

Université Lounici Ali. Blida 2
Faculté des Lettres et des Langues
Département de langue française



Cours en ligne
élaboré par Dr. Imane OUAHIB
MCA, HDR

Niveau : Master 2 DDL

Semestres : 3

Intitulé de l'unité d'enseignement : Méthodologie

Intitulé de la matière : Rédaction du mémoire de Master 2

Volume horaire hebdomadaire : 21h30/1h30 (cours)

Crédits : 02

Coefficients : 04

Modalité d'évaluation : Examen (100%)

Intitulé du Master : Didactique des langues étrangères

Semestre : 3

Intitulé de l'UEM : Méthodologie

**Intitulé de la matière : Rédaction du mémoire de
Master 2**

Crédits : 02

Coefficients : 04

Objectifs de l'enseignement (*Décrire ce que l'étudiant est censé avoir acquis
comme*

compétences après le succès à cette matière – maximum 3 lignes).

Amener l'apprenant à rédiger son mémoire de Master 2.

Connaissances préalables recommandées (*descriptif succinct des connaissances
requis pour pouvoir suivre cet enseignement – Maximum 2 lignes).*

- *Connaitre les différentes parties d'un mémoire*
- *Bonne maîtrise de la langue*
- *Compétences rédactionnelles.*

Contenu de la matière (*indiquer obligatoirement le contenu détaillé du programme
enprésentiel et du travail personnel)*

- *Les parties centrales du mémoire selon le modèle international IMRED (introduction,
matériel/méthodes, résultats et discussion)*
- *Cadre théoriques et cadre méthodologique*
- *Conclusion et perspectives*
- *Les éléments organisationnels du mémoire : reformulation, citations, transitions entre
lesparties, etc.*

Dr. Imane OUAHIB «*Rédaction du mémoire de Master 2*» Master I. DDL. Université BLIDA2

Mode d'évaluation : *Contrôle continu, examen, etc...*(La pondération est laissée à l'appréciation de l'équipe de formation)

Examen (100%)

Références (*Livres et photocopiés, sites internet, etc*).

LAMOUREUX A. (1995), Recherche et méthodologie en sciences humaines, Laval, Etudes Vivantes.

Table des Matières

Introduction

1. Méthodologie générale de la recherche.
2. La question de départ
3. Des ‘‘hypothèses de Recherches ‘‘?
 - 3.1 Hypothèse concernant la méthodologie de recherche (point de vue euristique)
4. La gestion générale de l'étude.
5. Les étapes ordinaires d'une recherche.
6. comment on procède au premier déchiffrement / débroussaillage d'un sujet de recherche ?
 - 6.1. Autour des ‘‘ interactions verbales ‘‘.
7. Comprendre une production relevant de l'ordre du scriptural
8. Le chapitre introductif (général)
9. Le chapitre central de la recherche.
10. L'analyse /interprétation
11. La conclusion générale
12. Les citations dans le corps du texte
13. Autour de l'évaluation d'un travail de recherches
14. Savoir présenter sa bibliographie
15. Quel est l'intérêt des Annexes ?

Bibliographie

Cours n° 01

Introduction :

Dès les premières rencontres des responsables de la Filière et les encadrants, l'information est transmise à tout le monde, à savoir que, pour valider le Master DDLE – dans la mesure où l'étudiant inscrit à ce diplôme s'est déjà présenté et a obtenu le nombre de crédit requis et une moyenne satisfaisante pour l'ensemble des notes aux contrôles continus des connaissances, aussi bien pour les enseignements du premier que ceux du second semestre- il faut préparer et présenter au cours d' une soutenance orale publique un travail écrit qui sera sous forme d'un **mémoire de recherche !**.

Il est dit également, dès ce premier contact, que ce mémoire de recherche diffère beaucoup par sa visée et par la façon dont il est conçu et présenté sous sa mouture finale de celui de stage pédagogique. Même sur le plan quantitatif, il y a déjà des écarts. Ici, le jury attend un travail écrit **d'au-moins 80 pages** constituant un ensemble répondant aux normes que nous aborderons en détail dans les cours qui suivent.

Il s'agit donc de **prendre très rapidement contact et de convaincre un directeur de recherche que vous avez les armes pour la thématique choisie !**, ce qui suppose, de facto, que vous devrez avoir choisi préalablement **quelque chose de plus précis qu'une simple thématique, un intitulé, qui est susceptible de recueillir l'agrément de ce directeur.**

Méthodologie générale de la recherche.

1. La question de départ.

Avant toutes choses, il est bon de s'assurer que ce que l'on se propose de faire constitue bel et

bien une véritable question , autrement dit, puisque le choix est fait (d'entrer dans la recherche''scientifique''), il est impératif que les questions qu'on se pose soient bel et bien des questions pertinentes, en somme des questions posées sous un angle totalement nouveau, ce qui, ipso facto, implique nécessairement un traitement tout aussi original, et entre autres implications attendues une présentation globale du travail qui corresponde en tous points au formalisme universitaire, c'est-à-dire une matérialisation du développement qu'on compte donner à ses idées qui obéisse à des normes spécifiques tacitement imposées par l'université (Algérienne), des normes à la fois dans l'esprit et dans la lettre.

Nous reviendrons, dans le détail, sur ces 3 points essentiels dans toute recherche pour que cette dernière mérite véritablement ce qualificatif de travail ayant une « question pertinente » à poser, un travail qui, de ce fait, répond bien aux trois aspects suivants qu'on est en droit d'attendre de tout sujet de recherche, à savoir :

- Etre traité sous un angle totalement nouveau,
- Ne pas être une simple description, si détaillée, si bien documentée soit-elle ;
- Correspondre à l'exigence de qualité formelle, à la rigueur universitaire, c'est à dire, celle qui repose sur le sens de l'analyse, d'une critique constructive (remise en question bien pesée, justifiée) ; une rigueur qui vise, à terme, pour les plus aboutis, un certain degré de **modélisation des résultats significatifs atteints** (niveau que n'atteignent que les travaux les plus complets, les plus dignes d'éloges !)

En tout état de cause, comme on peut le noter, se pose déjà ici, à la fois ce que nous appelons une question pertinente posée, mais aussi et sans doute surtout - dans notre esprit- quel type d'écrit universitaire est attendu par l'institution dans laquelle ce travail va être présenté et soutenu.

2. Des ‘hypothèses de Recherches ‘?’

Marc SOUCHON, Professeur émérite... Université de Franche-Comté/ Besançon.

Article scientifique publié dans *la Revue SEMEN*, n° 10, 1995

Intitulé :

‘‘Pour une approche sémiotique de la lecture-compréhension en langue étrangère’’ pp. 103-161.

Hypothèse générale :

Les objets sémiotiques appelés textes (dans l’ordre scriptural) ont donné naissance chez le sujet à un ensemble de représentations et de stratégies d’approche spécifiques (savoirs et savoir-faire)

Hypothèse restreinte :

La lecture en langue étrangère remettrait à certains égards en question ces savoirs et savoir – faire acquis de façon plus consciente. Par conséquent, du point de vue de la didactique des langues étrangères, si le sujet est guidé de manière adéquate – dans cette activité langagière nouvelle, cela devrait l’amener à une prise de conscience plus forte de leur existence et de leur fonctionnement.

Hypothèse concernant la méthodologie de recherche (point de vue euristique)

En nous occupant des premières étapes de la lecture des textes en langue étrangère, nous avons choisi de travailler sur la forme la plus extrême et par là même la plus tendue de

communication écrite.

En effet, il n'est pas "naturel" d'écrire par un destinataire qui ne partage pas le code du descripteur. Si d'une part, l'écrit est le langage " le plus orienté vers une intelligibilité maximale pour autrui" selon la formule de [VIGOTSKY, 1985 : 269] et si d'autre part, il est vrai comme le propre se [Umberto Eco, 1979 : 61-83] , que tout texte porte inscrit en lui-même une représentation du "lecteur modèle" auquel "le scripteur modèle" le destine, la conséquence immédiate de tout cela c'est que le lecteur alloglotte est a priori exclu de la communication. Il ne fait pas partie des lecteurs conviés à cette forme d'interaction qu'est la lecture.

Cours n°2

La gestion générale de l'étude.

En fait, quel que soit le calendrier choisi ou qui s'impose au chercheur, il lui faudra adopter dès le départ, une démarche de prise de notes systématique, de préférence sur fiches/ dans un gros cahier de notes, ou plus simplement encore de nos jours : consigner le tout dans un fichier sur l'ordinateur afin de conserver la trace de façon directement accessible, à tout instant... En plus de cette première précaution, il lui faudra se décider à

- lire la littérature savante sensée avoir des recoupements avec son sujet de façon à pouvoir en tirer les éléments susceptibles de faire avancer son discours argumentatif- explicatif, (qui est attendu dans ce genre d'écrit)
- programmer, dans ce but, des rendez-vous réguliers, pour requérir l'avis de son directeur de recherches afin d'être en position de discuter de la pertinence des développements personnels qu'il sera nécessairement amené à donner aux différents emprunts qu'il ne peut éviter de faire aux chercheurs plus chevronnés que lui.
- penser à régler, très vite, les difficultés rencontrées au fur et à mesure de ses lectures et sur la base des discussions et des indications qu'il aura été chercher auprès de son directeur, et donc s'interdisant de tout accumuler, de tout conserver jusqu'à ce qu'il soit très difficile de re-nouer les bouts, fût-ce avec l'aide de son directeur de recherche, soit parce que pour ce dernier ce sera trop tard dans l'année, ou bien que cela lui est demandé au moment où il croule sous le travail de ses autres chercheurs qui sont dans le même état d'esprit, c'est-à-dire pressés de devoir absolument terminer au plus vite.
- établir une bibliographie initiale indispensable dès les premiers jours et l'ordre prioritaire à adopter dans les nombreuses lectures à faire, le tout ayant été impérativement fixé, encore et toujours, après consultation du directeur de recherches.

- esquisser, seulement après toutes ces étapes, son plan de travail, et timidement... pourquoi pas, tenter déjà d'écrire quelques " pages" avec lesquelles il sera plus à même d'amorcer un dialogue avec son directeur de recherches car, sur ce point-là, il ne faut pas trop attendre : on a une idée, le plus simple est encore de la coucher sur le papier,... tout de suite.

A ce stade de son entrée proprement dite dans la recherche, il faut garder présent à l'esprit qu'une ébauche/esquisse de plan n'est qu'une ébauche/esquisse de plan. Il ne s'agit juste là que d'une sorte de garde-fou. C'est dire *que c'est quelque chose de modifiable* selon la perception nouvelle qu'on pourrait s'en faire à la suite de nouvelles lectures ou de nouveaux conseils *issus d'une discussion ou d'un échange avec son directeur ou avec tout autre enseignant* de ce niveau.

Bien plus, il se pourrait bien qu'à la suite des débats d'idées, des discussions-échanges avec d'autres chercheurs placés dans la même situation qu'on puisse progresser rapidement dans l'explicitation de la problématique posée. Après tout, rien ne s'oppose même à un échange, forcément inégal, sur les difficultés qu'on éprouve sur le moment avec d'autres chercheurs beaucoup plus avancés mais qui peuvent être récemment passés par les mêmes hésitations, par les mêmes tâtonnements que ceux qui sont les siens précisément à cette étape-là du travail. Bref, il est important de souligner, sur ce point, l'intérêt que le chercheur a à parler de sa recherche autour de lui, à exposer ses premières impressions, ses premières craintes avec d'autres personnes susceptibles de le comprendre et/ ou de le conseiller.

. Si par un extraordinaire hasard il ne parvient pas à tirer bénéfice de ce contact généralement fructueux, la démarche peut au-moins lui permettre de ne pas s'enfermer dans une sorte de tour d'ivoire qui est la situation à éviter, à tout prix , contrairement à ce que s'imagine bon nombre de chercheurs novices si prompts à jouer les ténébreux, (et qui ont peur- à tort- de départir de leur concentration ou de perdre l'exclusivité, voir l'originalité de leur thématique en échangeant avec d'autres étudiants-chercheurs !

Autre précaution nécessaire, on se posera toute suite la question :’’ est-ce que je dispose de suffisamment de temps pour ma recherche ?, et même au cas où la disponibilité serait suffisante, il n’est pas inutile de chercher à savoir si l’on pourra accéder à l’information, toute l’information dont on a besoin, aux données, aux documents, à l’observable que l’on s’est

Cours n° 03

5. Les étapes ordinaires d'une recherche.

S'il est vrai que toute recherche commence par *la question qu'on se pose* (relire le développement fait plus haut sur ce point,), aussitôt que celle-ci est posée, et qu'ensuite l'intitulé est clairement explicité (en effet, on commence toujours par *explicitement le sujet/ thème de la recherche*, car les différents courants linguistiques voire les tendances à l'intérieur d'un domaine scientifique même aussi jeune que la didactique des langues/cultures peuvent avoir une définition sinon une approche différente des notions/concepts inscrits dans sa thématique ou si l'on préfère dans l'intitulé de l'étude en cours. Ainsi donc, et à titre d' exemple, pour donner précisément une sorte d'avant-goût de ce qu'est l'un des aspects ***de l'écrit universitaire***, nous allons nous efforcer de montrer - à partir de quelques- unes des thématiques abordées en didactique de langue vivante étrangère (pour nous, il s'agit, bien évidemment, du français) dans laquelle se trouveraient des notions/concepts tels que :

- *les interactions verbales en classe de langue*
- *la compréhension de l'écrit en langue étrangère* (ici nommément *le FLE*)
- *les représentations sociales (ou sociolinguistiques) du FLE ,*

6. comment on procède au premier déchiffrement / débroussaillage d'un sujet de recherche ?

Pour commencer, il faut savoir que ces notions/concepts ne recevront pas la même lecture selon qu'ils sont abordés du point de vue du linguiste pragmaticien, du chercheur- didacticien, du psychologue cognitiviste ou constructiviste, etc.

Un premier travail de “dégrossissement” / de “débroussaillage” autour des généralités sur la thématique choisie peut précisément nous servir à faire le tri entre ce qui est pertinent au regard de notre orientation disciplinaire et ce que cette dernière doit à d’autres champs scientifiques. C’est donc comme une sorte de paradigme à l’intention de nos chercheurs novices qui ne peuvent qu’être embarrassés aussitôt que le sujet est trouvé et libellé dans les termes qui leur conviennent à eux comme à leur directeur qui se trouve être le principal conseiller de leurs pas encore hésitants dans la recherche, que nous abordons ces notions/concepts.

6.1. Autour des ‘interactions verbales’.

En pragmatique, et notamment en *Analyse conversationnelle*, la communication verbale, telle qu’on peut la lire chez R. VION ; C. KERBRAT-ORECCHIONI; P.BANGE ; L’ECOLE DE GENEVE, repose sur des recherches visant globalement le sens, ou plus exactement la fuite du sens, ce dernier aspect ressortant chez J. MOESCHLER dans les titres mêmes de ses essais plus explicitement que chez ses collègues. Certes, il faut compter, heureusement aussi, sur les, praxématiciens-didacticiens, tel A. COÏANIZ, qui n’appartiennent pas à des écoles et/ou courants constitués et/ou reconnus. Et si ces derniers nous intéressent malgré tout ici, c’est qu’ils abordent certaines formes d’interactions verbales, notamment dans la relation enseignant/apprenant qui requièrent, du moins à en croire A. Coianiz, une lecture particulière ! Par ailleurs, il n’aura échappé à personne que pour les auteurs convoqués ci-haut, il s’agit bel et bien d’un collectif qui se veut sinon d’abord didacticiens, du moins fondamentalement orientés vers la transposition didactique de leurs recherches en classe de langue.

Ce que nous choisissons de prendre comme entrée en cette notion/concept, est emprunté certes à un chercheur, notre collègue et ami Alain COÏANIZ . Mais, la lecture qu’il fait de ce que nous avons appelé de *façon générique* les **interactions pédagogiques en classe de langue** et qu’il préfère prendre dans leur finalité, à savoir la communication difficile ou mieux encore “ *la communication, lieu d’une subjectivité menacée*”, nous semble suffisamment “polémique” (dans le sens noble du terme) pour permettre une entrée-choc dans le vif du sujet ! Quant aux enregistrements qu’il a réalisés sur des adolescents parlant de leurs rapports

au maître/professeur, sujet qu'il évoque précisément dans le sens général des interactions verbales, c'est bien d'un " jeu interactionnel.." rompu par la volonté unilatérale de l'adolescent qui estime qu'il n'y a pas, en réalité, d'interactions verbales, ou dialogues dans ce type d'interactions en classe de langue, étant donné que : *"les jeux sont faits d'avance,(dès le départ par la faute des adultes qui donc, selon les adolescents, sont des tricheurs !)...)* qui sonne l'hallali de ce que l'on pensait investir et donc tirer de ces échanges pédagogiques ! Pour ce qui concerne notre adolescent en rupture des relations d'échanges avec l'univers des adultes : *"on" ne veut pas le laisser s'exprimer comme il le souhaite, alors (...), il préfère rompre le contact"* . le lecteur comme notre chercheur novice aura compris que, dans l'esprit d'A. COÏANIZ, ce qui, à travers cette *"subjectivité menacée," constitue véritablement un problème en soi n'est pas tant ce qui peut paraître comme un simple malentendu entre l'enseignant et l'apprenant, mais plutôt ce qui fait de l'enseignant le représentant de*

l'institution, de sorte que ce qui écrase l'apprenant, ce qui lui dénie tout exercice effectif de la parole faussant, en quelque sorte, le jeu interactionnel, c'est non pas l'univers carcéral (même si, dans son esprit, c'est tout comme !) mais bel et bien l'univers scolaire, ses pesanteurs qui peuvent paraître parfois aux intéressés comme justement un vrai Goulag, bref, une certaine forme de machine sociale "broyeuse"

(sur ce point, relire A. COÏANIZ, **Travaux de didactique de FLE de Montpellier III** , n° 24: 1990 : 67) Mais, tout cela ne change rien au problème de fonds, à savoir que, dans le cas étudié par A. COÏANIZ, nous sommes, aucun doute possible, en face d'une forme d'**interactions verbales**, même si (nous dirons même, pour notre part,) surtout si, c'est en classe de langue (c'est-à-dire la classe de langue étrangère, langue de l'étranger, ou si l'on veut "la langue étrange") qu'il est abordé. Il est vrai, en effet, que les interactions verbales sont fondamentalement une composante de la communication verbale et donc vue sous cet angle, la démarche d'A. COÏANIZ participe d'un mouvement, somme toute assez vaste, qui met côte à côte aussi bien des analystes de certaines formes d'interactions, qui plus est, d'horizons divers, que des didacticiens forts de leur expérience de terrain. Au départ, cependant, il nous faut opérer une sorte de passage obligé par C. KERBRAT-ORECCHIONI, qui consacre une étude, d'un autre genre, aussi excellente que complète sur la thématique générale des **Interactions verbales tomes 1. 2. 3**, son ouvrage célèbre bien connu de tous.

Nous nous y intéresserons au point d'aller y faire une halte du côté des :

☞ "*interactions complémentaires*" qui réunissent les formes telles que :

- la consultation (qui est au cœur de l'ouvrage d'un autre chercheur du groupe P. BANGE. (...)'' 1987) -
- l'enquête, différente de la consultation par sa visée, ici, la connaissance du dossier des interlocuteurs oppose à l'ignorance des éléments constitutifs de ce même dossier, chez l'autre membre de l'interaction.
- l'entretien, qu'on peut apparenter plutôt au dialogue, à la conversation
- la transaction, notamment celle de type commercial qu'on imagine se déroulant

☞ "*des interactions symétriques*", regroupent essentiellement :

- *la conversation*, avec ses présupposés tels que la coopérativité. Y interviennent aussi, les règles de circulation de la parole, laquelle, par ailleurs, peut aussi bien

être spontanée, provoquée, quotidienne ou momentanée, etc ;

- *la discussion*, qui a besoin d'un cadre interactif, (complémentaire (..)). Une distinction faite entre certaines formes de discussion, entre celles qui peuvent être orientées vers la recherche d'un consensus, et celle qui ne peut déboucher que sur un conflit ouvert, violent .On pense ici à la bagarre qu'elle soit de rue ou à fleuret moucheté entre deux cols blancs);
- *le débat*, le lieu le plus difficilement contrôlable, qu'il s'agit de ~~discriminer~~ minutieusement selon l'objet en procès (une compétition sportive, une prise de bec dans l'arène politique pour 2 candidats convoitant la même circonscription électorale, etc,) le tout abordé selon qu'une tribune leur est accordée ou non (ex. un public réuni pour les écouter devant la caméra de télévision, ou encore dans une conférence de presse, dans une salle d'audience de tribunal, devant un auditoire d'un collectif associatif, etc)
- *la dispute*, autre sorte de débat plus clairement identifié comme étant nettement ~~conflictuel~~, susceptible de déboucher sur de la violence par voie de fait, pouvant être suivi d'une rupture brutale des échanges, etc.

Cours n°04

Discussion :

Ce passage, assez court, au regard de l'ouvrage, nous semble très pertinent pour poser les prémisses de ce qu'il est convenu d'appeler une entrée définitionnelle – générale- de ce que sont les interactions. Mais, en même temps, il nous semble opportun d'ouvrir une première parenthèse ici pour mettre en garde le chercheur novice sur le danger qui le guette, à savoir l'enfermement dans une voie, celle d'un seul ouvrage, si important soit-il, lorsqu'il s'agit de prendre position sur les sources d'une thématique aussi "actuelle" qu'est l'interaction. Cette parenthèse ne remet nullement en question les perspectives ouvertes par C. KERBRAT-ORECCHIONI, - il n'en est bien évidemment pas question – mais elle permet de faire partiellement le point sur le cheminement d'une notion/concept si présent aujourd'hui dans les recherches pragmatiques et surtout dans les travaux didactiques.

Ainsi donc, à lire certains articles et ouvrages nombreux sur une thématique très demandée aujourd'hui, il subsiste malgré tout, comme un malaise chez un lecteur susceptible lorsqu'on soutient que les interactions verbales sont un héritage de l'ethnométhodologie et de l'ethnographie de la communication, sans aucune autre nuance. En tout cas, si cela devait signifier que le concept commence réellement là, il y a lieu de recadrer tout ceci.

A cet effet, en ce qui me concerne, moi qui ne suis évidemment pas un membre de cette "tendance interactionniste, loin s'en faut !, une relecture d'un petit ouvrage qui n'a peut-être pas retenu l'attention des non spécialistes de sémiotique des discours, publié par Jean PEYTARD, en 1995, chez Bertrand-Lacoste, dans la collection = "Référence", m'a brutalement ramené vers les travaux fondateurs en ce domaine, singulièrement vers les revues plutôt communistes de l'époque, c'est-à-dire *la Nouvelle Critique*, ainsi que *Tel Quel*, dans leurs numéros des années 1970.

Sans vouloir pour autant prétendre à une présentation exhaustive des contenus de tous les n°s de cette époque publiés par les 2 revues, je voudrais convoquer l'un ou l'autre chapitre de cet ouvrage de Jean Peytard, au titre alléchant de *Mikhaïl Bakhtine. Dialogisme et analyse du discours*, dans lequel, l'auteur s'efforce, à partir d'une évocation assez longue des querelles

des spécialistes intervenants dans ces revues, de restituer la vérité sur la contribution du ‘‘ formalisme russe autour des années 1929’’ quant à l’émergence des concepts tels que *les interactions verbales* aussi bien dans l’œuvre littéraire (i.e le roman) que dans les pratiques langagières quotidiennes. Un véritable travail d’orfèvre mené de façon très pointilleuse, une qualité bien rare mais que quiconque a bien connu cet homme si discret qu’est Jean PEYTARD, retrouvera facilement dans les quelques passages que nous convoquons ici.

Ce lecteur donc motivé, et doncc naturellement curieux, relira comme moi, avec étonnement ce qui suit : « *Julia Kristeva est *la première* (c’est moi qui souligne !) à avoir, en France, signalé et démontré l’importance des textes bakhtiniens notamment en 1968, dans le volumineux n° spécial de la revue marxiste ‘‘La Nouvelle Critique’’ qui regroupe les Actes du Colloque de Cluny d’avril 1968 ». ;(PEYTARD,J. :1995 : 13). Dans la foulée, ce travail de recherche des sources amène J. PEYTARD à relater le débat contradictoire entre H.Meschonnic, C. Frioux, dans deux études solides présentées en 1971 respectivement dans *Les Cahiers du Chemin* du 15 janvier 1971, et le n° 1 de *Littérature* de février 1971.

Le moins que l’on puisse dire est que les deux critiques sont sceptiques quant aux thèses bakhtiniennes en littérature, du moins telles que les a lues Julia Kristeva.

Ce témoignage des critiques de Bakhtine et du formalisme russe se poursuit à travers la contribution de T. Todorov (1973, 1981) et quelques autres intervenants que convoque Jean

PEYTARD, au fur et à mesure et selon l'organisation et l'exigence des thèmes développés. En ce qui concerne plus particulièrement la mise au point sur la contribution de Mikhaïl Bakhtine, ou plutôt du trio Bakhtine, Medvedev et Volochinov (B.M.V.), Jean Peytard nous fera lire, sous la plume de Volochinov qui confirme ici son statut de premieranalyste-critique de *Marxisme et Philosophie du Langage (1929)*, l'oeuvre de son collègue et complice M. Bakhtine, ce qui suit :

(...) '*Interaction verbale*' (titre de ce paragraphe tel qu'on le lit sous la plume de l'auteur) :

*'Au fur et à mesure de l'avancée critique de la *linguistique objective abstraite (dont le parangon est F. de Saussure), on voit s'élaborer de nouveaux concepts, se profiler une nouvelle démarche analytique. Ainsi dire « interaction verbale », ce n'est pas seulement prendre en compte ce qui, dans le face à face d'un individu et d'un autre individu, dans un dialogue, psychologiquement, logiquement et linguistiquement, se produit par concaténation, c'est prioritairement, penser l'interaction réalisée dans/par l'ensemble des multiples discours d'une société donnée, en un moment donné. Penser que ces discours, dans leur multitude indéfinie, interagissent les uns par rapport aux autres. Et tout duo/dialogue singulier ne peut être analysé hors de l'interaction sociodiscursive. Ainsi faut-il comprendre « dialogue dans un sens élargi. ».*

Si l'échange langagier quotidien, dans l'ordre de l'oral, est plus coutumier, Volochinov souligne que le livre dans l'ordre du scriptural, ressortit du mouvement de l'interaction verbale. Comment ?

Il est l'objet des discussions actives sous forme dialoguée [...] il est fait pour être étudié à fond, commenté et critiqué dans l'ordre du discours intérieur, sans compter les réactions imprimées,(critiques, compte-rendus exerçant une influence sur les travaux suivants) [...]. L'acte de parole sous forme de parole est toujours orienté en fonction des prises de paroles antérieures, tant celles de l'auteur lui-même que celles d'autres auteurs[...].Ainsi le discours écrit est en quelque sorte partie intégrante d'une discussion idéologique à une grande échelle : il répond à quelque chose , il répond, il refute, il confirme, il anticipe, sur les réponses objectives potentielles,cherche un soutien (p.136)

Ainsi, en 1929, Volochinov faisait une part prépondérante à l'oral, rappelle et souligne que les énoncés/ énonciations du scriptural (de tous niveaux) appartiennent au « magma interdiscursif ». C'est-à-dire à « l'interaction verbale ».(Peytard, J. 1995 : 37)

Il est impossible de ne pas souligner ici la force perlocutoire à la fois au sens premier de ce terme, c'est-à-dire l'expression d'une volonté de persuader son lecteur de l'importance de ses

propres convictions, à la fois au sens de la très grande portée du message qui est livré par Volochinov dans ces lignes, déjà en 1929, tout de même, et dont la plume de Jean PEYTARD nous rappelle la pertinence autant que la fascinante actualité !!!!

On relevera, au passage :

➤ .. “ la critique de la linguistique objective abstraite.. ”

➤ .. “le face à face d’un individu à un autre individu, dans un dialogue, psychologiquement, logiquement, linguistiquement produit par concaténation”;

➤ ... “penser l’interaction réalisée dans/par l’ensemble de multiples discours d’une ~~soix~~ donnée, à un moment donné.

Les discours actuels sur “ tout discours est toujours situé”, “l’intertextualité” est au cœur de toute production langagière et/ ou linguistique (en linguistique de la parole) semblent tout à coup désuets, désosés, voire fades !

Plus globalement, et dans les perspectives entr’ouvertes ici, force est de reconnaître que du point de vue des théories de la communication, les interactions verbales sont plus généralement traitées avec comme tendance dominante une focalisation sur les difficultés que peut connaître la communication entre sujets parlant, “interéchangeant” selon le type d’interactions et/ou des relations qu’ entretiennent entre eux, le /les locuteur (s) et son /ses interlocuteur(s). Ceci permet d’identifier la nature des réactions, la qualité des enchaînements dans l’échange conversationnel, la source des malentendus qui peuvent survenir dans leurs rapports, auxquels s’ajoute le type d’incompréhensions qui peut être dû aussi bien à l’ambiguïté intrinsèque du langage, qu’à l’ignorance, voire à la malveillance, etc.

En un mot, on se retrouve ici aux prises avec les ratés de la communication susceptibles eux-mêmes d’entraîner des ruptures dans la compréhension du message en tant que résultante du jeu complexe sinon aléatoire des échanges entre les acteurs de la conversation ordinaire ou même On peut également associer à cette orientation les difficultés et/ ou les obstacles à la communication se déroulant dans un contexte particulier du type

“ échanges conversationnels” dans les situations sociologiques, tout aussi spécifiques tels que les relations entre le médecin et ses patients, entre l’avocat et son client, entre l’agent de l’administration publique et le contribuable surtout lorsque ce dernier est par exemple d’origine étrangère, arrivé dans le pays en étant déjà adulte. Nous savons bien qu’un cas de figure du genre de l’étranger adulte communiquant dans la langue de l’autre en milieu endolingue peut ajouter aux difficultés ordinaires de la communication une dimension de

complexification supplémentaire à la fois linguistique et culturelle. Cette situation s'observe également, quelques fois, chez des locuteurs bilingues recourant à l'idiome de l'autre et dans le milieu naturel de cet "autre". spécialisée.

En un mot, le chercheur qui se lance dans une problématique des **“interactions verbales”** allant dans l’une ou l’autre des pistes esquissées ci-haut devra se demander si ce que l’explicitation de l’intitulé dévoile,- à savoir : toutes ces spécificités de contextes de communication – ne devraient pas être prises effectivement en compte dans les orientations méthodologiques et/ou les modèles théoriques pressentis en précisant bien jusqu’à quel point irait cette prise en compte. (je veux, juste, inciter le jeune chercheur à prendre tout ceci **“ cum grano salis ”**, autrement dit, qu’il s’assure d’avoir bien digéré tout ce qu’il vient d’ingurgiter, d’emmagasiner, mais en n’oubliant pas que tout cela rapporté à son **“sujet”** demande à être, sans cesse interrogé, dépoussiéré, complété et ensuite **“intégré”** dans sa recherche !!)

Quant aux développements attendus de la recherche elle-même, le choix précis des grilles d’analyse qu’il faudrait prioritairement interroger, ils viendront ensuite remplir leur part dans l’édification de sa tour de Babel. Bref, toute cette mise en place ne peut être justifiée, légitimée que par rapport à une prise de position du chercheur découlant de cette lecture très fine des multiples variables qui affectent le concept central, en l’occurrence **“les interactions verbales”**. En d’autres termes, il ne s’agit pas tant de mettre en avant le fruit de ses nombreuses lectures (c’est, bien entendu, une bonne chose, c’est même le premier pas qu’il doit faire, mais cela ne suffit pas, il lui faut en plus de trouver les bonnes références à travers ses lectures, savoir intégrer, lier tout ceci à sa thématique, à l’argument précis qu’à ce passage de sa rédaction il est en train de développer !) que de bien souligner ce qu’on en fait, comment on les intègre dans sa stratégie de gestion de sa recherche, pour mieux asseoir ses propres arguments et la ligne générale de ce qui doit rester, en permanence, son discours argumentatif-explicatif !

On mesure, bien naturellement aussi, ce qu’on serait en droit d’attendre comme tâches préalables d’élucidation de la part du chercheur si, par hasard, son sujet de recherche recelait non pas un seul concept de ce type (*ici donc les interactions verbales*) mais deux, voire trois notions comparables auxquelles il faudra donc assurer le même travail patient de débrousseillage comme celui qu’on vient d’esquisser autour des **“interactions verbales”** ! On

se rend vite compte de l'immensité de la tâche qui attendrait chaque chercheur et encore plus le chercheur novice qui aurait choisi *un sujet de recherche aussi chargé!*

On ne saurait donc trop lui conseiller d'éviter une telle accumulation de notions/concepts dont la gestion nécessite une telle débauche d'énergie et de précisions particulièrement lorsqu'on en arrive au niveau d'une thèse de doctorat bien évidemment beaucoup plus exigeante sur ce point que ne peuvent l'être les mémoires de Maîtrise et même de DEA.

Plus préoccupant est la suite qu'il faudra réserver à chacune des fenêtres entrouvertes, dans le développement de la thématique par rapport au travail global de la thèse pour chacun des notions/concepts qu'on aura ajouté aux premiers !

A ces observations précédentes et pour ce qui concerne plus particulièrement le chercheur non expert en tant que FLEtiste, il faudra un sérieux complément de lectures d'orientation nettement didactique' (lire, outre A. COÏANIZ déjà cité, C. KRAMSCH ; F. CICUREL en plus, par exemple de ce que lui offre le collectif du n° 55, d'E.L.A., etc.) Quant à ce supplément d'informations (dont la participation à l'élaboration globale de la thèse devra être négociée prudemment, minutieusement, pour l'équilibre et pour la cohérence générale de l'ensemble) s'il enrichit, en principe, le dispositif global mis en œuvre par le jeune chercheur soucieux de ne rien laisser au hasard, on ne peut nier qu'il multiplie aussi les risques d'une compilation dont il pourrait perdre très vite le contrôle. !!

Cette entrée qui est plus qu'une simple différence de sensibilité devrait donc lui permettre de peaufiner son positionnement définitionnel de l'essentiel des concepts . Mais, on retiendra, surtout ici, **qu'il est indispensable au chercheur novice ou non d'opérer des choix** (quelques fois douloureux mais absolument nécessaires !!). Il ne peut d'ailleurs pas s'empêcher d'emprunter le même cheminement que celui du pragmaticien-linguiste, tout au moins au départ de la définition. Il va falloir privilégier, au milieu d'un foisonnement d'une littérature savante commune, ce qui le concerne, lui apprenti-chercheur 'Fletiste', par rapport à tout ce qui est emprunté ailleurs, il se doit d'indiquer clairement ce qu'il reprend à son compte moyennant un certain lifting et bien évidemment justifier ce choix, mais signaler, dans le même ordre d'idées, ce dont il entend se débarrasser !!!

Cependant, c'est **l'observable** autour duquel gravitent ces *interactions verbales*, dans ce contexte dominé par des préoccupations d'enseignement/apprentissage des langues/cultures - sans oublier les infléchissements qu'il faudra lui apporter , c'est-à-dire tout ce qui découlera

du fait que dans la classe de langue, le facteur rapports verticaux entre l'enseignant, censé posséder la connaissance et l'apprenant censé tout recevoir de celui qui a non seulement le savoir mais représente aussi l'institution scolaire - qui va différencier forcément la démarche du didacticien de celle de ses homologues linguistes – pragmaticiens que nous venons de survoler dans les lignes qui précèdent. En effet, comme l'intitulé de leurs interventions le soulignent fortement, pour ces chercheurs, dont la plupart sont engagés en français langue étrangère, et quelques autres, (convoqués, il est vrai, en plus petit nombre ici) dans les autres langues vivantes étrangères (anglais, allemand, espagnol, etc.), ce sont les interactions verbales "en classe de langue" mettant notamment en avant le type très particulier d'interactions sociales institutionnelles existant entre enseignant et apprenants, entre apprenants et apprenants qui seront au centre des préoccupations du didacticien et donc qui vont forcément beaucoup influencer son choix de tel modèle méthodologique ou telle grille d'analyse plutôt que tels autres.

Tout cela nous autorise de penser que globalement les facteurs suivants, entre autres, vont beaucoup peser dans leurs décisions de privilégier telles orientations, tels grilles ou modèles

d'analyse, tel angle d'observation . Il s'agit des points d'encrage suivants qui semblent , de ce point de vue-là, tout à fait incontournables:

- la classe en tant que contexte particulier (vs. milieu naturel),
- la relation enseignant-enseigné,
- les échanges apprenant/apprenant.
- les exigences/contraintes institutionnelles, etc

Ces variables devront donc, tout logiquement, figurer parmi les indices majeurs sur lesquels l'apprenti – chercheur en didactique du FLE/FLS ou en LVE doit compter à la fois dans la fixation du cadre théorique et méthodologique de sa recherche comme dans la façon de monter son dispositif argumentatif et explicatif sur lequel reposera le fil conducteur général du travail de recherche en question.

Du reste, il faudra également intégrer ces ingrédients dans la façon de libeller une ou des hypothèse (s) de recherche.

Mais, le plus important ici, reste la forme chaque fois différente que prendra la lecture du même concept/notion, en l'occurrence *les interactions verbales*, selon qu'on l'aborde en linguiste/pragmaticien, en socio - linguiste/didacticien.etc

Une lecture qui va déterminer (presque “**surdéterminer**”) l'ensemble des choix que le chercheur pourrait être amené à opérer dans la conduite de son projet de recherche, à chacune des étapes de sa progression, dans le développement général de son travail et jusque dans sa conclusion générale comme dans les perspectives qu'il est amené à ouvrir.

Si le chercheur novice, après avoir esquissé une telle entrée en matière définitionnelle de ses notions/concepts ajoute à ce lot qui peut être considéré comme traduisant une certaine typologie des interactions, le type de jeu d'opposition nécessaire qu'il faudra négocier, par exemple, pouvoir compter sur les écarts signalés entre :

le dialogue, (forme d'entretien mais qui s'en différencie tout de même !) et l'interview qu'on rencontre dans certaines formes d'enquêtes, et qui chemine assez bien avec l'entretien notamment, il aura suffisamment montré qu'il n'est pas totalement ignorant de ce que peut être une démarche possible à emprunter lorsqu'on envisage de mener une recherche sur une thématique portant sur “**les interactions verbales.**”

Or donc, les observations ou remarques discriminatoires que nous venons de faire à propos **des interactions ‘verbales’ en classe de langue** sont bien évidemment de mise en ce qui concerne les 2 autres concepts/notions retenues que sont d’une part *la compréhension écrite en langue étrangère* et d’autre part *les représentations sociales / sociolinguistiques du FLE*

Cours n°05

7. Comprendre une production relevant de l'ordre du scriptural

Même s'il s'agit là d'un truisme pour un didacticien que de rappeler que l'on mesure le degré de connaissance qu'un sujet x a atteint en langue vivante à partir des 4 aptitudes fondamentales, à savoir :

- a. La compréhension orale & écrite
- b. L'expression orale & écrite,

Ce rappel a le mérite de fixer l'attention de tout autre lecteur que le didacticien sur le caractère tout à fait spécifique de cette notion/concept en tant que partie prenante, aussi loin qu'on remonte dans le temps, et en dehors de toute discussion préalable, de l'enseignement / apprentissage de langues. Bref, nul besoin ici de devoir transiter par un long détour du côté de telle discipline mère à laquelle la didactique aurait totalement emprunté la notion avant de l'ingérer complètement non sans lui avoir fait subir quelque ré-ajustement pour son harmonieuse intégration dans le champ. La compréhension aura plutôt connu des fortunes diverses dans d'autres disciplines et dès le départ, mais nul ne nie son enracinement premier dans les sciences de l'éducation ou si l'on préfère en didactique des langues vivantes ou non, en tant que discipline spécifique.

Ceci dit, pour autant, notre chercheur novice n'est pas dispensé d'une discrimination initiale toujours éclairante pour qui veut creuser un petit peu plus car cette démarche reste par ailleurs indispensable du fait même de l'ambiguïté de l'ensemble composite

'compréhension écrite' qui peut être perçue aussi bien comme une

'compréhension lectorale' que comme une **'compréhension scripturale'**. Autrement dit, l'expression peut aussi bien renvoyer à un processus lié à l'activité de lecture, qu'à celui lié à l'activité d'écriture. Ce qui n'est, bien évidemment, pas la même chose du tout !

En effet, s'il est vrai qu'un tel ensemble notionnel s'inscrit dans *une dynamique de la scripturalité*, cela suffit rarement à clarifier la route pour un voyageur du genre "fouineur intellectuel" qu'est d'abord le chercheur de niveau DEA ou doctorat dans la mesure où si la scripturalité met au centre de ses préoccupations immédiates l'existence d'un texte, (d'une texture), elle ne dit rien sur l'activité exacte que suscite ou dont est fait ce texte (cette texture). En cas d'une activité de déchiffrement à des fins lectorales, nous sommes en présence d'un processus de lecture dont il s'agit de démonter les mécanismes mis ou à mettre en œuvre par le sujet concerné. En revanche, s'il est plutôt question d'une élaboration de texte à partir d'un autre texte qu'il s'agit de re-écrire autrement (le genre dissertatif, explicatif, synthétique = → exercice de dissertation , d'explication de texte, de composition d'une synthèse d'un texte premier !), il faut beaucoup plus d'arguments, de tâches à accomplir de la part de notre sujet apprenant pour espérer venir à bout de ce qui lui est demandé !

Autrement dit, et c'est de la responsabilité du chercheur, et plus spécifiquement du chercheur didacticien de fixer très clairement son lecteur, d'entrée de jeu, sur ce qui constitue l'observable lorsqu'on a décidé de travailler sur la compréhension de l'écrit, c'est-à-dire toute opération qui met au centre de ses préoccupations la réalité de ce qui est d'abord caractérisé comme étant un *texte* (qu'on l'appelle ' *'une page imprimée, un extrait ou un fragment de texte/ de discours, un manuscrit, un script de film ou de théâtre, un paragraphe, une séquence de phrases en tant qu'unité de sens homogène'* *'une recette de cuisine, un mode d'emploi d'un médicament, d'un meuble acheté au supermarché etc.*, intrinsèquement lié et destiné à assurer une certaine communication qu'elle soit de type dialogal ou d' autres échanges sous forme de débats, de discussion, de délibération, etc.).

D'autre part, il va falloir à ce chercheur opérer un choix entre deux directions différentes - même si, de l'avis de tous, elles sont complémentaires -, à savoir :

➤ focaliser l'attention sur les mécanismes en jeu dans la constitution du texte ;

➤ privilégier le questionnement du scripteur à travers ses processus et stratégies d'écriture.

Certes, en matière de "compréhension de l'écrit" proprement dite, les stratégies d'écriture constituent déjà un ailleurs, puisqu'elles relèvent plutôt de la production ou de l'expression de l'écrit et non de la compréhension, mais l'on ne peut nier que les processus d'écriture (lecture balayage, lecture globale, opération de décryptage d'une page de roman, d'un manuscrit, d'un

fragment de texte, d'un script de film, d'une recette de cuisine, d'un mode d'emploi d'un médicament, d'un paragraphe dont on vient de terminer la scription tout en se demandant s'il correspond bien à l'intention ou à la visée communicative de son auteur, etc) participent bien encore des processus de compréhension en tant que telle.

Mais plus généralement, il sera important que le chercheur novice prenne ses marques par rapport à l'ensemble conceptuel de 'compréhension de l'écrit' qu'il soit abordé en L1 ou en L2.

En L1 qui ne nous intéresse pas particulièrement, dans la mesure où ni le FLE, ni le FLS n'entrent pas vraiment dans ce qu'on appelle la L1- (à défaut d'employer carrément LM = Langue Maternelle), il n'est pas inutile de convoquer les 2 modes d'approches, à savoir :

- i. la méthodologie traditionnelle : qui pose le lecteur comme un acteur allant...”

chercher le sens dans le texte et le transpose dans sa tête” ;

- ii. la méthodologie contemporaine : qui table sur un processus interactif entre les 3 variables permanentes que sont “ le lecteur, le texte et l'instant participant de la contemporanéité du texte/ discours.

Autrement dit, même si la variable “lecteur” reste, malgré tout, une donnée importante dans la répartition des tâches réunies autour des structures (structures cognitives et affectives) et des processus (micro-, macro- et processus d'intégration), les deux autres variables ne font pas de la simple figuration, loin s'en faut, puisque le texte ne compte pas moins de 3 rubriques (intention de l'auteur, forme, contenu), de même que le contexte qui comprend les aspects psychologique, social et physique.

Il me semble plus important de s'arrêter sur la L2 qui comprend dans ma perception aussi bien le FLE que le FLS bien en phase avec notre chercheur novice.

Sur ce terrain, on empruntera les contributions de F. CICUREL, S. MOIRAND, D. LEHMANN ou encore M. SOUCHON, en ce qui concerne l'enseignement / apprentissage des langues vivantes étrangères avant d'aller voir du côté de la psychologie cognitive.

En didactique de la L2 donc, deux courants s'affrontent :

- D'un côté, *l'approche globale*, développée en FLE dans les années 1980 ;
- De l'autre, *la théorie des schémas*, exploitée à la même époque et qui semble couvrir un peu mieux le domaine de la L2.

Quelles sont les différences marquantes entre les 2 modèles ? et surtout pourquoi se retrouvent-elles mieux intégrées que les précédentes dans la problématique de la L2 ?

Prenons une définition parmi d'autres de ce qu'est l'*Approche globale* qui aurait pour but de proposer une appréhension du texte autre que linéaire, une alternative, en somme, à cette tendance rigoureuse en début d'apprentissage, à savoir " reconnaître " chaque mot, chaque syllabe, chaque graphème, voire chaque phonème. Mais elle permet de plus, au travers des consignes de repérage à pratiquer sur l'aire de la page, de fournir en situation scolaire un " objectif " immédiat d'apprentissage ; l'apprenant réussit ainsi ce qu'on lui demande, reprend confiance dans ses capacités personnelles d'identification / anticipation, ce qui facilite leur " transfert " en langue étrangère, et par suite (processus inconscient au sens de KRASHEN) d'une compétence de lecture nouvelle.

(CICUREL, F. & S. MOIRAND, 1990 : 40)

Il n'est pas difficile, pour le chercheur novice de souligner ce qui est nouveau, ce qui est pertinent et par suite ce qui fait de cette approche une sorte de modèle universel. D'abord, il semble intéressant de rappeler comment fonctionner le modèle ancien, dit traditionnel. Sans entrer dans le détail de celui-ci, on se souviendra de la lecture linéaire, de la technique de balayage du texte en prenant mot après mot, syllabe après syllabe, phonème ou encore graphème après graphème, etc. Ici, il s'agit plutôt de s'appropriier le texte, en le traversant dans sa totalité à partir de certains indices précis de repérage qui peuvent renvoyer aussi bien au linguistique, au contextuel, qu'au savoir antérieur acquis par le lecteur, par exemple, en langue maternelle, etc.

Bref, la nouveauté réside également dans la conception même des 3 variables que sont le lecteur, le texte, et le contexte. Mais ce qui apparaît surtout en premier c'est incontestablement ce côté " **pôle actif**" qui est conféré au lecteur dans ses processus de compréhension fait de cognition, de métacognition et d'élaboration, et / ou d'intégration de l'ensemble dans une démarche personnelle et selon une dynamique volontariste.

D.LEHMANN et S. MOIRAND 1980 ; M SOUCHON, 1992, et bien d'autres, y compris certains travaux d'étudiants thésards plus récemment ont, en fin de compte, vérifié et en quelque sorte validé cette notion de *lecteur comme pôle actif de la relation émetteur / récepteur.*, en partant d'autres contextes, avec d'autres posés méthodologiques (B. RUI 1999 ; H.G.KIM 2000 etc..). Bref, :

(...) *on peut concevoir la lecture comme un phénomène plus complexe dans lequel joue, certes, le texte en tant que message produit par un scripteur, mais dans lequel joue également une (re-construction de (des) sens par le lecteur en fonction de ses connaissances préalables, linguistiques, mais aussi extra-linguistiques. KIM, H.G. : 2000 a bien illustré ce dernier aspect chez des lecteurs experts coréens apprenant le FLE dans leur approche des journaux français traitant des thématiques plus ou moins familières à ces universitaires coréens lecteurs des journaux Le Monde (France) et Chosum Ilbo(Corée)..), et de ce qu'il cherche à atteindre par la lecture en question.*

(...) *Il s'agit, en somme, d'un dialogue, d'une communication entre émetteur et récepteur, chacun ayant en propre ses intentions, son projet, ses stratégies de communication de lecteur-récepteur.*

On voit bien ici comment opère ce lecteur expert dans sa langue première ou maternelle, du

moins en ce qui concerne la méthode de repérage employé à travers cette adaptation permanente des indices à ses connaissances antérieures telles qu'il peut les associer, dans tel environnement contextuel de son texte global, le rôle que joue la familiarité et du thème traité et du journal pris comme variable locale ou extérieure intégrée dans son contexte "naturel" ou non etc..

Nous reviendrons plus loin sur cette première approche pour tenter d'opérer quelque rapprochement avec l'entrée des psychologues cognitifs concernés par la recherche en compréhension de l'écrit.

L'autre modèle, à savoir "*la théorie du schéma*", moins universel que le précédent, qu'on prête volontiers aussi à la L1, a pourtant ses partisans et principalement ceux qui misent un peu plus sur le lecteur que sur les deux autres variables.

En effet, *la théorie du schéma* focalise sur les connaissances antérieures qui sont sensées être stockées dans la tête du lecteur qui joue à les récupérer, à les modifier selon les efforts qui lui sont réclamés par l'activité de compréhension d'un écrit. M. SOUCHON, nous définit de la façon suivante "*la théorie du schéma*" :

« elle s'inscrit dans le cadre général de la problématique de la compréhension et on sort par conséquent de la question particulière de la compréhension des messages écrits. En effet, la théorie du schéma s'intéresse également aux structures élémentaires de notre connaissance du monde extérieur dans lequel nous vivons. Selon cette conception, cette connaissance serait organisée sous forme de schémas reliés les uns aux autres. » (1992 : 45)

Comme on le voit, et comme le souligne M. SOUCHON, qui appartient, en réalité, à l'autre camp, celui de l'approche globale car privilégiant les indices linguistiques et extralinguistiques (l'environnement contextuel plutôt proche que lointain !), ce modèle part sur des bases du type d'informations , savoir engrangé par le lecteur, ses rapports sociaux et leur impact sur précisément ce savoir antérieur stocké chez le lecteur-récepteur pour y chercher les outils d'approche et d'investissement dans les processus de compréhension de l'écrit , ici, en L2.

Jocelyne GIASSON, qui est plus favorable à ce modèle, nous en donne une description plus diserte, plus explicative, en s'exprimant en ces termes :

“ Cette théorie suppose que les connaissances sont organisées, mais également que cette organisation se fait en larges unités (actions, séquences d'actions, événement..). Ce sont ces unités ou blocs qu'on nomme schémas, qui sont en fait de concepts génériques (...).

Les schémas possédant des variables, à chaque schéma que nous possédons, nous pouvons asseoir des variables qui sont les grandes constituantes du schéma (...)

L'inclusion des valeurs par défaut (....) qui permettent, en fait, de compléter un schéma par des connaissances de sens commun. » (1990 : 13)

En un mot, tout se passe comme si *la théorie du schéma* se caractérisait davantage par une sorte de démarche du lecteur qui serait doté comme d'un ensemble de compartiments spécifiques dans son cerveau, dans lesquels il va

“ piocher”, chaque fois qu'un besoin de compréhension de textes se fait sentir et le pousse à puiser dans ce formidable “ garde à manger” pour résoudre les questions pendantes que pose la moindre compréhension d'un écrit.

Et donc, tout ce qui relève des “structures , qu'elles soient affectives ou cognitives “, tout ce qui éclaire les “ processus en action...micro-, macro- ou encore ceux d'intégration..” se retrouvent bel et bien dans “cette théorie du schéma”.

Tout comme pour le premier type d'approche du processus de compréhension de l'écrit, nous reviendrons plus tard sur cette 'théorie du schéma' pour voir les applications qu'en font notamment les psychocognitivistes travaillant dans le domaine de l'écrit et de sa compréhension.

Mais avant d'en arriver là, il nous semble important d'attirer l'attention du chercheur novice confronté à une problématique orientée vers la compréhension de l'écrit sur un détour tout à fait intéressant et auquel, malheureusement, on prête souvent si peu d'intérêt, à savoir le rôle de l'écrit dans la formation du sujet-scripteur et de sa pensée.

Cours n°06

Certes, je l'ai déjà dit, je le redis encore, si nécessaire, je suis bien consciente que l'écrit qui est inclus dans l'ensemble conceptuel "*compréhension de l'écrit*" qui n'est pas à confondre avec *la production ou l'expression (proprement dite) de l'écrit* telle qu'on l'observe dans l'exercice appelé : *dissertation littéraire*, mais il y a bel et bien dans "*compréhension de l'écrit*", la recherche des processus servant à indiquer clairement la dépendance du travail mental qu'effectue notre cerveau préalablement sur par exemple le discours-objet formulé sous forme d'énoncé-titrant, d'extrait de textes,/de discours, dont on se sert comme modèle à re-construire, à re-constituer sous une autre forme.

Il faut donc d'abord "*comprendre*", en empruntant toutes sortes de détours

(*inventio, dispositio, elocutio* etc..disait-on autrefois, aujourd'hui on parle volontiers des *topoi*..) avant de passer à la phase suivante. Autrement dit, c'est une sorte de piège qui se referme pour un chercheur novice s'il ne comprend pas que la frontière entre les deux est plus que tenue et donc à la limite fuyante ou récupératrice selon l'angle de lecture que l'on emprunte.

A. CHERVEL in *Pratiques de l'écrit, le FDM, n° spécial 1993 : 130 et ssq.*) dans l'exercice d'écriture. Un plan qui n'est accessible, selon moi, qu'une fois le discours/texte- objet est ***bien compris*** par le sujet-scripteur.

C'est donc d'une affaire d'ordre, de planification, de méthode dont il est ici question et que devra acquérir, de façon prioritaire, l'apprenti sorcier de l'exercice long dans la maîtrise de l'écrit. Et dans la perspective de l'écrit telle qu'elle est amorcée ici, l'opération consistant à "*comprendre*" l'importance de ce passage obligé, relèverait du processus global de compréhension de l'écrit. Autant souligner tout de suite que c'est précisément là que réside aussi le malentendu avec les chercheurs novices étrangers au système éducatif français, ceux qui n'ont pas transité par ce fameux énoncé long ou dissertation française, ou encore exercice de synthèse, l'essai etc. .

Nous y reviendrons dans le développement accordé à la partie : les étapes proprement dites d'une recherche plus loin.

Dr. Imane OUAHIB «*Rédaction du mémoire de Master 2*» Master I. DDL. Université BLIDA2

On est là dans l' "ordre du discours" au sens que lui donne Michel Foucault dans cet ouvrage paru en 1971, chez Gallimard.

Ne lisons-nous pas, dans *Collèges, Programmes et instructions, Paris CNDP, 1985*, à propos de la phase initiale de tout exercice d'écriture, les recommandations suivantes qui parlent d'elles-mêmes :

“Le professeur (..) apprend aux élèves à créer en utilisant et en organisant leurs connaissances(...) Son imagination, sa sensibilité (celle de l'élève) se nourrissent des mythes et des personnages qu'il y trouve. (...)

L'exigence d'exactitude, le souci de cohérence, les capacités d'analyse et de jugement nourrissent et favorisent aussi l'invention et la création.

Former ainsi la raison développe la sensibilité, l'imagination, le sens esthétique, que la lecture et l'étude des textes littéraires enrichissent à tout moment.»

(p. 31.)

Certes, les représentations sociales notamment lorsqu'elles sont abordées dans le champ des pratiques socio-langagières ainsi que la compréhension de l'écrit, perçues comme compréhension lectorale ou dans celle de compréhension de la production de l'écrit, sont plus en relations directes avec l'enseignement / apprentissage des langues vivantes. Et sur ce point, il peut donc être très éclairant de les intégrer plus avantageusement dans ce survol des aspects importants.

Mais, en soi, cette mise au point n'est pas suffisante pour le chercheur novice invité à donner la preuve qu'il maîtrise véritablement *l'exigence d'une "problématisation" universitaire qui doit accompagner toute recherche*, et qui ne s'arrête bien évidemment pas à ce premier travail initial de défrichage/ débroussaillage.

Ce "**formalisme**", en effet, passe entre autres par le respect d'un certain nombre d'étapes à observer strictement que ce soit au niveau de la conduite "**réductionnelle**" du mémoire, ou encore plus simplement l'angle sous lequel elle devrait être observée dans l'esprit général du travail.

On vise ainsi à retrouver dans tout travail de recherche un certain schéma qui correspond habituellement *aux 3 ou 4 étapes* majeures suivantes :

- ➊ Un chapitre ou une partie *d'introduction générale*,
- ➋ Un chapitre ou une partie qui comprend outre *les orientations méthodologiques l'application de la méthodologie choisie sur l'observable* ou, si l'on veut, sur la thématique.
- ➌ Et un troisième chapitre ou une troisième partie qui gère ~~globalement~~ *l'analyse/interprétation des données* et éventuellement *la modélisation de l'objet/de l'observable* tel qu'il ressort du travail d'analyse/observation et de l'analyse / interprétation par lequel le chercheur novice vient de le faire passer.
- ➍ On peut, au demeurant, y ajouter ou non, c'est selon, un chapitre court portant sur

pistes et/ ou perspectives méthodologiques souvent utiles en didactique.

Sur ce point, les avis restent malgré tout partagés chez bon nombre de directeurs de recherches qualifiés (Professeurs d'universités et HDR expérimentés !)

Il y aurait dans cette sortie un attachement pas forcément justifiés, à une sorte d''applicationnisme'' que les autres chercheurs en Sciences humaines ne se privent pàs de reprocher aux didacticiens.

Il en est même qui retiennent ce genre d'issue obligée à un travail de didactique comme une sorte de faiblesse liée ''génétiqument à notre incapacité à sortir d'une vision ''peu scientifique'' de la démarche didactique !!

Cours n° 07

8. *Le chapitre introductif (général).*

On attend, ici du chercheur qu'il plante, à l'intention de son lecteur/destinataire du travail, le décor, en adoptant, entre autres présentations celle qui comprend les invariables ou ingrédients suivants :

- le cadre global de son travail ;
- l'objet/l'observable qu'il s'est choisi ;
- le choix et les limites du sujet
- la définition des concepts ;
- l'état des lieux (au sens de ‘ ‘ passage en revue de l'essentiel de la littérature savante sur le sujet ‘ ‘) ;
- l'articulation générale des principaux chapitres constitutifs de la problématique traitée.

De manière générale, la gestion de ces différents points ne pose pas de problèmes majeurs même s'il peut être nécessaire tout de même d'insister sur *ce qu'on entend concrètement par ‘ ‘ cadre général, l'objet et/ou l'observable ‘ ‘, ou encore définir les notions/ concepts ‘ ‘*. Pour nous, et au-delà du formalisme souligné, c'est-à-dire un certain côté technique spécifique à une certaine culture scolaire française, il y a tout de même le fonds même de la démarche (pour ne pas dire le fondement de toute démarche qui se veut ‘ ‘ rigoureuse ‘ ‘ selon la tradition scolastique revue et corrigée par le modèle français de l'ancienne rhétorique.

Inutile de souligner combien il importe , pour l'apprenti-chercheur étranger, de s'interroger sur ce qu'on met exactement derrière cette terminologie : ‘ ‘*cadre général, l'objet et /ou l'observable, etc. ?*

Le cadre général.

Il part souvent de la présentation du contexte précis d'où l'on essaie de tirer, par commodité, par choix délibéré, le sujet, l'objet de recherche, ou encore l'observable. Une

telle présentation devra s'en tenir strictement à des données qui respectent impérativement les deux règles importantes qui sont :

➤ Les informations fournies proviennent d'une source officielle, vérifiable, (Bulletin, Journal, Revue, Documents, Statistiques, *officiels* qui doivent être convoqués strictement selon les règles en usage déclinant le nom complet exact du document officiel consulté, le n° précis, le fascicule, l'année, le mois, la semaine de sa parution, le cas échéant la/les pages citée(s) !) ;

➤ Elles doivent ensuite se retrouver dans les développements ultérieurs de la problématique de façon tout à fait claire (et non pas sous-entendue) pour le lecteur destinataire du travail. Faute de quoi, elles seront considérées comme un artifice servant à masquer les faiblesses/apories du chercheur, ce qu'on appelle aussi *du remplissage des pages!!!*

Ce qui s'appelle tantôt '*sujet, objet, observable...*', renvoie, à peu près à la même chose même si les notions en elles-mêmes peuvent recouvrir des réalités ou des significations différentes. Mais, il s'agit de l'identifier très exactement par un travail minutieux d'analyse de ses caractéristiques les plus manifestes, les plus irréfutables, par des origines proches et/ ou lointaines surtout effectives qu'on lui connaît. Il faudra en donner les contours d'autant plus précis que tout développement ultérieur réussi du travail va en dépendre.

Cours n°08

a) le sujet :

On parle volontiers de *sujet de recherche*, de *sujet de thèse*, etc. Dans ce cas, sujet peut-être synonyme de *l'intitulé du travail de recherche*, de l'intitulé du travail de recherche pour le doctorat, ou bien encore de *l'intitulé de la thèse de doctorat*. Il en va ainsi de :

EYEANG Eugénie 1997

‘**L’enseignement / apprentissage de l’espagnol au Gabon.** *Eléments de recherche pour une adaptation socio-didactique.*’ Thèse de doctorat, Sciences du Langage mention Linguistique et Didactique des Langues, Université Stendhal, - Grenoble III, 2 tomes s/s la direction de Mme le Professeur Louise DABENE.

Le sujet de la thèse de doctorat de Mme Eugénie EYEANG est bel et bien :

« *L’enseignement /apprentissage de l’espagnol au Gabon. Eléments de recherche pour une adaptation socio-didactique* ». Il en va de même pour

Fabienne LECOMTE 1998

‘ **Ils parlent en black.** *Pratiques et Attitudes langagières des enfants originaires d’Afrique noire de l’agglomération rouennaise*’. Thèse de doctorat en Sciences du Langage, mention : Sociolinguistique, Université de Rouen s/s la direction de M. le Professeur Claude Caituccoli.

Le sujet de la recherche ou si l’on veut le sujet de la thèse de doctorat de Mme Fabienne LECOMTE est : « Ils parlent en black. Pratiques et Attitudes langagières des enfants originaires d’Afrique noire de l’agglomération rouennaise. »

Dans un cas comme dans l’autre, **le sujet** se confond avec ‘**l’intitulé**’. En tout cas, il y a bien convergence, voire équation ☞ ‘*sujet ≡ intitulé*’.

Mais quelques fois, on se retrouve en face d'interlocuteurs pour lesquels, **le sujet** est synonyme de **thématique**, c'est un glissement sémantique fréquent, y compris chez les chercheurs experts eux-mêmes !

Ainsi donc, pour revenir aux deux travaux pris à titre d'exemples, *sujet et thématique* ne recouvrent pas vraiment les mêmes réalités. A titre d'exemple, pour le premier cas cité, à savoir Mme Eugénie EYEANG, la thématique de la thèse réside dans *la recherche d'une stratégie nouvelle en enseignement / apprentissage de l'espagnol*. Cette stratégie est même posée déjà clairement dans l'intitulé même de la thèse et plus particulièrement dans le sous-titre en présenté en caractères plus petits, à savoir " **Eléments pour une adaptation socio-didactique** " ! Bref, si le domaine de référence est bel et bien la *Didactique des Langues*, la thématique, elle, réside bien dans la recherche d'une adaptation socio-didactique. Quant au second exemple choisi, à savoir Mme Fabienne Lecomte, institutrice de formation qui enseigne, à l'époque de la thèse, dans les écoles de l'agglomération rouennaise où réside sa population-échantillon, bien que la thématique se lise déjà au raz de l'énoncé-titrant ou l'intitulé tout entier, comme cela se retrouve souvent en sociolinguistique, il semble pourtant que la thématique proprement dite est également plus visible dans la seconde moitié du sujet, soit dans les deux premiers termes reliés par la conjonction "et", c'est-à-dire **Pratiques et Attitudes langagières** des enfants originaires de l'Afrique noire.

Cours n°09

b. Objet, Observable :

Si nous voulions prendre un raccourci, nous dirions que ces deux notions/concepts sont très , très proches. Pourtant, ils peuvent être, dans certains sujets plutôt éloignés. Ainsi, nous pourrions admettre facilement que *l'objet renvoie à l'objectif final poursuivi à travers une recherche donnée..* et qui sert comme une sorte de réponse à la question initiale que nous avons qualifiée de ‘pertinente’ et de ‘motivante’ lorsque nous voulons être crédibles dans un travail de recherche.

Le premier exemple nous incite d'ailleurs à reviser l'équation ‘ **objet ≡ observable** ‘ En effet, l'objectif visé par la thèse de Mme EYEANG Eugénie rejoindrait plutôt la thématique ; alors que l'observable *notion/concept qui sert à qualifier ce qui constitue en quelque sorte la cobaye de la recherche, c'est-à-dire la chose/ les choses, ou la personne /les personnes sur lesquelles nous concentrerons l'essentiel de notre attention, de notre réflexion, du travail lui-même* ce sont, pour ce qui concerne Mme Eyeang Eugénie, les classes de quelques lycées de Libreville qui ont servi de terrain d'observation et d'expérimentation

Il est aisé de noter que la même démarche recueille le même résultat pour la thèse de doctorat de Mme Fabienne Lecomte. La thématique relevée pour le sujet de recherche ou si l'on préfère pour l'intitulé de la thèse, à savoir ‘ *Pratiques et Attitudes langagières des enfants originaires de l'Afrique noire* ’ se confond ici avec l'objet et l'observable est nourri par *les enfants originaires de l'Afrique noire*, c'est-à-dire, en fin de compte, ces gosses ‘observés’ dans différentes écoles primaires de la banlieue rouennaise et qui ont servi de population-échantillon pour Mme Fabienne Lecomte, institutrice de certains d'entre ces petits Sénégalais, Maliens, Congolais, etc. à l'époque de la thèse.

Il nous semble utile de faire deux observations à la suite des éclaircissements apportés par ce travail de dégrossissement du sujet

➤ La 1^{ère} est qu'il peut être éclairant pour le chercheur novice de commencer par ~~des~~ distinctions du type de celles que nous venons de faire pour ces termes si courants dans la recherche et auxquels nous jugeons rarement utile de nous arrêter alors qu'ils ont, de toute

évidence, des apports intéressants susceptibles d'aider le chercheur novice, en particulier au moment où il se lance dans la recherche, moment au cours duquel les choses sont loin d'être claires, précisément puisqu'on n'est qu'au départ.

➤ La 2nde concerne le travail préalable d'explicitation du sujet dont nous avons vu la nécessité pour toute recherche qui commence, à la fois pour administrer la preuve que l'on est prêt, du moins à ce moment précis, de façon déjà prometteuse, et l'on sait déjà où l'on va, à la fois pour fournir quelques indications déjà sur les orientations que pourrait prendre, de façon prévalente, son travail de recherche, enfin du fait qu'une telle approche déjà claire dans sa tête peut faire gagner beaucoup de temps et surtout éviter aux chercheurs novices de se jeter comme des mort-la-faim sur tout ouvrage, article, document qui a un tant soit peu de rapport avec un sujet, somme toute, dont il n'a qu'une très vague idée.

Quant à la définition des notions/ concepts, (c'est-à-dire le fait de donner des éléments constitutifs du sujet, qui le portent véritablement, une définition de façon plus complète, plus fouillée que ce que les mots nus déjà inclus textuellement dans le titre et tous les autres implicitement présents véhiculent)*. Elle repose sur les mêmes principes que ceux évoqués plus haut à propos de *l'objet / l'observable*, à savoir que cette opération qui se déroule selon un certain rituel, fait entrer le chercheur dans la littérature savante des diverses disciplines censées être sinon maîtrisées du moins bien connues par lui. Inutile d'insister sur le fait que la conduite globale du sujet s'effectuera dans une démarche qui se

veut fondamentalement interdisciplinaire (C'est ici l'occasion offerte au chercheur de replacer chacune de ses sources d'inspiration à sa juste place). C'est dire, en d'autres termes, qu'il est convié à un travail à la fois de restitution de la notion/concept dans sa discipline de départ, tout en essayant d'en relever les modifications, les distorsions ou autres ruptures rendues nécessaires par le travail personnel qu'il a su mener sur l'ensemble des emprunts faits ici et là, les citations, sans oublier naturellement les ré-aménagements possibles qu'aura subi, entre temps, la notion ou le concept après qu'il ait été promené tout au long des manœuvres d'approches et d'intégration effectuées par le chercheur.

Tout ce travail, de grattage ou de dépoussiérage étant, en définitive, destiné à négocier déjà avec le lecteur/destinataire du travail une sorte de contrat sur le « parcours méthodologique et socio-historique » de la notion et/ou concept central ou majeur de sa recherche, etc. Il va de soi qu'accessoirement, ces efforts de positionnement du chercheur serviront à souligner *la part de travail qui revient en propre au chercheur lui-même.* (car il faudra bien que le chercheur cesse de s'abriter derrière les phrases bien connues, hélas, de : " *comme un tel l'a dit..* " ,. En somme, en procédant comme nous venons de l'indiquer dans les lignes qui précèdent, il indique, sans équivoque possible ce que, lui, le chercheur dit hic et nunc !

* Le terme *notions* renvoie à quelque chose qui se cherche encore, pas encore achevé et il s'utilise souvent en Didactique alors que *concepts* en tant que représentation symbolique ayant acquis une signification générale, voire incontestée s'emploie fréquemment dans des disciplines comme la Psychologie , les Mathématiques, la Physique et

Pour ce qui est de la rubrique « *état des lieux* », certains chercheurs chevronnés la considèrent comme une option plutôt réservée, pour certains sujets/thématiques, à une sorte de mise au point qui peut avoir été rendue nécessaire :

➤ soit parce que le chercheur voudrait éviter des malentendus, des quiproquos chez le destinataire du travail de recherche qui pourrait avoir besoin de connaître quelle est très exactement la part de travail, la part des tâches accomplies réellement par le chercheur par rapport à un plateau particulièrement riche d'autres travaux faits dans le même champ ;

➤ soit parce que l'abondance des thématiques comparables présentées récemment dans la place ou dans le même environnement pousse le chercheur, tard venu sur ce terrain, à donner le gage de sa bonne foi, et surtout administrer la preuve qu'il a été capable de se tracer un chemin propre à partir de celui initié par d'éminents chercheurs et donc ce faisant, il souligne la part d'originalité de sa « thèse », ou si l'on veut souligner sa façon de présenter à la communauté scientifique une facette d'un problème qui a encore des choses à révéler sur sa complexité.

Bref, dans certains cas, *l'état des lieux* peut offrir au chercheur une sorte de raccourci pour aller vite dans la littérature savante qu'il a décidé de privilégier. Dans cet ordre d'idées, le cadre théorique et/ où les orientations méthodologiques de sa recherche peu(ven)t déjà s'annoncer par ce biais.

Cours n°10

9. Le chapitre central de la recherche.

Le second grand chapitre de chaque travail de recherche se construit sur la base de ce qui s'appelle “ le cadre théorique et /ou les orientations méthodologiques de la recherche ”.

C'est , en principe ici, que le chercheur doit essayer de *rassembler ses outils, son matériau, le fruit de ses lectures spécialisées* piochés ici et là au cours de sa riche lecture des ouvrages, des articles et autres contributions empruntées à la littérature savante de son domaine de référence (pour nous, il s'agit bien évidemment, de la didactique du FLE dans toute sa compréhension ou extension, - c'est-à-dire telle qu'elle est généralement accompagnée de ce que l'on appelle **les disciplines auxiliaires**. Il est ici question, entre autres, des sciences du langage (linguistique générale, linguistique française, la phonétique, la pragmatique, la lexicologie etc), des sciences cognitives, des nouvelles technologies éducatives, de la sociolinguistique, de la psycholinguistique, des théories de l'apprentissage, de l'anthropologie culturelle et sociale, de la sociologie, de la sémiotique littéraire, etc.)

C'est ici que les grilles d'évaluation, les modèles théoriques sont sélectionnés par le chercheur et complétés par ses soins pour pouvoir montrer à la fois la pertinence de sa question d'entrée et les limites de son intervention dans le vaste champ de la recherche interdisciplinaire qu'est la didactique des langues aujourd'hui plus qu'hier..

Dans ce même chapitre, on devrait également trouver le protocole détaillé de l'enquête et son administration (là où il y a lieu ou si l'on veut là où il est nécessaire d'en faire), la justification du type de corpus que l'on a choisi (et **qui implique le type d'analyse** qu'il faudra lui appliquer.),etc. On peut s'attendre aussi à retrouver quelques aspects chiffrés et données bruts tirés de l'application stricte des grilles à l'objet de la recherche et /ou à l'observable. Même si les données que l'on peut dégager à ce stade sont encore plutôt globales, voire générales, parce que ne bénéficiant pas encore de l'accompagnement nécessaire que constitue la réflexion sinon l'analyse personnelle du chercheur, cette étape

reste nécessaire pour l'équilibre général de l'étude.

Dans tous ces cas de figure, il y a nécessité de la part du chercheur à mettre en avant sa *maîtrise des lectures faites*, la construction d'un discours argumentatif et explicatif-expositif cohérent pour espérer voir son discours épouser, de la meilleure façon qui soit, tous les méandres et autres obstacles qu'il peut être amené à relever dans la manipulation de tant de matériaux, de tant d'informations empruntées à des sources si diverses, à travers une première approche de ce qui constitue la problématique centrale.

On ne dira jamais assez combien il importe que ce discours que construit le chercheur novice à l'aide d'un matériau provenant de sources multiples exige de sa part beaucoup d'efforts et de capacité de dépassement de soi. Il s'agit de réussir non pas à remâcher ce que d'autres ont dit et/ou écrit, de manipuler les citations extraites ici et là chez des chercheurs chevronnés et dont la réputation dans le domaine de référence n'est plus à faire. Il est plutôt question, pour le chercheur novice :

—> d'assimiler pleinement ce qu'il aura ingurgité ;

—> de retravailler l'ensemble de ces emprunts divers ;

—> de bâtir - à partir de cette multiplicité de discours tels qu'ils sont été repris et retravaillés par le chercheur novice – un nouvel ensemble discursif, **homogène, cohérent** et surtout **un**. (c'est-à-dire un ensemble formant un seul discours et non une mosaïque de plusieurs extraits allant dans tous les sens !)

Une tâche, on s'en rend bien compte, très ardu et qui demande une très grande capacité d'assimilation et de synthèse... des qualités bien rares , quoiqu'on dise !

C'est assez reconnaître que :... '*n'est pas chercheur (accompli) qui veut*' !

C'est, plus particulièrement, au cours de cette étape que l'on doit pouvoir se faire une juste idée des qualités réelles de chercheur à travers l'échantillon qu'il a su donner au lecteur/destinataire premier de son travail ainsi que dans la mesure où l'on peut observer, de façon indéniable, le cas échéant, son sens plus ou moins aigu du détail significatif, de la conduite plus ou moins remarquable de *ses analyses (fines) des éléments pertinents du corpus et/ou de l'observable*, de *son sens plus ou moins élevé de la cohérence de l'ensemble et de la cohésion globale de son projet* mais aussi de ce qui en fait un sujet novateur. Tout comme l'on pourra également chercher à identifier chez lui la présence de ces hautes qualités de chercheur *dans l'excellence qu'il a su montrer plus ou moins dans la manipulation des grilles et des modèles théoriques choisis*, sans oublier, pour couronner le tout, *la qualité plus*

ou moins grande de ses articulations des paragraphes, des transitions les liaisons entre les différents chapitres constitutifs de l'édifice final qu'est le travail dans sa mouture définitive.

Cours n°11

10. Le dernier chapitre de cette étude : l'analyse /interprétation :

Globalement, après le travail consistant à relever des données recueillies, après l'application de telle ou telle grille, de tel ou tel modèle d'analyse privilégié, on s'attend à ce que le chercheur, qui a préalablement pris la précaution de tirer, là où il le fallait, des conclusions partielles pour chaque chapitre achevé, procède d'abord à l'analyse/interprétation de

l'ensemble des résultats recueillis, avant de tenter quelque modélisation ou, dans notre cas FLE, quelque suggestion de pistes méthodologiques que ce soit.

C'est cette opération qui précipite véritablement l'engagement direct, visible du scripteur – chercheur qui se trouve, du coup, obligé de s'impliquer personnellement dans la construction de son discours scientifique et de ne plus s'abriter derrière des citations des grands chercheurs reconnus, tant il est vrai que c'est, désormais, de lui que l'on attend l'essentiel du développement en train de se faire à mesure qu'on avance dans l'étude. En somme, c'est sa voix clairement exprimée, ou alors sa lecture-critique en bonne et du forme des sources consultées par rapport à son contexte/situation d'enseignement/apprentissage qui est attendue par le lecteur-destinataire de la recherche.

Bref, on espère voir l'apprenti-chercheur qu'il est donné la preuve qu'il a parfaitement compris les résultats dans leur ensemble (résultats qu'il devra décortiquer minutieusement, en montrant bien, par exemple, ce que cachent les chiffres bruts, comment il faut comprendre les diagrammes, les pourcentages, les écarts qu'il a pu relever dans le calcul final des résultats globaux obtenus.

Sur ce point précis, il prendra soin de bien montrer en quoi les résultats les plus intéressants, c'est-à-dire les plus significatifs, ne se confondent pas forcément

(pour ne pas dire qu'ils le sont très rarement, du moins dans le cas d'une enquête et d'une

analyse qualitative !) avec les pourcentages les plus élevés.

Tous les chercheurs le savent bien les petits pourcentages peuvent apporter des informations plus précieuses que celles que les pourcentages plus élevés n'atteindront jamais !, etc.).

L'autre moitié du chapitre est généralement *consacrée soit à sa tentative de modélisation, soit plus généralement, en didactique, aux pistes méthodologiques*. Ici encore, il faut l'affirmer bien haut que, tout en étant recommandées pour certaines études, *les pistes méthodologiques* peuvent se révéler dangereuses pour le chercheur au cas où, dans sa façon de les exploiter, il s'aviserait de jouer au gourou, c'est-à-dire s'il pouvait s'imaginer détenir à travers elles, une sorte d'arme magique qui lui donne le droit de se transformer en une sorte de donneur de leçons de formation pour ses collègues enseignants qui n'auraient pas eu l'occasion d'accéder à la formation spécialisée qui l'aura conduit à préparer et à présenter ce nouveau diplôme. Ceci sera d'autant plus regrettable si, en définitive, le modèle de *pistes méthodologiques* qu'il aura esquissé et qu'il aura annoncé pompeusement, se révélait n'être que des approximations difficilement exploitables pour toute autre personne que lui-même, et pour sa recherche.

En réalité, les pistes méthodologiques en tant que telles ne devraient bien évidemment pas être prises comme susceptibles de constituer un programme d'enseignement sur mesure, ni même prétendre être une sorte de "prêt à l'emploi" destiné à fonctionner, fut-ce dans le contexte où se situe la recherche même, comme un modèle à suivre.

Les pistes méthodologiques n'ont de sens que si elles restent strictement dans le cadre d'une démarche d'aide (éventuelle) se traduisant sous forme de *batterie générale d'exercices présentés comme potentiellement exploitables dans tel contexte précis, pour tel public clairement identifié* avec telles limites clairement tracées par le chercheur, à quelque niveau de formation universitaire ou même de notoriété scientifique que se trouve leur initiateur. !

De plus, il vaudrait mieux, de la part du chercheur, rester humble, ouvert à des discussions, et ses pistes elles-mêmes ne devraient être lancées que comme une bouteille à la mer.

Présentées avec de telles réserves, les pistes méthodologiques, si, en plus, elles ont été minutieusement conçues, accompagnées d'un mode d'emploi simple, d'une réflexion pédagogique mûrement menée, peuvent constituer un apport non négligeable de la part du chercheur en didactique des langues où l'on sait apprécier du concret, sans prétention.

En outre, le chercheur devrait se convaincre qu'un bon travail de recherche est aussi celui qui a été fait de façon à permettre à son lecteur/ destinataire de construire, à la fin de chaque

chapitre important, une sorte d'aide-mémoire pour les principaux points développés, pour des résultats partiels récoltés, des orientations annoncées au départ et partiellement atteintes, et pour lesquels il est nécessaire de montrer jusqu'à quel point précis, ils sont réellement ou pourraient être opérationnels, etc. C'est plus dans cette méthodologie minutieuse,

systematique, finement esquissée, plus encore que dans des modèles prêt à fonctionner qu'on reconnaît un excellent travail de recherche pouvant servir de guide pédagogique (au sens étroit ici du mot !) pour les autres.

En un mot, le lecteur/destinataire (généralement un directeur et les membres du jury) habitué aux travaux universitaires attendent ici *un produit tellement bien "gratté" qu'il n'ait plus besoin d'autres recommandations que sa qualité elle-même. !*

Cours n°12

11. La conclusion générale.

Une conclusion générale n'est pas, contrairement à ce que l'on pourrait croire, un résumé des chapitres du mémoire. En effet, nous connaissons tous, ce que c'est qu'un résumé, du moins sous sa formulation classique, à savoir : « ... *dans le premier chapitre nous avons développé ce qu'était, etc, dans le deuxième (...)* »

Eh bien, une vraie conclusion d'un travail de recherche doit être autre chose qu'une banale énumération reprenant les termes mêmes de ce qui a déjà été écrit dans le même document de travail.

La conclusion d'un travail de recherches se doit d'être aussi bien élaborée, aussi bien ficelée que la recherche elle-même, c'est-à-dire qu'elle devrait être continuellement inscrite dans une dynamique de problématisation, d'incitation à aller plus loin, à ouvrir des perspectives nouvelles, de modélisation .

En fin de compte, ce qu'on a coutume d'appeler "originalité de la recherche" réside bien plus souvent là plutôt que dans je ne sais quelle "invention ", si tant est qu'on puisse inventer réellement quelque chose dans chaque projet de recherche. !

On pourrait admettre qu'une bonne conclusion qui s'inscrit dans la ligne tracée ci-haut sera construite autour de 3 points de longueur et d'importance inégales que nous conviendrons d'appeler :

1°/ ➤ la synthèse :

Puisque notre checheur arrive, en quelque sorte, **au** bout de ses efforts (en ce qui concerne l'étape mémoire/thèse), il lui faudra bien marquer le coup en reprenant, ***avec un peu de distance tout de même***, le contenu des principaux points développés, à travers un cheminement qui doit également être présenté dans un ensemble discursif qui prend un petit peu plus de hauteur. (cela revient concrètement à éviter de répéter texto les phrases mêmes

de son développement du sujet, telles qu'elles s'observent dans l'introduction, dans quelques autres parties du début , du milieu ou même des conclusions partielles du mémoire. L'essentiel que doit se rappeler notre chercheur novice est que le lecteur a déjà lu ces phrases, qu'il a déjà repéré ces mots-là et qu'il ne s'attend plus à des répétitions forcément ennuyeuses. Il lui faut donc une reformulation, qui plus est, faite avec une certaine distance par rapport à l'observable. En fait, étant donné que le chercheur que nous croisons , à présent, à cette étape, n'est plus tout à fait aussi novice qu'il pouvait l'être au début de la recherche nous attendons donc de lui une présentation un petit peu plus originale non plus selon les mêmes termes que ceux de l'énoncé-titrant de départ, mais de préférence ceux s'exprimant dans un discours d'autant plus renouvelé qu'il s'efforce de décrire les résultats obtenus et non pas le libellé des hypothèses ou questions initiales !)

2°/la lecture-critique des résultats et la vérification de la question de départ :

L'accent est, dans cette partie, mis sur la lecture que vous faites des résultats atteints avec, à présent, un certain recul nécessaire à cette étape de votre travail. Et l'on pourra considérer que la démarche est bien engagée si l'impétrant procède, par exemple, par des questions comme celles qui suivent :

Quels étaient les objectifs déclarés au départ?, Qu'est-ce que j' en attendais, moi ? Quel écart par rapport à mon attente ? Comment peut-on s'expliquer cet écart ? Est-ce que l'idée que j'en avais au départ, l'hypothèse comme l'on dit aussi, se trouve confortée, plus ou moins ? Jusqu'à quel point ? Quelle part puis-je attribuer au choix de moyens d'exploitation que je me suis choisis pour conduire ce travail ? Comment pourrais-je m' engager si j'étais amené à reprendre ce travail ou un travail comparable pour éviter les écueils que je n'ai pas pu éviter au cours de celui-ci ? Quels approfondissements, quels re-aménagements nécessitaient telles ou telles parties, tels ou tels chapitres et qui devraient faire leur apparition dans le nouveau travail envisagé ? Quels sont les autres angles sous lesquels on pourrait aborder la même thématique, la même problématique ? Qu'apporteraient-ils de plus que mon travail présent n'a pas pu satisfaire ?

3°/ Ouvertures ou perspectives .

Ces autres prises auxquelles pouvait donner lieu ma problématique/thématique pourraient bien être des points d'ancrage d'un "nouveau "(la suite *normale* , les développements sous forme de publications attendus ???) travail de recherches mieux élaboré, peut-être aussi de plus longue haleine, notamment de type doctoral, dans tous les cas, à nourrir par ma très prochaine expérience de terrain, reposant sur des exigences d'analyses et d'approfondissements que ne pouvait avoir mon étude actuelle. Quelles pourraient être les réserves à faire quant aux apports théoriques ou aux orientations méthodologiques qui m' ont guidé dans ce travail-ci que je souhaiterais revoir, ou que j'aimerais tout simplement changer complètement ? Qu'est-ce qui m'a totalement échappé dans cette première étude, ou alors qui ne correspond pas vraiment aux orientations des recherches actuelles dans notre domaine de référence et qu'il me faut donc revoir ?

Cours n°13

12. Les citations dans le corps du texte.

Une citation doit être annoncée dans la conduite Les citations, dans un travail de recherche, sont comme les bouquets de fleurs dans la décoration intérieure d'une maison : à condition que l'apprenti-chercheur comprenne bien les exigences et les besoins en termes de soins attentifs de cette décoration ou plus généralement le sens qu'on doit donner à ce travail de maintenance.

même de la rédaction du mémoire par une phrase, une sorte de formule figée particulière . Mais, dans tous les cas, elle doit être bien articulée et liée au contexte direct dans lequel la citation débarque. Elle pourrait, par exemple, s'énoncer sous la forme suivante :

“ Cette idée rejoint une autre que nous avons noté chez Georges Kleiber lorsqu'il écrit, à propos de l'anaphore énonciative que : « »
(KLEIBER, G. 2000 : 35).

!gfy b-(De même qu'elle doit être annoncée, la citation doit être conclue. Autrement dit, à la fin de la citation le chercheur doit pouvoir donner une limite à l'application de la citation à son contexte, ne serait-ce que parce que précisément le contexte d'emploi chez l'auteur cité et celui du travail de recherches en cours de l'étudiant-chercheur ne peuvent pas être exactement les mêmes.

Et quand bien même cette différence serait tellement infime qu'on puisse la négliger, (ce qui,

en principe, doit être considéré comme dangereux- car cela pourrait supposer qu'il y a trop de ressemblances entre les deux études !) il faudrait tout de même clôturer la citation en en soulignant ce qui crée une coïncidence aussi rare. !

Cours n° 14

13. Autour de l'évaluation d'un travail de recherches

A quels signes reconnaît-on qu'un travail est fini ?

L'apprenti-chercheur ou même le chercheur plus ou moins déjà initié peut, de son propre chef, estimer que le manuscrit complet de son travail de recherches dont il vient d'achever la rédaction est prêt et que donc l'obtention du Master est en vue, du moins selon son jugement. Dans ce cas, il est théoriquement en droit de décider de le soumettre à l'appréciation finale de son directeur de recherches en espérant obtenir, au retour des corrections, le fameux "sésame", c'est-à-dire l'imprimatur (ou comme l'on dit administrativement afin d'obtenir l'autorisation de se présenter devant un jury d'examen) pour faire la soutenance "publique" - car, selon les traditions universitaires, ce rituel de la présentation finale de son travail de recherches en tant que rite d'initiation ou de collation de grade académique, est habituellement ouvert au public - .

Il revient alors au directeur de recherches d'accorder cette autorisation ou de retarder l'échéance selon qu'il juge le travail, en l'état, digne d'être présenté ou non devant un jury d'examen (la soutenance proprement dite).

En fait, puisque l'on parle de "**traditions, de rituel, de règles tacites**", il convient d'aller jusqu'au bout de ce passage en revue des procédures en vigueur et de lever le voile sur les véritables règles du jeu. Il est vrai que dans les pratiques pédagogiques, on préférera parler d'évaluation, ou plus exactement de *critères d'évaluation*.

Sur ce point, le monde universitaire, semble être d'accord sur un certain nombre de ces critères d'évaluation.

Pour les enseignants-chercheurs Habilités à Diriger les Recherche, évaluateurs reconnus par l'institution universitaire, les critères retenus peuvent être ramenés à 3, sinon 4 considérés

comme pouvant être les plus importants et les plus souhaitables si l'on veut véritablement se donner les moyens de briller dans cet exercice qu'on appelle précisément '*travail de recherches*'.

Ce sont, dans leur ordre d'importance, :

- *la cohérence méthodologique*
- *la problématisation (vs. La simple description.)*
- *Une bonne connaissance des travaux majeurs ou des travaux de haute portée scientifique dans son domaine de référence*
- *la haute qualité de la présentation matérielle du travail de recherches.*

Des critères d'évaluation et de leur hiérarchisation.

1°/ ➊ De la cohérence méthodologique.

S'il est vrai que la cohérence méthodologique dépend de beaucoup de la rigueur avec laquelle le chercheur gère les outils (grille de recherche, modèle théorique ou orientation disciplinaire choisie) qui doivent déjà eux-mêmes avoir été sélectionnés avec beaucoup de discernement et appliqués avec le maximum de soins et de précisions, elle ne reste pas moins suspendue à un haut degré de fidélité, de solidité que le chercheur aura su imposer à l'ensemble du mémoire/thèse, et ce, aussi bien dans la poursuite des objectifs déclarés que dans les orientations méthodologiques annoncées au départ. Il est vrai aussi que l'homogénéité de la démarche et du projet global, l'excellence de l'articulation générale de ses principaux chapitres et jusqu'à l'élégance qu'on a pu relever dans la façon de négocier les transitions interphrastiques ainsi qu'entre les paragraphes, participent aussi pleinement à la cohérence de l'ensemble d'une étude.

On mesure bien là la complexité autant que la difficulté de ce critère qu'il paraît pratiquement impossible de satisfaire pleinement surtout pour un chercheur- apprenti qui plus est non locuteur natif ou même simplement locuteur habituel de la langue employée dans l'élaboration de ce discours écrit d'un genre particulier. On imagine bien, en tout cas, quel coup mortel un jugement du type :'' votre travail est d'une grande incohérence méthodologique'' ou même lorsqu'on découvre que son texte rédigé est **accompagné** de:'' votre recherche a si peu de cohérence méthodologique''... peut porter aux ambitions du récipiendaire.

2°/ ➋ La problématisation (vs. La simple description.)

Il s'agit là de l'une des dimensions peu souvent appréhendées par les chercheurs, en particulier les chercheurs novices.

En effet, bien souvent, ils confondent compilation (c'est-à-dire accumulation d'informations) des informations plus ou moins scientifiques glanées ici et là dans la littérature savante, cette dernière elle-même, plus ou moins proche de la thématique générale partageant le champ de leur problématique. De plus, tout ceci est géré sans aucun soucis d'intégration de ces informations dans une démarche dynamique et synthétique, sans qu'ils ne cherchent à placer ceci dans une perspective critique. Et ceux qui échappent à ce piège rencontrent les pires

difficultés à se départir d'une tendance descriptiviste qui mise sur le luxe du détail le plus insignifiant qu'ils pensent rendre séduisant par la diversification et l'accumulation de nouveaux autres faits comparables ! Il n'en est rien !

En effet, **“problématiser”** est tout à fait autre chose que cela. Il n'y a problématisation que lorsqu'on obtient un travail très patient de clarification de ce qui se cache véritablement derrière le libellé d'une thématique/ problématique. Et l'on ne peut espérer atteindre un tel résultat que lorsqu'on entreprend une démarche qui consiste à décortiquer ce qui fait problème derrière la façade toute banale de l'intitulé, derrière les notions/concepts-clés qui en émergent. On ne peut y parvenir qu'en pointant très précisément ce qui constitue véritablement la difficulté, en montrant jusqu'à quel point le choix des angles d'attaque de ce qui est pertinent dans la façon de poser le problème est original et inaugure, en quelque sorte, une nouvelle démarche porteuse de promesses dans la façon de traiter ce qui jusque-là constituait une difficulté importante pour d'autres chercheurs. Et par conséquent, puisqu'on débouche sur une nouvelle démarche cette stratégie permet donc d'ouvrir d'autres voies

d'accès, des perspectives exploratoires nouvelles ou tout au moins novatrices. En fin de compte, il apparaît qu'une véritable problématisation conduit bien souvent aussi son chercheur à libeller une ou des hypothèse(s) qui, en conviant le lecteur/destinataire de l'étude à la fin de sa recherche à la vérification du bien fondé ou non de ce qui, d'après lui, posait problème, renforce ce côté euristique novateur et qui repose sur une dynamique d'interrogation constante si bien que la majeure partie des efforts déployés et dont on attend qu'ils conduisent le chercheur novice tout droit vers ce qui est au cœur de son interrogation profonde, ou si l'on veut vers ce qui, d'après lui, fait vraiment problème.

Comme on le voit, **un "vrai" travail de recherches**, que ce soit un mémoire de recherche, ou mieux encore une thèse de doctorat, repose d'abord et avant tout sur la rigueur, la constance et la force de pénétration du regard critique dont on accompagne chaque pas que l'on fait en direction de l'observable, en direction de sa thématique.

Bref, la **problématisation** est d'autant plus une dynamique qu'elle ne s'arrête pas à telle ou telle étape particulière, elle traverse littéralement toutes les étapes, et chacune de part en part, devenant, pour ainsi dire, une sorte de moteur qui alimente l'étude dans chacune de ses artères.

Cours n°15

3°/ ➤ une très bonne connaissance des travaux majeurs ou ceux de haute *mé* scientifique dans son domaine de référence.

Nous venons de le voir, à propos de la “ problématisation”, une bonne recherche s’annonce déjà dès le moment où on énonce ce qui est pertinent dans sa question de départ, dans la façon de libeller l’(les) hypothèse(s) de recherche, elles-mêmes faisant déjà entrevoir ce qui crée l’obstacle et qui est à la base du déclenchement de l’opération/recherche en cours. En fait, la logique de cette démarche veut qu’un troisième ingrédient vienne s’ajouter à une liste déjà bien redoutable et sans doute trop pleine. Il s’agit de l’adéquation des outils méthodologiques (modèle théorique et / ou grille d’analyse faisant partie d’un éventail de celles qui généralement font partie de la panoplie du bon chercheur) adoptés par l’apprenti-chercheur à la gestion de son dossier de recherche.

Or, pour parvenir à ce degré de compétence dans son travail, le chercheur devra non seulement arriver, après la découverte de ses outils d’investigation, à un bon calibrage de ceux-ci, mais il lui faudra surtout se rassurer sur leur haute portée, c’est-à-dire sur leur caractère récent, performant et novateur. Tout cela suppose, il faut bien se le dire, beaucoup d’aisance à voyager à l’intérieur de cette *littérature savante la plus récente et la plus performante possible*, dans le domaine de référence qui est ici sollicité.

Comme on le voit, on est là loin *d’un simple catalogage des travaux* de toutes origines auxquels certains chercheurs s’empressent d’attribuer les qualités de grandes théories afin d’éblouir leurs lecteurs par *la quantité plutôt que par la qualité du regard critique porté sur les données recueillies*. Or, seule la qualité très clairement perçue et décrite très précisément, à chaque pas esquissé, par le chercheur est garante d’une connaissance solide en train de se mettre en place chez lui et qu’ un lecteur averti, comme ne peuvent que l’être leur directeur de recherches et plus tard leurs membres de jury d’examen qui sauront reconnaître tout de suite là où cette qualité (c’est-à-dire la qualité telle que le traduit la finesse de l’analyse *concrètement exprimée par le chercheur* - qui ne laisse pas une trop grande place à

l'implicite, au sous-entendu, au non-dit, ici ! -) se laisse appréhender. La démarche décrite dans les lignes qui précèdent devra être rigoureusement appliquée aussi bien au niveau des étapes reconnues plus haut comme les plus marquantes en ce qui concerne tout projet de recherche qu' en ce qui concerne la gestion de la spécificité du contexte de recherche en FLS par rapport à ce qui est plus communément reconnu comme ligne générale du FLE.

4*/ ➤ la haute qualité de la présentation''matérielle'' du travail de recherches.

La présentation matérielle du texte ou ce que l'on peut aussi appeler la lisibilité du texte repose sur un certain nombre de critères formels et sur la gestion cohérente de l'ensemble du projet. Dans tous les cas, on ne peut parler de haute qualité de cette présentation que si les conditions suivantes sont réunies :

 Une très grande lisibilité qu'on ne peut atteindre que grâce à :

1. + une excellente organisation des connaissances ;
2. + une parfaite pondération de la charge cognitive,(c'est-à-dire donner la preuve qu'on est capable de supporter l'accumulation des tâches et des savoirs/savoirs-faire, les différentes étapes qu'exige sa problématique) ;

3. + une remarquable gestion et intégration des concepts opératoires dans l'ensemble de ce dispositif ;
4. + une pratique discursive tout à fait au dessus de la moyenne, celle qui suppose la maîtrise de la technique argumentative, explicative alliée à une rédaction formelle irréprochable (orthographe, coquilles, accords des participes passés, , respect des accents, des caractères des lettres, un format des pages, etc. parfaitement contrôlés..).

 Une répartition équilibrée des différentes parties constitutives du travail de recherches dans sa présentation globale et dans sa mouture définitive.

 C'est vrai aussi que le texte définitif gagnerait en qualité dès lors que le chercheur sait adopter le ton juste, un ton fait de petites touches dans la composition générale (le mot juste, l'expression concise, les assertions comme les réserves ainsi que les critiques mêmes franches qui sont présentées avec une précision tranchante, le verbe modalisé, sachant éviter les banalités des généralisations abusives, des tautologies, des formules lapidaires, les gloses et autres arguments faciles, à la portée de tout un chacun..)

Même si on ne le dit plus (à cause de tout ce qui a été accompli comme progrès dans les logiciels d'exploitation des ordinateurs individuels, notamment en ce qui concerne le traitement de texte qui est aujourd'hui à la portée de tous) une bonne présentation du texte, un texte dûment justifié, avec des mises en paragraphe bien négociées et généralisées, des pages bien pleines, sans trop de soulignements, ni de fantaisie dans le choix des caractères et du format du papier A4 (Times New Roman, 12), 1 ,5 d'interligne, etc. Tout cela contribue à l'amélioration de la lisibilité et à la qualité finale d'un travail de recherche.

14. **Savoir présenter sa bibliographie (à l'intérieur du texte comme à la fin)**.

 Pendant longtemps la citation à l'intérieur du manuscrit pour renforcer une ~~point~~ ^{partie} qu'on juge certes satisfaisante mais qui a besoin d'être davantage musclée, convaincante pour son lecteur, prenait la forme suivante :

Dans le corps du texte, à travers l'argumentaire qu'on est en train de monter ou l'explication

qu'on est en train de donner, on pointait le nom de l'auteur convoqué, on lui attribuait ensuite un chiffre distinctif de celui des citations qui vont suivre ou qui ont précédé celle qui est en cours. Ensuite, on renvoyait le lecteur à une note au bas de la page où il fallait reprendre alors soit toute la référence

(à commencer par le nom et le prénom de l'auteur), soit, puisque le nom est déjà donné dans le corps du texte, ne fournir que le reste de la référence (c'est-à-dire le titre précis, le lieu de publication, la maison d'édition, le cas échéant, la collection, l'année d'édition et éventuellement le nombre des pages que contient le livre ou l'article)

Toute cette démarche se ramène aujourd'hui, à de simples parenthèses à l'intérieur desquelles on ne reprend que le nom de l'auteur, la/les première(s) lettre(s) du prénom, l'année d'édition, suivie de deux points et enfin la page précise qui fait l'objet de la citation. Après cette dernière indication, on ferme les parenthèses et la citation s'arrête-là. Et si par hasard l'on s'inquiète de l'absence du reste des informations généralement distillées par une référence bibliographique complète, il faudra désormais renvoyer le lecteur à la bibliographie générale qui se trouve à la fin de l'étude.

Cours n° 16

15. Quel est l'intérêt des Annexes ?

Présentées toujours au pluriel, les annexes, souvent négligées par les étudiants, à tort, font partie du travail de recherche dans la mesure où lorsqu'on travaille sur corpus, la transcription du corpus total telle qu'elle doit être consignée dans les Annexes ; les documents officiels dont on peut s'être servi, les documents tirés des ouvrages comme les manuels scolaires analysés ;

les supports iconographiques et autres pages de Web exploités dans le travail ; les questionnaires d'enquête, les enregistrements de récits de vie, tout document vidéo, etc.. devraient pouvoir se retrouver repris entièrement ou partiellement dans les Annexes. On comprendra, dès lors, pourquoi, pour la plupart des enseignants les Annexes font partie intégrante de la recherche, et pourquoi pour beaucoup d'entre eux, ces Annexes peuvent permettre une meilleure appréciation d'un travail de recherche, à commencer par la véritable mesure du travail de fonds fait par le candidat au diplôme en jeu.

Tout cela justifie assez l'exigence d'une présentation stricte (sans fantaisie, ni extravagances) et soignée de cette partie qui mérite dès la première page – *clairement indiquée par une nouvelle numérotation* –et par une feuille complète de présentation des principaux emplacements de chacune des catégories des documents réunis dans les Annexes.

Au demeurant, il n'est pas rare qu'à la suite d'une question précise qui est posée à l'impétrant au cours de la soutenance publique de son travail de recherche, il soit amené à convier le membre du jury qui l'interpelle à telle page de ses Annexes où il aura stocké, par commodité,

un certain nombre de données statistiques ou cartographiques qui ne pouvaient pas être intégrées dans le corps de la thèse, du fait de leur densité, de leur dimension/volume, et autres inconvénients qui font que ces documents soient généralement repoussés en dehors de la thèse proprement dite.

Bibliographie

ADAM, J.M. 1992. Les textes : types et prototypes, récits, description, argumentation, explication et dialogue. Paris, Nathan Université. = coll. Fac. Linguistique.

ALI BOUACHA, A. (dir. 1987) Vers un niveau 3, *Recherches & Applications*, n° spécial du **Français dans le Monde**. Paris, Hachette

BAUTIER-CASTAING, E. 1987. Perfectionnement linguistique et acquisition de nouvelles structures socio-cognitives in A. ALI BOUACHA, *Vers un niveau 3. Recherches et Applications*, Paris, Hachette, 104-111.

BEAUD, M. (1994) 1999. L'art de la thèse. Comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, un mémoire de DEA ou de maîtrise ou tout autre travail universitaire. Paris, Editions La Découverte coll. "Guides" REPERES, 176 pages.

BEACCO, J. Cl. & D. LEHMANN (dir.1990.) Publics spécifiques & communications spécialisées. *Recherches & Applications*, n° spécial du **Français dans le Monde**. Paris, Hachette

BECKER, Howard, S. 2003. Inférence et preuve en observation participante. Fiabilité des données et validité des hypothèses in CEFAÏ, D. **L'enquête de terrain**, Paris, Editions de La Découverte, 350-379

BERTHOUD, A.C. & L. MONDADA 1994. Gestion u topic et marquages énonciatifs dans les textes visant la construction des connaissances in *Les Carnets du Cediscor*, n° 2, Université Paris III, Sorbonne la BNouvelle, 139-152.

BOCQUET, L. & PERROTIN, L. 1929. La Composition française au Cours Moyen et au Cours supérieur. Paris, Nathan.

.BRUNER, J.S.(1990) 1991, ... car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle.Paris, ESHEL

CALVET, L.-J. CALVET & P. DUMONT. 1999. Le questionnaire en Sociolinguistique. Paris,

CICUREL, Aaron V. 2003. Contre un empirisme naïf. Une théorie plus forte et un contrôle plus ferme sur les données in **CEFAÏ, D. L'enquête de terrain, Paris**, Editions de La Découverte, coll. Recherche, série Bibliothèque M.A.U.S.S., 380-398.

CICUREL, F. 1994. Marques et traces de la position de l'autre dans le discours d'enseignement des langues in *Les Carnets du Cediscor, n° 2*, Université Paris III, Sorbonne la Nouvelle , 93-108

CICUREL, F. & S. MOIRAND 1990, Apprendre à comprendre l'écrit : hypothèses

didactiques, in **Le Français dans le Monde.**, Recherches & Applications, n° spécial, février- mars, 147-158.

ECKERSCHWILLER, M. 1993. L'écrit universitaire. Paris, Les éditions de l'Organisation.

EMERSON, R. 2003. Le travail de terrain comme activité d'observation . Perspectives ethnométhodologistes et interactionnistes in **CEFAÏ d. L'enquête de terrain**, Paris, Editions de la Découverte.

FAYOL, M. 1997. Des idées au texte : psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite. Paris, P.U.F.

FESTINGER L. & D. KATZ (dir.) (1959/1963) 1974. Les méthodes de recherches dans les sciences sociales tomes 1 & 2. Paris, P.U.F., coll.

'' Psychologie d'aujourd'hui.'' 381 pages & 389 pages

GADET, F. 1982. L'analyse du discours et l' ''interprétation'' in D.R.L.A.V., n° 27, Paris/Nanterre, 103-133.

GALISSON, R. 1995, Les palimpsestes verbaux : des actualisateurs et révélateurs culturels remarquables pour publics étrangers in **Etudes de Linguistique Appliquée**, n° 97, 104-126.

GIROUD, A. 1995. L'articulation entre les diverses compétences mobilisées dans l'activité d'écriture en français langue étrangère. in **Revue de Phonétique Appliquée**, n°s 115/116/117, 213-226

GUIBERT, R. 1989, Jeux énonciatifs –enjeux évaluatifs : le rapport au texte des étudiants – adultes préparant des diplômes de fin d'études, Paris, thèse de doctorat (nouveau régime) de l'EHESS, 3 vol.

————— 1990b. Représentations sociales et pratiques rédactionnelles
(étudiants adultes en formation) in R. GUIBERT & D. JACOBI dir. *Les adultes et l'écrit*,
Education permanente, n° 102, 31-40

JONES, Russel A. 1996. Méthodes de Recherches en Sciences Humaines. Bruxelles, De Boeck Université, 2è édition, 332p.

KAHN, G. (dir. 1993.) Des pratiques de l'écrit. *Recherches & Pratiques* numéro spécial du
Français dans le Monde. Paris, Hachette.

PARPETTE, C. 1990. Formation linguistique et formation scientifique intégrées in *J.Cl. BEACCO & D. LEHMANN (dir. 1990) Publics spécifiques et communication spécialisés...* Québec, Bibliothèque nationale, 135-141.

QUIVY, R. L. VAN CAMPENHOUDT, 2001. Manuel de recherches en sciences sociales, Paris, Dunod, 2è édition, coll. "Psycho-sup.", 287p.

SCHUTZ, A. 1987. Le chercheur et le quotidien, phénoménologie des sciences sociales . Paris, Ed. Méridiens – Klincksieck.

VIGNER, G. 1993. Ecriture et savoir. Langage et traitement du référent in *G. Kahn, (dir.) Recherches & Applications. Numéro spécial du Français dans le Monde.* Paris, Hachette, 39- 53.

