				
6				
7				

Activité 12 : Création d'un tableau synthétique**Objectif :**

Transformer une démonstration textuelle en une représentation visuelle synthétique.

Consigne :

Prenez un développement argumentatif et reformulez-le sous forme de tableau afin de mettre en évidence les idées clés et leurs relations.

Production attendue :

Un tableau structuré accompagné d'un court paragraphe explicatif.

Activité 13 : Atelier de variation rythmique**Objectif :**

Travailler la dynamique et la variété du rythme d'écriture.

Consigne :

Réécrivez un texte monotone en y introduisant une question rhétorique, une énumération, une phrase courte percutante et un résumé synthétique. Analysez ensuite les effets produits sur la lecture.

Texte support :

La perspective actionnelle met ainsi l'accent sur l'action, langagière et matérielle, inscrite dans un domaine social spécifique, ce qui a pour répercussion de conférer au terme compétence dans compétence à communiquer langagièrement un sens totalement différent du sens sociolinguistique qu'il avait dans l'expression compétence de communication. En effet, dans « compétence à communiquer langagièrement », le terme compétence relève alors non plus de la sociolinguistique, mais du monde du travail où « il a émergé, dans les années 1980 » (M. Crahay, A. Forget 2006 : 77), du monde du « management entrepreneurial » (A. Delhaxhe, 2006 : 41) qui, pour affronter les évolutions technologiques (informatisation/ robotisation), les changements d'organisation du travail (avec une prépondérance du travail collectif et non plus individuel, « à la chaîne » comme dans les années d'après-guerre), les mutations économiques (mondialisation), a dû faire preuve de flexibilité et de mobilité et a valorisé non plus les qualifications (savoirs et savoir-faire acquis par apprentissage et concrétisés par des diplômes les certifiant) mais les compétences (qui font « référence à l'expérience, à l'apprentissage qui se réalise dans le travail et par lui. » (de Terssac, 1996 : 236).

Production attendue :

Un texte réécrit et une analyse réflexive des effets de rythme.

Conclusion générale

À travers les six chapitres progressifs de ce polycopié, nous avons parcouru les enjeux fondamentaux de l'écriture de recherche en didactique des langues. De l'analyse des défis contemporains de l'enseignement supérieur à la maîtrise des normes formelles de présentation, ce support aura permis de poser les jalons d'un apprentissage complexe et exigeant.

L'écriture de recherche, comme nous l'avons exploré, dépasse largement la simple application de règles rédactionnelles. Elle constitue un acte épistémique à part entière, où s'articulent étroitement la construction des savoirs, l'affirmation d'une posture de chercheur et l'intégration dans une communauté discursive spécifique. Les activités pratiques intégrées à chaque chapitre ont visé à transformer cette compréhension théorique en compétences opérationnelles, favorisant l'appropriation progressive des codes de l'écrit scientifique.

La phraséologie transdisciplinaire, les techniques de citation éthique et rhétorique, ou encore la gestion de la polyphonie dans le texte ne sont pas de simples ornements formels. Elles représentent les outils concrets par lesquels l'apprenti-chercheur apprend à "penser via l'écrit", à négocier son positionnement dans le champ et à contribuer au dialogue scientifique de sa discipline. La maîtrise de ces dimensions, comme souligné dans le chapitre sur la posture du chercheur, est indissociable d'un travail sur soi, d'une transformation identitaire qui conduit de la position d'étudiant à celle de chercheur légitime.

Cependant, cet apprentissage ne saurait être considéré comme définitivement acquis à l'issue de ce parcours. Le paysage des littéracies universitaires évolue constamment, sous l'effet conjugué des mutations numériques, de l'internationalisation des études et des reconfigurations épistémologiques. Les défis de demain appelleront de nouvelles compétences scripturales et une adaptabilité toujours renouvelée.

En définitive, ce document aura visé à outiller les étudiants pour qu'ils puissent non seulement produire un mémoire de qualité, mais aussi s'engager dans une démarche de recherche réflexive et autonome. L'écriture de recherche, art exigeant et libérateur, reste le vecteur privilégié par lequel la pensée se construit, se précise et entre en dialogue avec le monde académique. C'est dans cette perspective que nous souhaitons aux utilisateurs de ce polycopié de poursuivre leur parcours, armés des bases solides présentées ici, mais conscients que l'aventure de l'écriture scientifique ne fait que commencer.

Références bibliographiques

- Boch, F., & Frier, C. (2017). *Écrire dans l'enseignement supérieur : Des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. UGA Éditions.
- Boch, F., Grossmann, F., & Rinck, F. (2007). Conformément à nos attentes... : Les marqueurs de convergence/divergence dans l'article de linguistique. *Revue française de linguistique appliquée*, 2(12), 109-122.
- Christian, P. (s. d.). *Règles de présentation des rapports, mémoires et thèses*.
<https://www.christianpuren.com/cours-ecriture-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-r%C3%A8gles-de-pr%C3%A9sentation/>
- El, G. (2018). Analyse des difficultés des étudiants dans l'écriture de recherche au Maroc : Le cas du mémoire de Master en Didactique du Français discipline universitaire. *مجلة الآداب واللغات*, 7(1), 250-225.
- Grossman, F. (2010). L'auteur scientifique. Des rhétoriques aux épistémologies. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3(4), 410-426.
- Mroue, M. (2014). *Ecrit de recherche universitaire : Éléments pour une sensibilisation au positionnement scientifique à travers la phraséologie transdisciplinaire* [PhD Thesis, Université de Grenoble]. <https://theses.hal.science/tel-01321057/>
- Pollet, M.-C. (2020). Auctorialité et auctorialisation scientifiques : Pour un accompagnement des étudiants à l'aune du concept de littéracies universitaires. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 43, 99-113.
- Richer, J.-J. (s. d.-a). *LA CITATION (1)*. <https://www.christianpuren.com/cours-ecriture-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-2-la-citation-1/>
- Richer, J.-J. (s. d.-a). *LA CITATION (2)*. <https://www.christianpuren.com/cours-ecriture-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-2-la-citation-2/>
- Richer, J.-J. (s. d.-b). *L'ÉCRITURE DE RECHERCHE : UNE SITUATION ÉNONCIATIVE PARADOXALE, UNE TEXTUALITÉ COOPÉRATIVE*.

Annexes

Annexe 01 : Extrait d'un article de recherche

Titre de la recherche : DIFFÉRENCIER L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE AU PRIMAIRE : UNE QUESTION DE SENS

Catherine Turcotte, professeure, Université du Québec à Montréal.

Référence : *Revue des sciences de l'éducation*, volume 3, numéro 35 (2009), pages 21 à 37.

Type de recherche : Étude de cas avec entrevues de nature phénoménologique.

Résumé de la recherche : Cet article présente les résultats d'une étude dont le but est de mieux comprendre les valeurs et objectifs qui guident la différenciation de l'enseignement de la lecture chez des enseignants du primaire. Des entrevues de nature phénoménologique, menées auprès de six enseignants considérés comme des modèles pour favoriser le progrès de tous leurs élèves en lecture, dévoilent le sens qu'ils accordent à leurs pratiques de différenciation. Des analyses individuelles et comparatives des profils de ces participants révèlent que la reconnaissance de l'unicité de chaque élève, le rôle d'accompagnateur qu'ils s'attribuent et l'importance accordée au développement de l'autonomie sont les valeurs et objectifs qui guident les interventions des enseignants.

Mots-clés Enseignants, primaire, lecture, différenciation, entrevues phénoménologiques.

Introduction

Enseigner la lecture au primaire est une tâche extrêmement complexe, puisque chaque élève a des forces et des besoins différents, et ce, dès son entrée au préscolaire. De plus, les pratiques les plus prometteuses pour favoriser le succès de tous sont aujourd'hui basées sur l'approche dite *équilibrée* (Pressley, 2002). Cette dernière se caractérise par sa flexibilité, son caractère adaptatif aux besoins de chacun et son enracinement dans les nombreuses connaissances que l'enseignant possède au sujet de méthodes d'enseignement reconnues, par les recherches récentes, comme efficaces sur le plan de la lecture de mots et de la construction de sens (Pearson et Raphael, 1999). Cette approche n'impose pas à l'enseignant ce qu'il doit faire, car c'est à lui de se positionner consciencieusement en fonction du contexte et des élèves auxquels il enseigne. Afin de répondre à une telle approche dans le contexte scolaire québécois, qui vise à intégrer les élèves à risque et en difficulté et à leur offrir le meilleur soutien possible, il est intéressant d'examiner la façon dont les enseignants utilisent la différenciation pédagogique. Cet article dévoile donc le sens que six enseignants du primaire, reconnus comme des modèles exemplaires pour enseigner la lecture à tous les élèves, accordent à leur pratique de différenciation. L'objectif est de mieux comprendre comment et pourquoi ces enseignants construisent ces pratiques, ce qui serait grandement utile par la suite pour guider la formation des futurs enseignants et des praticiens déjà sur le terrain. Dans ce but, cet article présente d'abord les écrits pertinents à la compréhension de la différenciation et de l'enseignement de la lecture efficace au primaire. Afin de répondre aux questions de la recherche, nous proposons un cadre basé sur le constructivisme, suivi de la description de la méthode qui en découle. Enfin, l'article présente les analyses individuelles et comparatives en s'appuyant sur des extraits d'entrevues, ce qui mène à une discussion sur les thèmes partagés et émergents des profils des participants.

1. Problématique

Le plan d'action en matière d'adaptation scolaire au Québec (Ministère de l'Éducation du Québec, 2000) est basé sur l'intégration de chaque élève. Dans le document intitulé: *Une école adaptée aux besoins de tous ses élèves*, on lit que tout élève doit être accompagné dans sa réussite au plan de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. À cet égard, le ministère de l'Éducation du Québec précise que les intervenants doivent reconnaître que cette réussite se traduit de façon différente selon chacun, en plus de mettre en place des moyens pour favoriser celle-ci.

Assurer la réussite des élèves en se basant sur leurs besoins a mené nombre de chercheurs (Allington, 2005; Perrenoud, 2003; Tomlinson, 2000) à s'intéresser à la différenciation de l'enseignement. En éducation, la différenciation est vue comme *l'action d'investir non pas les mêmes moyens pour tous, mais des moyens proportionnés aux obstacles. [...] les élèves n'ont ni les mêmes besoins ni les mêmes moyens d'apprendre* (Perrenoud, 2003, p.7). Pour Tomlinson (2000, 2004), différencier signifie adopter des approches organisées, souples et proactives dans le but d'adapter l'enseignement auprès de tous les élèves. Selon elle, la différenciation se trouve à l'opposé de ce qu'elle définit comme l'approche *one-size fits all*, où le matériel, les contenus, les interventions, l'attention, le temps, le rythme, les attentes, l'évaluation et l'environnement répondent hypothétiquement aux besoins de tous.

Alors que différencier fait certainement partie d'une approche efficace en enseignement (Allington, 2005), aucun domaine d'apprentissage n'a autant besoin d'une solide base de connaissance à ce sujet que le domaine de la lecture (Tobin, 2005). En effet, développer une bonne compétence en lecture est primordial. D'ailleurs, *au Canada, le lien entre les compétences en littératie et les résultats sur le marché du travail, le système de santé, le système d'éducation et le système social est parmi les plus forts au monde* (Willms et Murray, 2007, p. 10.) L'apprentissage de la lecture est d'ailleurs essentiel à l'apprentissage des autres domaines et disciplines, par exemple les mathématiques (Gersten, Jordan et Flojo, 2005; Marchand, 2006).

Bien que ces écrits mettent en lumière l'intérêt de la différenciation lors de l'enseignement de la lecture, de nombreux praticiens se demandent comment mettre en pratique une telle approche (Opitz et Ford, 2004). Grâce à des observations en salle de classe, à des questionnaires aux enseignants et à des tests administrés aux élèves, un grand nombre de recherches (Juel et Minden-Cupp, 2000; Menon et Hiebert, 2005; Morrow, Tracey, Woo et Pressley, 1999; Pressley, Rankin, et Yokoi, 1996; Taylor, Peterson, Pearson et Rodriguez, 2002), présentées dans la recension de cet article, décrivent des interventions différenciées pour faire progresser les élèves. Cependant, l'intérêt de ces recherches se situe davantage sur le plan de la connaissance des pratiques elles-mêmes que de leur construction. Ainsi, on connaît certaines pratiques de différenciation, mais on ne sait pas encore comment elles sont construites. Comme l'indiquent Wharton-McDonald, Pressley et Hampton (1998), il est temps d'écouter les enseignants efficaces parler de la façon dont ils enseignent. Cette écoute guidera le développement des futurs praticiens, et il en résultera davantage d'enseignants efficaces au primaire.

La question qui oriente notre étude est donc la suivante: *Comment des enseignants construisent-ils des pratiques de différenciation efficaces?*

2. Cadre conceptuel de l'étude

2.1 Pratiques de différenciation efficaces

En lecture, aucune méthode ou combinaison de méthodes ne garantit le même succès auprès de tous les élèves (Giasson, 2003; International Reading Association, 1999). De ce fait, des études réalisées dans les années 1990 et 2000 (Juel et Minden-Cupp, 2000; Menon et Hiebert, 2005; Morrow, Tracey, Woo et Pressley, 1999; Pressley, Rankin et Yokoi, 1996; Taylor, Peterson, Pearson et Rodriguez, 2002) auprès d'enseignants de la lecture ont pu, en plus de relever des pratiques de différenciation exemplaires, mettre en évidence l'efficacité de l'approche différenciée pour faire progresser tous les élèves.

Auprès des lecteurs débutants, les résultats de ces études (Juel et Minden-Cupp, 2000; Morrow et collab., 1999; Taylor et collab., 2002) révèlent qu'enseigner à de petits groupes d'élèves en se concentrant sur leurs besoins permet aux lecteurs plus faibles de mieux réussir leur apprentissage. En ce qui a trait aux textes offerts, il est préférable de donner aux élèves la chance de lire des textes variés et à leur niveau (Menon et Hiebert, 2005; Pressley et collab., 1996). Les lecteurs habiles bénéficient tout aussi bien de cette approche, puisqu'ils peuvent développer davantage leur autonomie en lecture de textes plus difficiles.

Différencier auprès des élèves du deuxième et troisième cycle s'avère également important; selon Connor, Morrison et Petrella (2004), ce qui peut représenter un enseignement exemplaire pour un élève qui a développé déjà de bonnes habiletés pourrait être qualifié d'inefficace auprès d'un lecteur en difficulté. Les résultats de leur étude effectuée auprès de 73 élèves de la troisième année révèlent que les enfants arrivant à l'automne avec des habiletés plutôt faibles en compréhension ont progressé davantage grâce à de l'enseignement explicite. Par contre, les élèves qui arrivaient à l'automne avec de nombreuses habiletés ont progressé davantage à l'intérieur de classes où l'enseignant favorisait l'apprentissage autonome. L'étude de Block, Oakar et Hurt (2002), réalisée auprès de centaines d'enseignants du troisième cycle du primaire en provenance de sept pays, révèle que les enseignants de lecture les plus efficaces sont ceux qui adaptent les tâches, le temps d'explication de stratégies et les regroupements en fonction des différents types d'élèves. Ils introduisent différents types de lecture pour intéresser tout le monde, reconnaissent les habiletés de chacun et laissent les élèves se fixer des buts.

Ces écrits dévoilent des interventions qui visent à répondre à la diversité rencontrée en classe et à accompagner chacun des élèves dans son apprentissage de la lecture. Connaître la façon dont certains enseignants efficaces mettent en œuvre ces orientations en salle de classe, en plus d'apprendre le sens qu'ils accordent à leurs pratiques, permettra de mieux saisir différentes façons de rendre opérationnel cet objectif de différenciation.

2.2 Choix d'un cadre constructiviste

Notre étude repose sur un cadre constructiviste, selon lequel les connaissances sont construites par des sujets, dans un contexte et des conditions spécifiques afin d'atteindre un but visé (Glaserfeld, 1994, 1995; Pépin, 1994). Ces connaissances sont viables parce qu'elles permettent d'organiser le monde et de résoudre des problèmes. Elles demeurent d'ailleurs susceptibles d'être remises en question afin de s'adapter à de nouvelles situations. Différencier rejoint une approche constructiviste de l'apprentissage, puisque cela tient compte des besoins de tous afin d'adapter l'accompagnement offert à chacun en fonction de ses forces et faiblesses (Lehraus, 2001), de son rythme, de ses intérêts et de son profil d'apprenant (Tobin, 2005). D'ailleurs, selon Allington (2005) et Pressley (2002), différencier ne se rapporte pas à une

méthode ou à une trousse pédagogique exportable. C'est plutôt une philosophie de l'enseignement qui incite à la créativité.

Afin d'avoir accès à la façon dont certains enseignants construisent leurs pratiques de différenciation lors de leur enseignement de la lecture, puis dans un souci de cohérence, la présente étude se réalise dans un cadre constructiviste. La personne qui choisit cette lentille considère que les réalités décrites par les participants sont construites et en évolution (Seidman, 2006). Selon Purcell-Gates (2004), cette perspective permet d'assumer que la connaissance, les croyances et les valeurs sont construites par les participants. Afin de répondre à la question de recherche tout en respectant ce cadre, nous avons interrogé, à l'aide d'entrevues phénoménologiques (Seidman, 2006), six enseignants du primaire considérés comme des modèles pour différencier leurs pratiques d'enseignement de la lecture et favoriser le progrès. Ces participants ont dû narrer certaines expériences qui ont stimulé la construction de leurs pratiques ainsi que décrire le sens qu'ils accordent à ces expériences. Selon une perspective phénoménologique, la définition accordée au sens se rapporte à une *direction vers un but à atteindre* ou bien la *valeur accordée à une expérience* (Bourdages, 2001, p. 32).

3. Méthodologie

Une recherche qui comprend un tel cadre conceptuel doit se baser sur la construction de sens tout au long du processus de l'étude (Guba et Lincoln, 1994). Cette section présente la méthodologie qui s'inspire du cadre constructiviste.

3.1 Participants

Les six participants, Hélène, Marc, France, Geneviève, Charlotte et Dominique (prénoms fictifs) ont entre 5 et 11 années d'expérience en enseignement primaire. Ils sont reconnus comme des modèles pour favoriser la réussite et le plaisir de lire des élèves. Ils donnent des formations, élaborent du matériel pédagogique, publient des ouvrages sur l'enseignement de la lecture ou se sont mérité des prix. Tout comme à l'intérieur d'autres études portant sur l'enseignant exemplaire de la lecture (Allington, Johnston, et Day, 2002; Morrow et collab., 1999; Ruddell, 1999), les participants sont cités par des collègues, la direction et des conseillers pédagogiques.

3.2 Instrumentation

L'approche phénoménologique stipule que le réel est celui que les humains expérimentent (Le Moigne, 1995). Le protocole retenu (Seidman, 2006) se réalise en trois temps et se fonde donc sur la compréhension de l'expérience passée, de l'expérience présente, ainsi que sur le sens accordé aux expériences à l'aide de la narration du participant. Selon Savoie-Zajc (2003), si l'objectif de l'étude touche l'expertise de personnes très ciblées, il est avantageux de recourir à une collecte de données basée sur le discours oral. Cela permet d'être en contact étroit avec le participant et de développer une compréhension profonde du phénomène étudié.

3.3 Déroulement

Les entrevues sont enregistrées en utilisant un magnétophone audio numérique et transcrites à l'aide du logiciel Word. Une entrevue pilote est d'abord menée avec une enseignante du primaire afin de permettre de valider le guide d'entrevue, de se familiariser avec le protocole et le processus d'entrevue de Seidman (1998, 2006). Ce guide d'entrevue est présenté en Annexe 1.

Lorsqu'un enseignant accepte de participer à l'étude, une rencontre est fixée afin de commencer la première entrevue. Ensuite, la deuxième et la troisième entrevue se succèdent. Lorsque les trois entrevues de soixante minutes sont terminées pour un même participant, la chercheuse contacte le participant suivant. Cette façon de procéder permet de construire l'analyse tout au long de la collecte de données, puisque chaque entrevue guide la suivante. Le profil de chaque participant guide également la gestion de la série d'entrevues du prochain participant. Étant donné que le constructivisme se trouve au cœur de l'étude, il est cohérent de construire ainsi l'analyse.

Les expériences relatées par le participant sont colligées sous des thèmes dans un tableau à plusieurs entrées. Ce tableau est présenté chaque fois qu'il y a une rencontre avec le participant afin de lui permettre de commenter, d'ajouter ou encore d'ajuster des éléments. Comme le participant a le temps de réfléchir entre chaque entrevue, il lui est donc possible d'apporter des précisions sur ce qu'il a déjà dit. Enfin, un profil est rédigé à la suite des trois entrevues, ce qui permet de réduire les données. À cet égard, il importe de conserver uniquement les informations colligées dans les tableaux préalablement approuvés par les participants, tout en essayant de transcrire les paroles du participant le plus fidèlement possible. Le profil est présenté au participant en même temps que les tableaux finaux afin qu'il puisse proposer des changements ou l'approuver. Cet engagement prolongé (Savoie-Zajc, 2000) augmente la crédibilité et permet au participant et à la chercheuse de réfléchir sur ce qui a été dit. Cette technique est d'ailleurs considérée par Lincoln et Guba (1985) comme la plus importante pour assurer la crédibilité.

De plus, un journal de bord tenu par la chercheuse sert à documenter ses biais, suppositions et préconceptions. Les entrées de ce journal sont prises en compte lors des entrevues et lors de l'analyse pour assurer une meilleure fiabilité (Lincoln et Guba, 1985). Elles permettent à la chercheuse d'être consciente de sa représentation de la différenciation, ce qui facilite la compréhension de l'expérience du participant. D'autres réflexions inscrites dans le journal inspirent l'interprétation de données. Enfin, ce même journal contient des informations sur le contexte afin d'assurer une description riche du milieu, et ce, dans un souci de transférabilité.

3.4 Méthode d'analyse comparative des résultats

Selon Seidman (2006), établir un profil représente déjà un premier niveau d'analyse. L'analyse comparative complète ce premier niveau en identifiant la diversité et les similitudes entre les expériences des participants (Seidman, 2006). La façon de procéder, pour cette analyse, est d'identifier les thèmes communs et divergents entre tous les participants en se servant des tableaux. Afin de valider les comparaisons, une tierce personne, habile avec le protocole de Seidman (1998, 2006), lit les transcriptions et identifie en marge les thèmes qui surgissent. Les thèmes repérés par les deux chercheurs et les participants sont conservés. Le but de cet exercice est de fournir une riche description du groupe de participants en tant qu'entité (Farres, 2002). L'annexe 2 permet d'observer les résultats de cette analyse. L'annexe 2 permet d'observer les résultats de cette analyse.

3.5 Considérations éthiques

Dans le cadre de ce projet, les participants ont signé un formulaire de consentement de façon libre et éclairée; ce formulaire assurait l'anonymat et la confidentialité lors de l'analyse, de la diffusion des résultats ainsi que sur les plans de la conservation et de la destruction des données enregistrées et écrites. Aucun participant n'a subi de pression de la part de sa direction d'école,

de ses collègues, des professeurs ou d'autres intervenants pour participer. Chacun d'entre eux avait accès à ses données, mais ne pouvait lire les données des autres participants avant que les profils finaux ne soient terminés. Les considérations éthiques que nous avons respectées étaient scrupuleusement conformes aux règles des commissions scolaires des participants et à celles du comité d'éthique et de déontologie de l'Université d'Ottawa.