

De la note de lecture à la formulation d'une problématique

Scheepers, Caroline
Haute École Lucia de Brouckère
& Université catholique de Louvain

Résumé : l'initiation à l'écriture scientifique telle qu'elle se décline dans les mémoires de Master peut se focaliser sur plusieurs de ses dimensions, mais la capacité à élaborer une problématique est peut-être l'une des exigences les plus complexes qui se pose au chercheur néophyte. Cette contribution envisage des travaux dans lesquels les étudiants doivent tout à la fois rendre compte d'un ouvrage lu, formuler et étayer un avis critique à son encontre avant de concevoir la problématique qui sera traitée dans leur mémoire. Une analyse sociolinguistique des données révèle trois logiques scripturales contrastées : émergent en effet des discours reconstitutifs (il s'agit de donner à voir), critiques (il s'agit de faire croire) ou problématisants (il s'agit de faire savoir). La question de la place dévolue à la linguistique, tant en termes de formation que de recherche, sous-tend toute la réflexion.

Mots-clés : problématique – compte rendu – pratiques langagières – indicateurs discursifs

Introduction

La présente contribution s'inscrit dans le champ des littéracies et, particulièrement, des littéracies académiques : s'affilier à ce courant suppose une série de parti-pris concomitants. La littéracie est définie par Élisabeth Bautier (2009 : 12) comme « une forme simultanée de pensée, de langue et de langage nécessaires aux apprentissages scolaires et au-delà à l'intégration sociale ». Ainsi, la littéracie englobe tout à la fois des savoirs hétérogènes (sur les fonctions de l'écriture, sur les genres de discours...), des savoir-faire diversifiés (l'utilisation du lexique, de la morphosyntaxe, de l'orthographe...), mais aussi des attitudes, des représentations (le rapport à l'écrit, à l'écriture, à la lecture, à l'apprentissage ; la motivation ; l'image de soi comme lecteur et scripteur ; la capacité à se percevoir comme capable de rentrer dans la culture de l'écrit, que cette culture soit privée, scolaire ou académique, professionnelle). Dans cette perspective, les dimensions strictement linguistiques (lexique, orthographe, morphosyntaxe) s'articulent à un grand nombre d'autres paramètres : elles ne sont pas isolées et ne font pas l'objet d'une attention exclusive, mais elles ne sont pas pour autant mises sous le boisseau. Elles sont prises dans un réseau complexe et structuré de phénomènes hétérogènes qui, tous, retentissent sur les compétences, les pratiques, les attitudes et les performances des scripteurs.

Comment s'envisage l'apprentissage dans cette conception littéraciée du langage ? La visée est, pour le dire vite, d'acculturer l'apprenant au monde de l'écrit, à ses usages, ses enjeux, ses tensions, ses exigences, ses virtualités, ses possibilités, ses diverses facettes. Par « acculturation », j'entends à la suite de Michel Dabène : « une adaptation progressive, avec ou sans tension, à une nouvelle culture, ici celle du scriptural, caractérisée par un mode particulier d'existence et de fonctionnement de la langue, induisant des formes particulières d'expression, de communication et d'accès au savoir » (1997 : 86). Il s'agit d'enrôler les apprenants dans une nouvelle culture, celle de l'écrit ou de certaines formes d'écrit. Dès lors, le propos s'applique tout autant aux jeunes enfants qui rentrent en primaire qu'aux étudiants

universitaires, lesquels maîtrisent déjà certaines formes d'écrit, mais moins d'autres, spécifiques au cursus académique ou scientifique. En l'occurrence, le pari est d'initier ces jeunes adultes à la culture de l'écriture scientifique, qui repose sur des codes, des conventions, des savoirs, des habiletés, des représentations spécifiques, parfois *a priori* très éloignés de leur culture initiale. Autrement dit, le champ des littéracies académiques (entre autres, Pollet, 2001, Boch et Grossmann, 2001, Rinck, 2008...) attribue des spécificités propres à la culture écrite académique. Dès lors, le principe est également d'acculturer les étudiants, fussent-ils de Master, à certains genres discursifs universitaires. Le mémoire en fait partie. Par ailleurs, Élisabeth Bautier (2009) estime que les attentes scolaires, a fortiori académiques, aurait-on envie d'ajouter, vont dans le sens d'une littéracie étendue (*full literacy*) : la littéracie étendue suppose des modes de faire, de penser, d'écrire spécifiques, en rupture avec la culture de l'oralité. Dit autrement, il s'agit pour le scripteur de s'emparer de toutes les fonctionnalités que l'écrit permet et non l'oral : l'intériorisation, la distance, la relecture, la ressaïe, la reprise, l'orchestration de voix multiples... Le scripteur, en particulier dans le cadre de son mémoire, doit comprendre qu'il peut s'autoriser à penser, à discuter les livres lus, à interpréter des données, à formuler des questions de recherche, à énoncer des hypothèses, à déterminer des options méthodologiques, à articuler références livresques et données empiriques... Le processus exigé demande du temps, de la lenteur et de la patience, comme le rappelle Caroline Masseron (1997 : 31). Bernard Schneuwly et Joaquim Dolz soulignent également le fait que le temps de l'enseignement n'est pas le temps de l'apprentissage (2006 : 23). La démarche, par les déplacements très importants qu'elle suppose parfois, peut engendrer chez les étudiants de la frustration, de la violence, des conflits de loyauté : dans certains cas, l'étudiant comprend plus ou moins consciemment que l'université attend de lui qu'il adopte d'autres modes de pensée et de communication que ceux de ses proches.

Le champ des littéracies académiques s'est considérablement étoffé depuis une quinzaine d'années (Pollet, 2001, Boch et Grossmann, 2001, Rinck, 2008...). Plusieurs dimensions propres à l'écrit universitaires ont fait l'objet d'études spécifiques, je pense en particulier à la polyphonie discursive (voir les auteurs précités). Parmi les multiples pratiques cognitives et langagières requises par l'université, celle qui consiste à énoncer une problématique constitue sans doute l'une des plus redoutables. Or, peu d'études ont pris en compte cet aspect particulier. De plus, beaucoup de définitions contradictoires sont repérables s'agissant de la problématique. Pour ma part, je retiens l'acception que lui a conférée Élisabeth Nonnon (2002). Selon cette chercheuse, la problématique de recherche résulte de l'articulation étroite entre des questions de recherche, des hypothèses et des choix méthodologiques. Dans cette perspective, problématiser requiert tout à la fois d'énoncer et de hiérarchiser des questions de recherche, par rapport auxquelles sont avancées des hypothèses puis des orientations méthodologiques susceptibles d'une part d'apporter des éléments de réponses aux questions posées et d'autre part de valider ou d'invalidier les suppositions initialement émises. Le terme « problématique » n'est donc guère ici synonyme de « problème ». Le lecteur l'aura compris, problématiser ne va pas de soi et mobilise des compétences de haut niveau, tant sur le plan cognitif que discursif, ce qui tend à légitimer les dispositifs visant à acculturer les étudiants à cette conduite problématisante.

L'initiation à la recherche s'inscrit, explicitement ou non, au cœur des cours généralement dispensés dans le cadre du Master universitaire, quels qu'ils soient. Si tous les étudiants, une fois diplômés, ne deviendront pas chercheurs, la très grande majorité d'entre eux devra

élaborer un mémoire, lequel relève selon Yves Reuter (1998) des discours de recherche en formation. Les exigences liées à ce mémoire sont bien souvent déroutantes pour bon nombre d'étudiants et, depuis Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964, 1970), nous savons que les pratiques discursives universitaires paraissent plus ou moins familières, plus ou moins exotiques, à des étudiants issus d'origines socio-culturelles-économiques parfois très contrastées. Le présent article s'appuie sur des écrits produits par des étudiants de Master dans le cadre d'un cours centré sur les spécificités discursives propres au mémoire. Nous verrons que les dimensions linguistiques s'avèrent centrales tout au long du processus : pour fonder scientifiquement le cours, pour aider les étudiants à mieux lire les mémoires afin d'en dégager les normes implicites, pour évaluer les copies dans un but normatif, pour étayer l'analyse descriptive et compréhensive des travaux étudiants, pour esquisser des pistes de remédiation sur la base des constats posés...

1) Le corpus et son analyse

Les données empiriques étudiées dans cet article sont issues d'un cours centré sur les éléments discursifs propres au mémoire et destiné à des étudiants de Master 1 en langues et lettres françaises et romanes à l'Université catholique de Louvain. Le cours (15h), dont je suis titulaire, s'intitule : « Analyse et pratique de l'écrit scientifique : le Mémoire de Master ». Plus concrètement, nous allons nous pencher sur un travail de deux pages imposé aux étudiants. Ce travail est réalisé à domicile et est évalué : la note obtenue compte pour un quart de la note finale. Il est demandé aux étudiants :

- 1) d'élaborer le compte rendu d'un ouvrage scientifique lu dans le cadre de leur mémoire de Master¹ ;
- 2) d'énoncer et d'étayer un avis critique à propos de ce même ouvrage ;
- 3) de formuler une première version, toute provisoire et révisable soit-elle, de la problématique qui sous-tendra leur mémoire de master en prenant appui sur le livre lu. Dès lors, il s'agit d'avancer de premières questions de recherche, des tentatives d'hypothèses et des orientations méthodologiques²...

Il est bien difficile de catégoriser clairement le genre discursif dans lequel s'inscrit le travail demandé, car il s'apparente en réalité à des genres distincts : il comporte dès lors un net caractère hybride. Ainsi, il a à voir, toutes proportions gardées, avec les notes de lecture que rédigent les chercheurs dans une revue scientifique à propos d'ouvrages publiés par leurs pairs. Le principe est alors de donner au lecteur un aperçu du livre traité (de quoi s'agit-il ?), de formuler un avis critique à son sujet (que peut-on en penser ?), d'argumenter l'avis énoncé (sur quels arguments se fonde mon appréciation ?). À ces tâches déjà redoutables s'ajoute celle de construire la problématique que l'on se propose d'envisager dans le cadre de son mémoire : l'étudiant est tenu d'énoncer des questions de recherche (quelles sont les questions auxquelles mon mémoire est supposé apporter des réponses ?), des hypothèses (quelles

¹ L'élaboration du mémoire va s'échelonner au fil des deux années de Master, le mémoire étant déposé en fin de Master 2. Le travail prend place au milieu de l'année de Master 1.

² Bien sûr, la problématique va fortement évoluer dans les mois qui suivront cette première formulation : les questions vont s'affiner et se hiérarchiser, les hypothèses seront mieux cernées, les choix méthodologiques seront plus précis. Il est probable que la problématique qui sous-tendra *in fine* le mémoire sera foncièrement différente. Mais je crois indispensable que très vite, dès l'entame du travail, les étudiants s'attachent à problématiser. Faute de quoi, sans savoir ce qu'ils cherchent, au fil de leurs lectures et investigations, les lecteurs risquent de... chercher longtemps, sans trouver grand-chose. Encore trop souvent, les mémoires, dans leur version définitive, donnent à voir une problématique lâche, implicite, incohérente... Dans la conclusion, les étudiants formulent parfois des réponses très intéressantes à des questions qu'ils n'ont pas posées et ne répondent pas à celles qu'ils avaient pourtant avancées.

tentatives de réponse puis-je avancer à l'entame de ma recherche ?) et des pistes méthodologiques (quelles procédures me permettront de répondre à mes questions et de valider ou d'invalidier mes hypothèses ?).

Les trois quarts restants de la note attribuée à ce cours sont alloués à une épreuve écrite réalisée en auditoire : les étudiants reçoivent un extrait de mémoire rendu anonyme et sont tenus de le décrire et de l'analyser en fonction des indicateurs discursifs de scientificité vus au cours. En d'autres mots, cette introduction respecte-t-elle la structure-type d'une introduction ? Le discours est-il adéquatement modalisé ? La polyphonie discursive est-elle négociée de manière pertinente ?

Le choix de se centrer exclusivement sur la lecture et l'analyse de discours scientifiques peut paraître étonnant. En réalité, il se justifie par plusieurs motifs. D'abord, le cours se donne devant un amphithéâtre de soixante-dix étudiants et en tout début de Master 1. Le nombre des apprenants et l'encadrement réduit du cours (je suis seule à intervenir) ne permettent pas d'instituer des ateliers plus pratiques. En outre, puisque le cours se donne dès l'entame du Master 1, les étudiants sont à ce moment précis très peu voire pas du tout avancés dans l'élaboration de leur mémoire. Certains ont un sujet, d'autres non, certains ont un directeur de mémoire, d'autres pas, certains peinent même à identifier le champ de recherche qui sera le leur. En outre, des séminaires plus méthodologiques sont dispensés par les professeurs dans les domaines de spécialité (linguistique, littérature, didactique). Pour toutes ces raisons, il est complexe d'inviter les étudiants à rédiger une introduction de mémoire, une problématique détaillée, le début du cadre théorique ou un autre texte, quelle qu'en soit la nature.

Dans le travail imposé, sont étroitement articulées des compétences lecturales et scripturales. Sont sollicitées des activités cognitivo-langagières hétérogènes, voire contradictoires : reformuler, évaluer, argumenter et problématiser. Quoiqu'il en soit, la linguistique joue dans le cas présent un rôle à la fois double et central. Premièrement, elle permet d'objectiver des indicateurs discursifs de scientificité³ que nous repérons avec les étudiants dans des mémoires anonymisés de manière à mieux cerner les spécificités de ce genre académique particulier. Il s'agit alors de voir comment s'actualisent dans des énoncés authentiques des indicateurs tels que l'inscription du sujet dans son discours (Reuter, 1998), les modalisations (Bronckart, 1996), les indices d'allocution (Rabatel et Grossmann, 2007), la négociation de la polyphonie discursive (Boch & Grossmann, 2001, Rinck, 2008...), la conduite argumentative (Amossy, 2009, Donahue, 2008, Scheepers, 2013...), le lexique (champ lexical, registre langagier...), la morphosyntaxe (valeurs des temps verbaux...), les mécanismes de cohérence et de cohésion du discours (Bronckart, 1996)... La visée se veut alors normative et descriptive : le principe est de mieux cerner le fonctionnement empirique de pratiques langagières complexes, mais aussi d'évaluer les conduites scripturales adoptées par les apprentis-chercheurs. Le cours consiste notamment à familiariser les étudiants aux attentes académiques s'agissant des mémoires (critères d'évaluation...). Une bonne partie du cours consiste à lire des discours de recherche produits par des chercheurs expérimentés ou novices et à en dégager le fonctionnement discursif. Par exemple, un article de Marie-Christine Pollet (2001) fait l'objet d'une analyse et les étudiants sont notamment invités à dégager la problématique qui sous-tend le texte. La tâche s'avère redoutable pour la très grande majorité des étudiants, lesquels peinent à identifier les questions de recherche (surtout quand elles ne sont pas énoncées sous

³ J'emprunte la définition de l'indicateur à Madeleine Grawitz : « donnée observable permettant d'appréhender les dimensions, la présence ou l'absence de tel attribut de la réalité étudiée » (2001 : 388). Dès lors, les « indices discursifs de scientificité » sont les traits discursifs qui, mis bout à bout, caractérisent l'énoncé scientifique : une certaine manière d'argumenter, de gérer les voix d'autrui, d'articuler théorie et empirie, de modaliser son propos...

forme interrogative), à hiérarchiser et à restructurer ces mêmes questions ou à mettre au jour les principales options méthodologiques adoptées par la chercheuse.

L'essentiel du cours consiste à conduire les étudiants à lire et à décoder les discours scientifiques des chercheurs débutants ou experts pour mieux en révéler les mécanismes implicites. Le pari est donc qu'une meilleure connaissance du genre étudié devrait aider les étudiants à respecter les normes ainsi révélées une fois qu'ils devront prendre la plume et écrire leur propre mémoire. Pour autant, je ne postule pas un transfert automatique entre compétences lectorales et scripturales, mais je m'affilie aux travaux des didacticiens (voir notamment Reuter, 2000) qui ont montré qu'un aller-retour lecture/écriture est susceptible de dévoiler, de démythifier, d'objectiver les mécanismes subtils et complexes de l'écriture de recherche, qu'il s'agisse de la conduite argumentative à adopter ou de la gestion de la polyphonie discursive. On pourrait dire qu'il s'agit d'un apprentissage rédactionnel par imitation d'un modèle.

Deuxièmement, la linguistique me permet de mieux appréhender les tentatives scripturales déployées par les étudiants lorsque munis de ces connaissances sur l'écriture académique, ils doivent s'essayer à rendre compte d'un ouvrage lu, à argumenter leur avis à ce sujet et à formuler une problématique en vue d'élaborer leur propre mémoire. À ce moment, ce sont ces mêmes indicateurs discursifs qui sous-tendent l'analyse des soixante-dix copies reçues. Sont ainsi repérables des pratiques langagières hétérogènes s'agissant de la place réservée à la problématique, de son articulation avec la lecture de l'ouvrage de référence, des actes langagiers mobilisés par le sujet (évaluer, s'autoévaluer, reformuler, interpréter, comparer, questionner...).

La problématique qui sous-tend la présente contribution peut se décliner en deux principales questions de recherche. La première : quelles pratiques langagières, au sens d'Élisabeth Bautier (1995)⁴, sont repérables dans le corpus constitué ? L'expression « pratiques langagières » n'est pas du tout neutre : je l'emprunte aux travaux d'Élisabeth Bautier, influencés notamment par la sociologie du langage développée par Basil Bernstein (1975). Dans cette perspective, l'analyse des productions d'étudiants ne se subordonne pas à la recherche de manques ou de faiblesses dans les écrits recueillis, mais tente plutôt de prendre en considération ce que les pratiques langagières d'un étudiant signifient de son rapport au monde, au langage, à l'écriture et à l'écrit (1998 : 152). Il s'agit de débusquer, au moyen d'une lecture attentive et patiente, les logiques d'écriture qui sous-tendent le discours envisagé : le principe est donc d'identifier comment le scripteur « fait » avec cet exercice qui lui est imposé, comment il l'appréhende, le négocie... Comme le soulignent Dominique Bucheton et Élisabeth Bautier (1997 : 236), l'entrée privilégiée est le texte produit, l'écueil étant de se référer à un texte modèle. Cette dernière démarche ne permettrait pas d'envisager l'activité singulière de production que le scripteur a déployée : or, la focalisation se fait ici davantage sur le travail opéré par le sujet, non sur le texte idéal (donc supposé et reconstruit par le chercheur) qu'il aurait dû énoncer. Le regard du chercheur est donc appelé à se déplacer sur les textes : il doit passer d'une prise en compte des carences, lacunes ou écarts par rapport

⁴ Le champ des pratiques langagières ne recoupe donc pas celui des procédures d'écriture, les deux modes d'analyse diffèrent sensiblement.

à une norme à une prise en considération de ce que les étudiants font et savent faire, leurs écrits devant être lus comme « des tentatives pour fabriquer du sens », notent Dominique Bucheton et Élisabeth Bautier (1997 : 230). Les analyses habituellement conduites (tant en formation qu'en situation de recherche) foncièrement axées sur la norme, voire sur une sur-norme ici académique, s'avèrent à mon avis d'une portée bien limitée et expliqueraient les insuffisances des tentatives didactiques pour travailler les carences ainsi identifiées. En effet, les analyses normatives se révèlent bien souvent binaires : c'est réussi, ça ne l'est pas. Cette vision dichotomique ne prend guère en compte les tentatives effectives, multiples, des scripteurs et leur classement conduit à des typologies duales dans lesquelles il me semble que les textes sont bien à l'étroit. Dans cette typologie binaire se retrouvent en outre associés des textes aux logiques bien hétérogènes. Faute de comprendre les logiques internes qui sous-tendent les essais de mises en mots des individus, faute d'appréhender véritablement l'épaisseur des textes, le diagnostic mène à des propositions didactiques, hélas, souvent inefficaces car elles s'attachent à des micro-phénomènes textuels qui masquent des logiques bien plus profondes⁵. L'hypothèse générale qui sous-tend les travaux de ce champ est que dans les écrits recueillis se donnent à voir des pratiques différenciées et possiblement différenciatrices, des logiques ou des conduites scripturales distinctes, des postures hétérogènes, des modes diversifiés d'appropriation de la tâche imposée.

La seconde question, plus générale, qui sous-tend la présente contribution est fondée sur les réponses obtenues à la première : quel pourrait être l'apport des sciences du langage pour la recherche et la formation axées sur les littéracies académiques ? D'un point de vue méthodologique, affilier ma démarche au domaine des pratiques langagières revient à entreprendre, en tant que chercheuse, une lecture descriptive et compréhensive des travaux, après avoir conduit, en tant que professeure, une lecture normative et évaluative des productions. Est mis en évidence ce que fait le scripteur, non ce qu'il ne fait pas. L'attention se porte sur les processus de production du scripteur dans sa compréhension-appropriation des règles du genre envisagé, elle porte donc moins sur les textes comme produits finis. Concrètement, comment ai-je procédé ? J'ai appliqué aux étudiants les mêmes indicateurs de scientificité du discours que ceux vus en classe : de la conduite argumentative à la gestion de la polyphonie discursive en passant par la modalisation des propos ou la prise en charge énonciative. Bien entendu, le premier indice discriminant utilisé fut le repérage, le comptage et la répartition des séquences dites reformulatives (quand l'étudiant présente l'ouvrage qu'il a lu), argumentatives (quand l'étudiant discute ce même ouvrage) et problématisantes (lorsque l'étudiant formule la problématique qu'il envisagera dans son mémoire). En définitive, le but

⁵ Concrètement, plusieurs genres discursifs ont été étudiés sous l'angle des pratiques langagières qu'ils révèlent. Prenant en compte des copies de philosophie issues d'une classe de nouveaux lycéens de la Seine Saint-Denis, Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex (1997) caractérisent d'une paraphrase les six types d'écrits qu'ils ont identifiés : « du général au particulier : un enchaînement des énoncés qui permet de penser », « écrire, mais ne pas changer », « des mots des autres à ses propres mots : un processus de transformation », « se dire avec les mots des autres », « garder les mots des autres, être objectif, parce que le langage dit le vrai », « lorsque l'écriture scolaire est bloquante ». Les mêmes auteurs, aidés de Dominique Bucheton (1997) analysent plus particulièrement la façon dont des élèves de seconde font usage des savoirs enseignés pour élaborer un commentaire composé littéraire. Ils dégagent les conduites suivantes : « l'impossible décollage » (les savoirs enseignés par l'école ne sont pas réinvestis), « l'exploration en franc tireur » (sont convoqués des savoirs autres que les savoirs de l'analyse textuelle), « l'élève appliqué » (lequel restitue les savoirs enseignés), « distance et intégration maximales » (des savoirs divers sont articulés, des savoirs sont construits). Ainsi, ces recherches donnent à voir des « pratiques langagières » distinctes, des logiques ou conduites scripturales hétérogènes, lesquelles donnent à voir des modes différenciés d'appropriation des tâches scripturales prescrites par l'école, le collège ou le lycée.

sous-jacent à ce décryptage des énoncés est qu'une meilleure connaissance des tentatives empiriques des apprenants permettra à terme d'avancer des propositions de formations plus en prise avec les difficultés réelles des étudiants. Car une fois des conduites scripturales hétérogènes cernées, le regard se fait plus évaluatif et normatif : tous les modes d'écriture recensés se valent-ils eu égard aux attentes académiques ?

2) Trois logiques scripturales contrastées

La lecture des données suggère trois logiques d'écriture nettement différenciées et différenciatrices. Ces logiques s'opposent quant à un indice particulièrement discriminant dans ce cas, à savoir la place laissée aux énoncés de type reformulatif, argumentatif ou problématisant. Mais au-delà de cette constatation assez sommaire, chaque logique d'écriture voit se corrélérer des indices ou indicateurs spécifiques. Ce sont bien trois discours qui se laissent appréhender : un discours dit de restitution, sous-tendu par la volonté de « donner à voir », un discours critique, axé sur le souci de « faire croire » et un discours problématisant, visant à « faire savoir ». Je vais détailler et illustrer ci-après chacune de ces logiques.

2.1) Le discours de restitution : donner à voir

Il s'agit manifestement pour le scripteur d'en dire le plus possible sur le livre lu : celui-ci fait l'objet d'une présentation extrêmement fouillée. Quant à l'avis critique énoncé par rapport au livre, il se fait très discret, voire presque inexistant. Quand une opinion est avancée, il arrive qu'elle ne soit pas du tout étayée par des arguments. De même, la problématique est embryonnaire ou carrément absente. Pour rendre compte de l'ouvrage, l'étudiant recourt majoritairement à la reformulation par rapport à la citation : ainsi, le lecteur ne découvre pas un patchwork plus ou moins habile de citations tissées les unes aux autres. Le scripteur assume généralement l'énonciation en ce sens qu'il paraphrase, résume, décrit, présente, contextualise, introduit, resitue le livre dont il traite. Les éléments axiologiques, quand il y en a, sont sommaires : ils ne suscitent pas de développement argumenté. Le discours se fait essentiellement restitutif. L'extrait suivant permet d'illustrer ces différents phénomènes concomitants. Il est brièvement annoté dans la marge à gauche.

DISCOURS RESTITUTIF

Présentation de l'auteur

Reformulation

Bref avis

reformulation

SANSOT, Pierre, *Poétique de la ville*, Paris, Éditions Klincksieck, 1971.

Philosophe, sociologue, écrivain et professeur à l'Université de Grenoble, Pierre Sansot, d'origine française, nous explique dans son ouvrage « Poétique de la ville » différentes notions liées à la ville selon une approche poétique, qu'il privilégie à une approche phénoménologique.

L'ouvrage « Poétique de la ville » traite de toutes les facettes de la ville, allant du plus petit élément au plus grand, de l'électroménager (le frigidaire par exemple)¹ au quartier, pour conclure sur la notion de ville en tant que tout. Non pas dans un objectif d'exhaustivité, Sansot veut déterminer ce qui caractérise une ville, en quoi les éléments qui la constituent sont essentiels mais pas individuellement, seulement en tant que partie participant à sa construction. L'auteur reste conscient de l'impossibilité d'appréhender une ville dans sa totalité de par ses nombreux quartiers et ses parties souterraines, même s'il persiste à essayer de s'en approcher le plus possible. L'ensemble existe mais apparaît toujours différemment et partiellement. En conséquence, il observe alors que nous inventons notre propre totalité en imaginant des lieux qui permettent de combler les absences, ce qui rend la ville mystérieuse. La ville ne peut pas être un tout homogène puisqu'elle ne se réfère pas à une seule valeur commune.

Son objectif visant à rendre la ville dans sa totalité, il l'atteint pleinement par le poétique, puisqu'il ne se limite pas à une étude purement géographique et descriptive. Il rattache en effet les divers composants d'une ville aux effets qu'ils peuvent produire, à leur signification et symbolique. Il veut montrer qu'il existe quelques grandes démarches fondamentales (comme la déambulation nocturne, comme la dérive de l'homme traqué) par lesquelles la ville se dévoile à chacun d'entre nous.

Pour cela, il structure sa recherche en trois grands axes : les lieux, les trajets et les figures urbaines. Il développe sa théorie en donnant des exemples concrets. Nous pouvons donc lire son analyse sur la Tour Eiffel de Paris, élément auquel beaucoup se réfèrent lorsqu'on parle de Paris, mais qui ne définit pas la ville de Paris, distinction qu'il développe. Il développe également plusieurs lieux, allant d'endroits ouverts et publics tels que le square, le pavillon, la place publique, etc., aux endroits plus personnels et fermés tels que le duplex, le studio, l'appartement meublé, en passant par des figures urbaines telles que les prostituées, les clochards, l'homme traqué mais aussi des zones géographiques telles que le quartier, la distinction entre quartier louche et lieu sinistre. Il décrit le square pour le dépoétiser, la rue car en elle se produit une certaine manifestation de la ville, la figure de la prostituée qui vacille entre figure de l'Eros Universel et figure de la dépossession urbaine, il décrit le pavillon, le quartier pour étudier les limites et réductions opérées par une certaine géographie et le studio ou le meublé car y ont lieu les rêveries des dedans urbains. L'auteur explique la complexité de la ville et comment elle s'installe en décor. Il varie les approches susceptibles de nous découvrir une ville et se place donc du côté du perspectivisme, ce qui augmente son degré d'objectivité, même s'il ne le sera pas toujours. Et tout cela, toujours dans une dimension poétique afin de faire pressentir que la ville nous parle.

Dans cette approche poétique de la ville, il lie aussi constamment l'homme et la ville, il questionne le rôle de l'homme par rapport à la ville et de la ville par rapport à l'homme. Il se

¹ Considéré comme objet urbain car c'est un objet d'abord produit et consommé dans les villes avant de se répandre dans tout un pays.

Dans certains cas, il arrive que s'opère une sorte de brouillage énonciatif : le lecteur ne sait plus précisément « qui parle », qui assume le discours. Ainsi, en l'occurrence, à force de reformuler les propos tenus dans le livre sans pour autant insérer des formulations ritualisées du type « toujours selon l'auteur », « le chercheur explique », « l'auteur analyse », l'étudiant devient tout à fait fantomatique, sa présence dans son propre discours s'efface, se dilue. L'extrait qui suit permet d'illustrer ce cas de figure :

DISCOURS RESTITUTIF

Présentation de l'auteur

Reformulation

Le nom du chercheur
n'est plus rappelé : qui
« parle »?

Référence :

ZOVIC Neda Chernack, *Les espaces de la transgression dans le Tristan de Béroul*, New-York, Peter Lang, 1996 (Studies in the Humanities Literature – Politics – Society, 19).

Née en Istrie (Croatie) en 1948, Neda Chernack Zovic a grandi en Belgique où elle a terminé une licence en Philologie Romane à l'Université de Liège. Depuis 1979 elle vit aux États-Unis et a obtenu un doctorat à l'Université d'Harvard.

Dans son ouvrage, l'auteur se propose de mettre en évidence, en utilisant une méthodologie littéraire et historique, l'originalité du texte de Béroul en analysant les différents « espaces/tableaux¹ » constitutifs du poème qui lui permettront de répondre à ses deux questions de recherche principales, à savoir, d'abord, quelles sont les valeurs intrinsèques du récit de Béroul et de quelle manière sont-elles mises en évidence ? et ensuite, comment cette œuvre a-t-elle été reçue par le public ?

Afin de répondre à ces questions, trois « espaces/tableaux » sont présentés successivement. Le jardin, la forêt et finalement un « espace/tableau » composé de plusieurs espaces distincts que sont le Gué Aventureux, la ville, le Mal Pas et la Blanche Lande. Si l'on veut comprendre comment ces « espaces/tableaux » ont influencé la manière dont l'œuvre de Béroul a été reçue par le public médiéval, il est nécessaire de comprendre comment ce public percevait l'environnement qui l'entourait et comment ce dernier était présenté dans l'espace de la littérature. En se basant sur les travaux de G. Duby, J. Le Goff et A. J. Gourevitch, l'auteur explique, longuement, que le public avait, non seulement une connaissance réelle et matérielle de cet environnement, représenté dans les trois « espaces/tableaux » du récit de Béroul, mais aussi une connaissance symbolique et imaginaire. C'est pourquoi Béroul se focalise sur cette connaissance pour mettre en exergue la transgression, par les amants, des valeurs chrétiennes, familiales, féodales et courtoises. Ainsi, le jardin, lieu rempli d'une symbolique biblique, englobant les notions de plaisir et de trahison, perçu comme le lien qui unit le ciel et la terre, le religieux et le pouvoir politique, offrait à l'auditoire médiéval un ensemble connu de références et de valeurs. C'est en plaçant ses protagonistes dans ce lieu précis, et en leur faisant tenir un rôle inattendu, qui va à l'encontre des valeurs liées au jardin, que Béroul donne à voir la gravité de la transgression de ses personnages. De même, au Moyen-âge, tout le monde sait que la forêt est un lieu spécifique ; d'un point de vue historique, la forêt appartient au roi, seule personne autorisée à y chasser, d'un point de vue littéraire, l'entrée dans la forêt est un moment initiatique, de perfectionnement moral qui permet au héros de réintégrer, ensuite, la communauté. Chez Béroul, ces deux valeurs liées à la forêt sont complètement inversées. Effectivement, dans le récit, le roi perd tout son pouvoir sur la forêt, entièrement dominée par Tristan qui y chasse sans se soucier des règles féodales. En outre, la réalisation de la passion des amants dans un espace tel que la forêt s'oppose totalement à la conception de l'amour courtois, supposé se réaliser au sein de la vie sociale. À ces deux premières transgressions s'ajoute une troisième, liée à la religion – Tristan va aller jusqu'à nier l'idée de péché – ce qui finit de l'entraîner, non pas vers une réintégration, comme le supposait son entrée dans la forêt, mais une exclusion définitive de la société. L'ensemble de ces transgressions ne sont évidemment perceptibles que par un public qui connaît les valeurs et les symboles sous-jacents à l'espace de la forêt. Dans le troisième et dernier « espace/tableau » l'exclusion du héros se fait de plus en plus prégnante. A la fin de

¹ Zovic Neda Chernack, *Les espaces de la transgression dans le Tristan de Béroul*, New-York, Peter Lang, 1996 (Studies in the Humanities Literature – Politics – Society, 19), p.2.

La question qui se pose face à ces discours purement reconstitutifs est la suivante : quelle est l'origine de cette logique scripturale ? Comment l'expliquer ? Les étudiants ont-ils mal compris les consignes, pourtant écrites, qui leur ont été communiquées ? Par facilité, paresse ou conformisme, préfèrent-ils se réfugier derrière la reformulation, laquelle s'avère constituer une prise de risque moindre par rapport à la formulation et à l'étayage d'un avis personnel ou par rapport à la problématisation de la recherche qui va être conduite dans le cadre du mémoire ? Ou les étudiants considèrent-ils qu'ils ne sont pas habilités, en raison précisément de leur statut, à discuter les sources convoquées ? Dès lors, devons-nous attribuer l'absence d'éléments axiologiques à un problème de compétence ou de représentation ? Autrement dit, le souci relève-t-il du vouloir faire ou du savoir faire ? Par ailleurs, pourquoi les étudiants ne problématisent-ils pas ? Peut-être tout bonnement parce qu'ils ne sont guère avancés dans l'élaboration de leur mémoire : peut-être ne sont-ils même pas assurés du sujet auxquels ils désirent se consacrer. Or, l'un des objectifs du travail demandé est d'inviter les étudiants à entamer bien plus tôt leur mémoire et à y consacrer le temps, l'énergie et la réflexion requis, le mémoire se préparant bien en amont de son dépôt. Il est également possible que certains étudiants peinent à tisser des liens entre le livre étudié et leur propre démarche ou qu'ils éprouvent des difficultés à formuler une problématique recevable pour un début de recherche.

2.2) Le discours critique : faire croire

C'est une tout autre logique scripturale qui se donne ici à voir. Il s'agit dans le cas présent pour le scripteur de convaincre avant tout le lecteur du bien-fondé de son positionnement quant au livre lu. Deux cas de figure se présentent : soit l'étudiant évalue la pertinence du

livre dans l'absolu, soit il en évalue la pertinence par rapport au thème général retenu pour le mémoire, mais la problématique n'est pas formulée en tant que telle. Bref, le scripteur reformule, juge et argumente, mais il ne problématise pas (encore ?). Il faut noter par ailleurs que les positionnements adoptés sont souvent nuancés : en particulier, abondent les concessions, introduites de façon stéréotypée par « toutefois » ou « néanmoins ». Il arrive cependant que l'avis émis soit insuffisamment étayé, comme le montre cet extrait : « L'ouvrage de Gérard Quentin nous a apporté beaucoup, à nous, future enseignante ». Mais quel fut exactement cet apport, l'étudiante n'en dit mot. Enfin, il importe de relever l'extrême diversité des arguments convoqués pour appuyer les jugements énoncés : pertinence de la bibliographie, densité du discours, complétude des informations, rigueur, temporalité de la recherche, traitement des données, pertinence de l'introduction ou de la conclusion, structure, méthodologie, honnêteté scientifique, illustrations, exemples, lisibilité... Ainsi, entreprendre de dresser la liste exhaustive des arguments mobilisés s'avère impossible : l'ensemble des indicateurs discursifs de scientificité abordés lors du cours sont mis au service des démonstrations conduites par les étudiants. Bref, faire croire semble bien être la visée sur laquelle se fondent ces discours, même si, pour ce faire, les énoncés de type reformulatif restent bien présents : ils soutiennent la thèse défendue, laquelle, toujours implicite, pourrait être libellée en ces termes, « ce livre est pertinent ou intéressant, ce livre doit être lu » (ou pas). Les énoncés argumentatifs et reformutatifs sont la plupart du temps tissés les uns aux autres avec soin.

L'extrait qui suit montre un étudiant qui discute volontiers ses sources en énonçant différents jugements de valeur et en argumentant ensuite la validité des propos tenus. On le voit, l'avis ainsi constitué s'avère mitigé, l'étudiant n'hésitant pas à pointer les faiblesses qu'il attribue à l'ouvrage, tandis qu'il tempère ces critiques parfois vives par des éloges. Par la suite, l'étudiant évalue la pertinence du livre lu par rapport à sa propre entreprise de recherche. Toutefois, la problématique qui sous-tendra le mémoire n'est qu'esquissée, elle se devine en pointillés, elle n'est guère formulée explicitement et formellement.

DISCOURS CRITIQUE

Reformulation

Jugement de valeur

Jugements de valeur

Discussion du livre

Évaluation argumentée de
la pertinence relative du
livre pour le mémoire

question de la conscience, devant laquelle l'homme doit rendre compte de ses choix : d'où tire-t-elle ses critères ? Devant qui somme-nous responsables ? Jonas précise peu à peu sa définition de la responsabilité, qui opère en tant que médiation éthique entre les deux pôles ontologiques de la liberté humaine et de la teneur en valeur de l'Être. Il revient ensuite sur la puissance humaine, en excédant par rapport à la connaissance que l'on peut avoir des conséquences, faisant de chaque acte humain un problème éthique.

Son discours sera ensuite plus concret pour dresser la situation contemporaine et, par là, une éthique du futur adaptée. Il s'agit d'abord de maximaliser la connaissance des conséquences de nos actes, de ce que l'on peut ou non autoriser, et donc la connaissance du Bien et de ce que l'homme doit être. C'est ainsi que, selon Jonas, la futurologie a pour but de devenir une branche à part entière de la recherche, car la technique engendre deux menaces : la destruction existentielle et la destruction physique, cette dernière pouvant mener à la subsistance unique de l'impératif de survie, dépourvu de toute responsabilité. Mais l'impératif ontologique du devoir être de l'homme lui interdit de ne pas se préoccuper de l'avenir de l'humanité. L'homme doit donc contrôler sa puissance, mais cela revient à une restriction de la nature humaine. Jonas avoue sa faiblesse : il est difficile de fonder en théorie l'éthique d'une responsabilité collective face au futur que de donner les clés de sa réalisation. La confrontation d'une éthique du futur avec la technique peut se produire de manière anticipée par des pronostics à valeur d'avertissement, sorte d'« heuristique de la crainte ». En outre, la prévision qu'opère son éthique du futur va toucher au destin de la liberté : la pression croissante d'une crise écologique mondiale va entraîner des sacrifices concernant le niveau de vie, les libertés démocratiques, jusqu'à ce qu'il ne reste qu'une tyrannie prétendant faire œuvre de salut. Jonas se dit prêt à sacrifier la liberté, condition de la responsabilité, au profit de la survie physique. Critiqué pour cette position, Hans Jonas apparaît là comme extrêmement lucide sur la situation de son temps. Il conclut en disant que c'est l'ultime tâche de la responsabilité de ne pas permettre le cas de figure le plus pessimiste.

Hans Jonas convainc, par des explications et des exemples concrets concernant notre société, des raisonnements logiques et par sa modestie explicite de ne pouvoir répondre à toutes les questions qu'il se pose, tout comme il n'élude pas les questionnements restés sans réponse dans la philosophie, mais explique leur pertinence. Toutefois, l'exposé semble parfois suivre la spontanéité de son esprit et, de ce fait, manquer quelque peu de structure. Concernant le traitement et la représentation de l'angoisse et du souci de l'avenir dans l'œuvre romanesque de Boris Vian, le livre de Hans Jonas n'apparaît pas d'un apport majeur dans l'élaboration de mon mémoire. Tout d'abord, parce que le philosophe ne se penche concrètement que sur un seul versant de ma problématique : le souci de l'avenir, le philosophe ne faisant qu'effleurer le sujet de l'angoisse lorsqu'il parle « d'heuristique de la crainte », concept qu'il évoque de manière superficielle. Ensuite, parce que Hans Jonas s'est concentré de manière significative sur une problématisation de l'avenir en corrélation directe avec les avancées technologiques de la modernité, tandis que Boris Vian met en scène une préoccupation liée au futur de manière beaucoup plus globale, c'est-à-dire touchant davantage de facettes de l'humain, comme la survivance de l'être aimé ou l'absurdité et l'inutilité d'une entreprise sensée durer l'éternité. De plus, le concept de responsabilité, central dans l'éthique du futur de Hans Jonas, n'est guère pertinent concernant l'angle d'approche choisi pour mon mémoire. Toutefois, cet ouvrage nourrira ma réflexion concernant le sens que l'on peut avoir de la réalité, qui est totalement mis avec mal dans les romans de Vian : les personnages sont parfois représentés comme complètement détachés de la réalité, c'est-à-dire qu'ils ne perçoivent pas le caractère catastrophique d'événements qui se produisent juste sous leurs yeux, tel qu'un accident entraînant la mort sanglante de nombreuses personnes ou des situations mettant explicitement en danger leur survie.

2.3) Le discours problématisant : faire savoir

La logique problématisante fait interagir des énoncés reformulatifs, argumentatifs et problématisants : ces trois démarches cognitivo-discursives trouvent à se consolider les unes aux autres. La principale visée poursuivie par ces étudiants consiste à construire et à donner à voir au lecteur la problématique du mémoire en construction. Cela étant, la problématique est présentée sous des formes variées :

- le thème est donné : « Mon mémoire porte sur la reprise des mythes antiques dans les contes de fées du XVIIIe siècle »;
- un questionnement est proposé : « Pourquoi prendre la peine de rassembler ces informations pour en faire une œuvre proprement historique? »;
- question(s) + hypothèse(s);
- question(s) + hypothèse(s) + méthode.

La problématique apparaît de deux façons : soit en bloc, au début ou à la fin du texte, soit le discours est « entrelardé » : reformulation / critique / problématisation sont en interaction permanente. Il arrive que la formulation soit parfois erronée, un étudiant énonçant une hypothèse sous une forme interrogative ou un étudiant avançant une question de recherche au moyen d'une phrase déclarative : « L'hypothèse formulée pour cette partie est celle-ci : Rachilde, aux apparences misogynes, n'est-elle pas plus féministe qu'elle n'y paraît? » En revanche, dans d'autres cas, la problématique est parfois déjà étonnamment aboutie, alors que nous ne sommes qu'à la moitié de la première année de préparation du mémoire. La problématique est dans certains cas affirmée avec beaucoup d'assurance : « La première partie de mon mémoire **consistera**

à passer en revue plusieurs définitions du roman historique pour en proposer ma propre définition ». En outre, l'élaboration du mémoire et/ou de la problématique peut prendre la forme d'un récit (Daunay, 2004), l'étudiant mettant en scène (théâtralisant ?) son processus de recherche.

L'extrait qui suit illustre plusieurs des constats qui viennent d'être faits :

DISCOURS PROBLEMATISANT Un discours « entrelardé » Reformulation Quelques avis Critique de l'ouvrage Lien entre le livre et le mémoire Formulation de la problématique	comme seul moyen d'y parvenir, l'hérésie à mobiliser à l'encontre des pouvoirs et de la théocratie. Enfin, il se penche sur l'influence qu'a pu exercer la vision de l'histoire de Sand sur ses opinions politiques. Il montre alors qu'elle a une manière particulièrement de mettre en pratique et de défendre ses idées. En effet, si elle ne s'oppose pas vraiment à la violence révolutionnaire, elle préfère agir sur l'esprit, en minant ses adversaires. Hamon insiste aussi sur les préoccupations de Sand à éduquer le peuple à son potentiel révolutionnaire. Il termine en donnant des exemples d'actions politiques de Sand. Le quatrième axe, en ce qui le concerne, éclaire l'épisode de l'initiation du personnage Consuelo. Par exemple, la contribution, assez complexe, d'Henri Bonnet porte sur la question de la mort dans l'épisode étudié et sur sa défaite face à la vie au sein du roman. Le dernier axe traite des modèles littéraires et idéologiques qui ont influencé Sand et des influences qu'elle a pu elle-même exercer sur d'autres. Ainsi, par exemple, l'article très accessible de Merete Stistrup Jensen présente la réappropriation du fantastique d'Hoffmann dans <i>Consuelo</i>. Après une lecture approfondie de l'ouvrage, je peux dire que son intérêt réside, tout d'abord, dans l'objectif qu'il poursuit, à savoir accorder à un roman incontournable l'intérêt qu'il mérite. Ensuite, la manière d'aborder le roman de George Sand est aussi fort intéressante. En effet, le roman est examiné sous des angles de vue très différents, ce qui en donne au lecteur un aperçu fort complet. Néanmoins, le nombre important de contributions et la complexité de certaines peuvent entraîner des difficultés de lecture. En ce qui concerne la construction et l'organisation de l'ouvrage, j'ai pu constater que le regroupement des articles en catégories et l'explicitation des liens entre ceux-ci, réalisée dans la présentation introductive de l'ouvrage, semblent assurer une cohésion à l'ensemble. De plus au sein d'une même catégorie, certains rapprochements sont effectués entre les textes, ce qui amène des sous-catégories de classement. Néanmoins, les différents articles rassemblés au sein d'une même catégorie, ne présentent leur propre point de vue sur le sujet concerné sans qu'on puisse sentir une concertation générale entre eux. Seuls quelques articles font exception. Je pourrais aussi reprocher à certains articles leur manque de structure. Donc, je peux conclure que l'ouvrage ne présente une cohésion qu'en surface. Dans tous les cas, il m'a servi dans le cadre de mon mémoire. En effet, ma problématique porte sur une comparaison des manières dont Sand relate et traite l'épisode de la guerre des hussites dans deux œuvres différentes, <i>Jean Ziska</i> et <i>Consuelo</i>, en adoptant deux postures distinctes dans ces deux œuvres, en tant qu'écrivaine et en tant qu'historienne. Or, j'ai pu constater, d'une part, quel ouvrage donne une vue d'ensemble de l'un des deux textes faisant partie de mon corpus d'étude, <i>Consuelo</i>. Mais j'ai également observé, d'autre part, qu'il éclaire globalement sur l'écriture de Sand en tant qu'auteur romanesque et souligne, à ce sujet, qu'il est peu pertinent de concevoir la production de Sand de manière individuelle. Il est vrai, cependant, que certaines contributions retiennent plus mon attention que d'autres. C'est notamment le cas des articles qui mettent en exergue les liens de Sand avec l'histoire comme ceux de Bernard Hamon et de Sarah Mombert que j'ai choisis de résumer ci-dessus. Cette dernière m'a beaucoup aidé parce qu'elle confronte clairement les deux dimensions de l'écriture de Sand que j'ai choisi de traiter dans le mémoire. Son article a également soulevé deux questions. Tout d'abord, quel objectif la romancière poursuivait-elle à travers de la dimension historique de son écriture qu'elle décrit aux dires de Mombert ? Ensuite, pourquoi prendre la peine de rassembler ces informations pour en faire une œuvre proprement historique ? En conclusion, je peux dire que cet ouvrage m'a été utile pour certains de ses aspects, tout en ayant une approche plus globale du roman étudié.
--	---

Quant au passage suivant, il révèle une écriture heuristique : non seulement l'étudiante énonce précisément sa problématique, mais en plus elle narre avec soin le cheminement qui a présidé à son émergence progressive.

DISCOURS PROBLEMATISANT

Mise en récit du processus
d'élaboration du mémoire
Discours heuristique

Le professeur Philippe Dahhan exerce la profession de chirurgien orthopédique à l'hôpital de Créteil mais enseigne également l'anatomie à l'Université de Paris XII. Ce livre (portant davantage sur un auteur de fiction) est donc plus un essai de passionné qu'un ouvrage de professionnel de la littérature. Ses deux seuls ouvrages scientifiques disponibles dans le commerce portent sur la sculpture du XIXe siècle et sur la littérature (sur Maupassant, car il est un grand amoureux du Pays de Caux). La quatrième de couverture de cet essai nous indique la raison pour laquelle le professeur Dahhan a, avant tout, voulu traiter de ce sujet : Maupassant mourut de la syphilis, maladie qui intéresse énormément le médecin et que l'écrivain a contractée au contact des nombreuses femmes de sa vie et des nombreuses prostituées, d'où l'idée d'un travail sur Maupassant et ses relations avec les femmes.

Mon choix s'est porté sur ce livre, car l'idée de départ de mon mémoire était d'interroger les rapports de Maupassant avec les femmes et de classer ces dernières selon des catégories d'âge, de provenance géographique et sociale ou de caractères, dans sa fiction. Toutefois, mon idée changea quelque peu lorsque j'appris que beaucoup d'auteurs de l'époque de Maupassant étaient des misogynes accomplis, fait troublant dans la majeure partie de leurs textes. Dès lors, je me suis posé la question de savoir si Maupassant pouvait être classé parmi ces auteurs qui avaient, pour les femmes, ce sentiment de mépris, constituant un phénomène de la fin du XIXe siècle qui fut nommé « Misogynie fin de siècle¹ ». Cette idée d'étude sur la misogynie de Maupassant m'est venue suite à la lecture d'articles et de monographies évoquant l'ambivalence de sentiments de ce dernier envers les femmes.

Ce livre du professeur Dahhan se divise en trois parties principales, séparées en divers chapitres. Sa méthodologie (mis à part pour la troisième partie), ne ressemble en rien à une démarche d'étude médicale mais ressemble davantage à une étude psychologique et philologique à partir des sources concernant Maupassant, sources qui posent justement problème à l'essayiste, car, pour Maupassant, ces sources sont peu nombreuses et ce, pour une raison très simple : exception faite de son œuvre de fiction, il y a peu de documents le concernant, car il ne voulait pas que l'on parle de sa vie personnelle, s'est-il confié à l'une de ses correspondantes. Dès lors, il décida de cacher ou de détruire la plupart de ses lettres qui auraient pu être des sources plus qu'exploitables pour l'auteur de l'essai.

Dans la première partie de son livre, « Maupassant et les femmes », l'auteur nous expose le susdit rapport de Maupassant aux femmes ainsi que sa philosophie les concernant. Cette analyse passe par neuf chapitres dont l'angle d'approche diffèrera d'une partie à l'autre, contrairement à la seconde partie de l'ouvrage. L'auteur parle tout d'abord du contexte historique général des femmes en cette fin de XIXe siècle. Ensuite, il est question des femmes qui furent les modèles de Maupassant pour écrire sa fiction : on remarque dès lors que Maupassant a fréquenté des femmes de diverses classes. Dans les chapitres suivants, l'auteur livre la conception de l'amour dans l'esprit de Maupassant et la question du partage entre amour des femmes et misogynie chez ce dernier, car un véritable amoureux des femmes devrait, selon l'auteur, traiter les femmes comme les égales des hommes, ce qui n'est pas le cas de Maupassant qui eut des relations uniquement avec des « femmes-objets » qu'il affublait d'un mépris sans borne, ce qui se reflète dans son œuvre et dans son comportement

¹ DOTTIN-ORSINI Mireille, *Cette femme qu'ils disent fatale. Textes et images de la misogynie fin-de-siècle*, Paris, Editions Grasset & Fasquelle, 1993.

Conclusion

J'espère avoir montré que la linguistique joue un rôle central dans le dispositif de recherche-formation que j'ai conçu, puis expérimenté et analysé. Je reprends ci-dessous les différentes fonctions qui ont pu être les siennes, dont l'hétérogénéité des objets traduit finalement l'omniprésence de la description linguistique dans tous les domaines qui nécessitent un commentaire méta-discursif ou langagier :

- Fonder scientifiquement le cours;
- Repérer avec les étudiants les indicateurs discursifs propres à l'écrit scientifique pour caractériser le genre « compte rendu » ou « mémoire »;
- Inviter ensuite les étudiants à remobiliser ces indicateurs dans leur propre énoncé;
- Évaluer l'aspect normé du langage;
- Fonder l'analyse scientifique des discours produits par les étudiants;
- Mettre au jour des phénomènes non révélés par une lecture normative au moyen d'une lecture descriptive de type sociolinguistique.

La lecture des données a permis de révéler trois logiques scripturales contrastées : une logique reformulative, argumentative et problématisante. Eu égard aux consignes communiquées, c'est bien sûr la troisième qui, sur un plan plus normatif, s'avère la plus aboutie, la plus complexe à manier également. Elle est aussi celle qui suppose la plus grande part de risque, l'auteur devant se positionner, défendre son avis, contre-argumenter, définir et articuler questions de recherche, hypothèses et orientation méthodologiques. Pourquoi tous les étudiants n'adoptent-ils pas cette conduite scripturale, en dépit des consignes pourtant très explicites qui les y invitaient ? La

question reste entière. Il faudrait identifier si nous avons affaire à une question d'autorisation, de compétences, d'habiletés, de représentations, de cout cognitif jugé excessif ou d'état d'avancement de la recherche. Pour autant, les exemples épinglés dans cette contribution pourraient soutenir utilement un travail avec les étudiants, travail les amenant à mieux reformuler, mieux argumenter et mieux problématiser, tout en tissant ces trois processus au plus serré.

Toutefois, si je maintiens l'importance, la nécessité même, d'une attention soutenue aux dimensions strictement linguistiques des énoncés, si je plaide pour un recours massif aux sciences du langage par les chercheurs et enseignants, je défends l'idée selon laquelle cette attention et ce recours ne peuvent être exclusifs. En effet, comme le rappelle Élisabeth Bautier (2001 : 118), la catégorie langue est insuffisante pour appréhender la complexité des phénomènes que l'apprenti-scripteur doit prendre en charge pour écrire et des difficultés qu'il éprouve à le faire. De plus, le fait qu'une copie dénote une excellente maîtrise des seules dimensions linguistiques peut masquer le fait que l'étudiant est passé à côté de l'objectif du travail, qui demande en l'occurrence d'articuler reformulation, argumentation et problématisation, en se focalisant sur l'un ou l'autre aspect. L'évaluateur pressé peut être ébloui par une certaine virtuosité rhétorique qui masque l'insuffisance du contenu. L'inverse est également vrai : un contenu est jugé insuffisant en raison de sa maladresse de formulation. Une lecture sociolinguistique des copies révèle des phénomènes qu'une lecture normative n'avait pas suffisamment mis en lumière.

Comme Élisabeth Bautier l'ajoute également (2001 : 132), un enseignement compensatoire portant strictement sur des dimensions linguistiques est sans effet sur les compétences scripturales des apprenants. Non pas qu'ils n'aient pas besoin de connaître les règles du participe passé ou les principaux connecteurs argumentatifs, mais parce qu'écrire suppose bien plus que cela. La chercheuse insiste (Bautier, 2009 : 178) : « Il y a rarement transfert de compétence scripturale d'une situation à une autre quand l'acquisition de l'écrit se fait non pas par le biais de la construction d'un sujet pensant et écrivant, mais par celui de l'apprentissage de modèles textuels qui restent extérieurs à l'élève suiviste ». Dès lors, il importe de convoquer les dimensions et outils linguistiques pour les mettre au service de l'émergence, en l'occurrence, d'un apprenti-chercheur, ce qui suppose dans le même temps l'acquisition de compétences, de pratiques, d'attitudes, de savoirs, de savoir-faire multiples et hétérogènes. D'où la complexité de dimensions imbriquées qui supposent aussi bien une compétence langagière (générale et spécifique) que des savoirs sur les objets convoqués et une représentation claire des buts assignés à l'activité scripturale.

Bibliographie

- AMOSSY R. 2009. *L'argumentation dans le discours*. Paris, Armand Colin.
- BAUTIER É. 1995. *Pratiques langagières, pratiques sociales*. Paris, L'Harmattan.
- BAUTIER É. 1998. Des genres du discours aux pratiques langagières ou des difficultés à penser le sujet social et ses pratiques. In GROSSMANN FR. (éd.), *Pratiques langagières et didactique de l'écrit. Hommage à Michel Dabène*, LIDILEM, Grenoble III, 145-156.
- BAUTIER É. 2001. Pratiques langagières, pratiques sociales. *Revue française de pédagogie* 137, 117-161.

- BAUTIER É. 2009. Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraciés du langage. *Pratiques* 143-144, 11-26.
- BERNSTEIN, B. 1975. *Langage et classes sociales*. Paris, Minuit.
- BOCH Fr. & GROSSMANN Fr. (coord.) 2001. *Apprendre à citer le discours d'autrui*. *Lidil*, 24.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-Cl. 1964. *Les héritiers*. Paris, Minuit.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-Cl. 1970. *La reproduction*. Paris, Minuit.
- BRONCKART J.-P. 1996. *Activité langagière, texte et discours*. Lausanne-Paris, Delachaux et Niestlé.
- BUCHETON D., BAUTIER É. (dir). 1997. *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*. Versailles, CRDP.
- CHARAUDEAU P. 2008. L'argumentation dans une problématique de l'influence. *Revue Argumentation et analyse du discours, L'analyse du discours au prisme de l'argumentation*, 1.
- DABÈNE M. 1997. *L'adulte et l'écriture*. Bruxelles, De Boeck.
- DAUNAY B. 2004. Les mémoires professionnels entre récit et théorie. In DUFAYS, J.-L. et al. *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*. Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 195-212.
- DONAHUE Chr. 2008. *Écrire à l'université*. Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- GALATANU O. 1998. Savoirs d'action et représentations de la professionnalité enseignante. Dynamiques argumentatives et effets cognitifs du mémoire professionnel en IUFM. In Cros Fr. (éd). *Le mémoire professionnel en formation des enseignants*. Paris, L'Harmattan, 131-142.
- GRAWITZ M. 2001. *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. 1996. *La conversation*. Paris, Seuil.
- MASSERON C. 1997. Pour une didactique de l'argumentation (écrite) : problèmes, objets et propositions I et II. *Pratiques* 96, 7-57.
- NONNON E. 2002. Formulation de problématiques et mouvements de problématisation dans les textes réflexifs : un point aveugle pour l'enseignant? In *Spirale*, n°29, 27-74.
- POLLET M.-Chr. 2001. *Les étudiants et l'écriture de recherche : quelles compétences ? quelles représentations ? quel enseignement ?*, in COLLÈS L. et al. (dir.), *Didactique des langues romanes*. Bruxelles, De Boeck-Larcier, 393-398.
- RABATEL A. et GROSSMANN, Fr. (coord.) 2007. Figures de l'auteur en didactique. *Lidil*, n°35.
- REUTER Y. 1998. De quelques obstacles à l'écriture de recherche. In *Lidil*, 17, 12-24.
- REUTER, Y. 2000. *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris, ESF.
- RINCK F. 2006. Gestion de la polyphonie et figure de l'auteur dans les parties théoriques de rapports de stage. In *Lidil*, 34, 85-103.
- SCHEEPERS C. 2012. *Soi-même comme un auteur : au cœur des travaux de fin d'études élaborés par de futurs instituteurs en Communauté française de Belgique, des pratiques langagières différenciées*. In *Diptyques*, 109-130.
- SCHEEPERS C. 2013. *L'argumentation écrite*. Bruxelles, De Boeck.
- SCHNEUWLY B. & DOLZ J. 2006. *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.