

AUTO-REFORMULATION ET INVESTISSEMENT DU SCRIPTEUR : ABSTRACTS ET QUATRIÈMES DE COUVERTURE DE MÉMOIRES DE MAÎTRISE

Isabelle LABORDE-MILAA

Université de Picardie (Amiens), Équipe THEODILE – E.A. 1764

Cet article voudrait examiner la manière dont des étudiants de maîtrise, achevant leur mémoire, opèrent un retour sur celui-ci à travers deux écrits : un résumé, d'une part, et une quatrième de couverture imitant la production éditoriale, d'autre part (1). Ces écrits prennent place dans l'apprentissage du mémoire professionnel, en particulier pour la question de la problématisation – démarche de pensée et d'écriture censée construire le mémoire. Le cursus concerné est une option dite « Lettres modernes appliquées », axée sur une spécialisation en information et communication à côté d'une formation généraliste. Ce terrain pédagogique m'a déjà fourni l'occasion d'observer des textes d'étudiants produits en accompagnement de leur mémoire (2002 avec I. Delcambre, 2003) ; en l'occurrence, il s'agit de textes assurant le bouclage de cette écriture longue (2).

Je ne jugerai pas ici de la validité ou de la valeur des problématiques qui guident les mémoires. Certes, résumé et quatrième dépendent, pour une bonne part, du mémoire situé en amont. Il est donc difficile, voire non pertinent, de quitter ce mode de lecture qui consiste à repérer les déficits dans ces textes brefs (ruptures de cohésion, confusions conceptuelles, série de questions rhétoriques de surface, etc.). Il n'empêche que ces mêmes textes sont produits à partir de mémoires évalués comme « bons à soutenir », dont la problématique a été jugée acceptable par le jury ; d'autre part, la reformulation de cette problématique représente un défi rédactionnel spécifique à travers une autre mise en texte. À ce titre, elle constitue un terrain précis de travail, lequel est indissociable, à mon sens, du positionnement qu'adopte le scripteur par rapport à son mémoire devenu un objet fini. C'est donc une auto-reformulation qui se met en place dans ces textes, à entendre simultanément comme restitution d'un contenu de pensée et point de vue sur

(1) Je remercie Rozenn Guibert (CNAM) qui travaille cet exercice avec ses étudiants ingénieurs, ce qui m'a donné l'idée d'une production en fin d'année.

(2) Le présent article approfondit une communication présentée lors de la journée CONSCILA du 6 décembre 2002, à laquelle participaient des membres de THEODILE et LIDILEM (voir ici-même, la *Présentation*).

ce même contenu, sur l'activité de raisonnement et sur le scripteur lui-même. De nombreuses et complexes opérations d'écriture sont en jeu dans ces textes brefs, par lesquelles les étudiants privilégient d'ailleurs l'une ou l'autre dimension de cette restitution, comme nous le verrons à travers le corpus (annexes 1 à 4 : mise en page gardée à l'identique). Cette (auto)reformulation constitue, dès le départ, un objectif explicite de la tâche demandée.

L'entrée par les genres présente des avantages à cet égard car, suffisamment codifiés, pourvus d'un contrat de communication, ils aident les étudiants à trouver une position dans l'écriture. Mais la binarité même de celle-ci est aussi source de difficultés. On ne reformule pas de la même manière et pour les mêmes objectifs dans ces deux genres : l'un est un genre universitaire académique appartenant, globalement, au discours de recherche (abstract de mémoire, thèse, article) ; l'autre, un genre du discours de la production éditoriale à caractère prioritairement incitatif, même en dehors de la fiction littéraire. Et les deux présentent une contrainte commune, non négligeable : la brièveté – dont Y. Reuter affirme : « Ce critère, peu pris en compte par nombre de théoriciens, est pourtant omniprésent dans les discours empiriques des sujets et les questions des apprenants » (3). J'ajoute qu'il est déterminant, également, dans les usages professionnels des genres, où il s'érige souvent en premier critère de réussite : ce peut être une raison pour expliquer le fait que les étudiants, en cours de professionnalisation par les cours et les stages, se coulent beaucoup plus facilement dans le format exigé par la quatrième que dans celui du résumé où ils ont d'abord tendance à reproduire introduction et avant-texte. Il s'agit en effet d'un critère qu'ils acceptent comme légitime et opératoire pour l'avoir expérimenté lors de l'écriture de « textes de communication » (4), sur un lieu professionnel ou non.

Qu'a pu entraîner l'effectuation simultanée des deux exercices ? Le respect des normes génériques aide-t-il à réussir, dans la reformulation, à la fois un ancrage subjectif et une objectivation de l'écriture antérieure ? Inversement, comment interpréter les décalages, confusions, tensions internes qui témoignent aussi de la façon dont les scripteurs investissent ces écrits ?

1. QUELQUES PRÉALABLES

1.1. L'écriture réflexive

Je considérerai que ces deux textes, jusque dans leurs différences, s'inscrivent parmi les écrits réflexifs (5). Ils sont conçus comme tels, *i.e.* relevant de pratiques langagières aptes à construire « une attitude intellectuelle devant le monde », centrées sur « la construction des connaissances » etc. (Chabanne 2000, conférence d'ouverture) – avec la précision suivante : ils apparaissent davantage « auto-réflexifs », censés permettre au scripteur de s'approprier ses propres recherches et découvertes pour les communiquer à autrui. Les étudiants, à cette étape, ont quitté l'apprentissage des notions, des champs disciplinaires, des discours théoriques, mais travaillent finalement à les valider, à mesurer leur pertinence, à apprécier la façon dont ils ont relié tous ces contenus et instruments hétérogènes pour élaborer un long écrit unifié. Cet écrit, ils le proposent, après coup, à un coénonciateur comme :

(3) Y. Reuter, 1998, note 28, p. 39. Critère peu pris en compte pourquoi, du reste ? Difficile à théoriser ? Trop peu noble eu égard aux conceptions de l'écrit ?

(4) Allusion à l'ouvrage de D. Maingueneau portant sur ce domaine : *Analyser les textes de communication*, Nathan, rééd. 2002.

(5) Ce que n'est pas automatiquement la pratique des 4^e de couverture, que l'on peut travailler comme un outil : d'argumentation, de connaissance du champ éditorial etc.

- un objet de lecture doté d'un intérêt spécifique ;
- un lieu de possibles apprentissages.

Ces textes ont donc une forte dimension métadiscursive – ce qui n'est pas le cas de tous les écrits réflexifs – qui fournit les traces d'une activité réflexive consciente et soucieuse de se manifester, ce que Greimas (1979 : 11) appelle la « *scénographie de la recherche* » (6), à interpréter dans la relation interlocutive qui se tisse avec le (futur) lecteur du produit fini.

1.2. Genres, normes, appropriation

Les deux genres ont été travaillés avec les étudiants en cours d'année, d'une part en examinant des textes de leurs pairs, des textes issus d'articles scientifiques, des quatrièmes éditoriales (essais et manuels), d'autre part, en formalisant davantage la connaissance de l'abstract en ce qui concerne sa mise en scène énonciative. Plusieurs articles de la revue *Technostyle* (2001) (7) m'ont servi d'appui, ainsi qu'une intervention de K. Flottum devant ces mêmes étudiants.

Cela étant dit, la clarification des genres constitue, me semble-t-il, une condition nécessaire mais non suffisante. Nécessaire parce que le scripteur a besoin de construire une image de l'écrit à planifier ; non suffisante parce que :

- on ne peut affirmer avec certitude à quel degré et quel mode de connaissance les étudiants parviennent ;
- on peut à juste titre se méfier des effets d'imprégnation, par le fait de présenter de nombreux exemples, et du risque du modèle d'écriture – depuis le plan de texte jusqu'aux traces rhétoriques de surface ;
- il existe des inconnues situationnelles et cognitives au moment de la lecture : par exemple, devant des abstracts, les difficultés des étudiants viennent-elles d'une conceptualisation complexe, portant sur des contenus qui leur sont étrangers, ou bien du fait que l'abstract fournit peu de clés de lecture (intentions, annonce de la démarche, conclusions partielles...) dans sa stratégie discursive ?
- il existe, de même, des inconnues situationnelles et cognitives au moment de leur écriture ;
- la nature de la tâche ne peut pas être rendue transparente, de toutes façons, même après explicitation des objectifs.

En bref, l'appropriation ne peut fonctionner comme un préconstruit efficace, mais va se construire dans les tâtonnements de l'écriture guidés par les acquis préalables, eux-mêmes en ré-élaboration.

1.3. Choix méthodologiques

Le corpus retenu représente une petite partie des écrits recueillis (16 binômes résumé/quatrième) : il ne fera pas l'objet d'une analyse exhaustive, mais servira davantage d'illustration aux fonctionnements dégagés et aux questions afférentes. Je précise qu'il ne s'agit pas d'un corpus constitué *ad hoc* pour le chercheur, mais d'un exercice pratiqué depuis deux ans, qui produit des résultats plutôt posi-

(6) Soulignant, à ce propos, « telle du moins qu'eux-mêmes [les auteurs] se la représentent, ou souhaitent la présenter », ce qui interdit tout aplatissage des traces linguistiques sur l'activité cognitive réelle. On peut simplement dire que la *scénographie* constitue une démarche réflexive plus ou moins autonome.

(7) Essentiellement, ceux de L. Larivière qui propose un panorama des types de « résumé documentaire » en contexte professionnel à partir de critères fort utiles (discours second, communication, structuration) et de K. Flottum qui s'interroge sur la nature monophonique ou polyphonique du « résumé scientifique ».

tifs, tant au plan discursif qu'au plan pragmatique pour les étudiants qui mettent un point final à l'entreprise du mémoire. En revanche, j'ai effectivement choisi ces quatre doubles textes comme des échantillons représentatifs – ce dont, au plan théorique, on peut toujours discuter le bien-fondé.

Quant aux modes d'analyse, j'adopte un point de vue cognitivo-langagier, en cohérence avec le souci d'interroger la réflexivité, ses marques et ses enjeux, à l'œuvre dans les positionnements d'écriture. L'« échelle de traitement » varie dans la démarche qu'on lira, pour (dans la mesure du possible) ne pas surévaluer certaines catégories de faits discursifs et leur mise en relation et, ce faisant, privilégier une seule investigation. Delcambre et Reuter (2002 : 17) insistent sur les effets des choix de départ, liés aux présupposés qui président à la recherche :

« [...] deux partis pris méthodologiques à évaluer : celui de l'échelle de traitement (local ou global) et celui de l'accentuation de l'homogénéité ou de l'hétérogénéité. Selon les choix effectués en effet, on peut aboutir à la constitution d'une macro-position unifiée/unifiante sur l'ensemble de l'écrit ou à celle de diverses positions, alternées ou concomitantes, en harmonie ou en tension, selon les moments du texte. »

Ne peut-on percevoir là le risque de « l'auberge espagnole » ? Pour éviter, par conséquent, de traiter le corpus comme vérificateur d'une conclusion déjà présente, il me paraît intéressant de croiser les deux approches sur les écrits retenus. Le but n'est pas en effet de m'en tenir à l'adéquation ou l'inadéquation aux genres sollicités, mais d'observer comment les scripteurs s'en emparent et en tirent parti dans les deux cas, quitte à les infléchir, pour valoriser leur travail antérieur et investir une identité énonciative diversifiée.

2. LES TRACES DE L'APPROPRIATION DES NORMES

Dans un premier temps, j'examinerai comment les étudiants se sont approprié certaines normes génériques, en observant comparativement les deux genres, tous scripteurs confondus. Il s'agit là, vu les indicateurs retenus, de cerner des élaborations relevant de la cohérence textuelle et de l'inscription d'un sujet langagier.

2.1. Les types de reformulation

D'une part, **les objets de la reformulation** sont à examiner, dans la mesure où ils renseignent sur l'attitude qu'adopte l'énonciateur par rapport au texte-source (TS) qu'il a à traiter : cherche-t-il à restituer des contenus (termes clés, relations qui les unissent, successivité des thèmes et/ou des questions, grandes étapes rhétoriques, etc.) ou à formuler l'interprétation de ce qu'il a tenté d'accomplir dans son mémoire ? Je me fonderai sur les distinctions qu'établit Grize (1992). On peut en effet envisager ces deux genres – abstract et quatrième – comme des variantes de résumé (8) où l'énonciateur se situe *dedans* ou *dehors*, en référence aux « deux positions » discursives dégagées par Grize : « l'une est *dans* le texte et l'autre est *à propos* du texte. L'une reprend les éléments essentiels du schématisé, l'autre se prononce sur eux. » (p. 5). Globalement, ces abstracts d'étudiants travaillent autant au niveau de la *schématisation* (9) que du *schématisé*, attestant par là une certaine décentration dans leur écriture à usage des lecteurs – leurs

(8) Au sens d'activité de résumé – de même que *commentaire* renvoie aussi bien à toutes les opérations et formes du « commenter » qu'au produit scolaire spécifique qu'est le *commentaire composé*.

(9) « Une schématisation a pour rôle de faire voir quelque chose à quelqu'un, plus précisément c'est une représentation discursive orientée vers un destinataire de ce que son auteur conçoit ou imagine d'une certaine réalité. » (Grize, 1996, p. 50)

pairs des années suivantes, en quête de réflexions et d'outils à travers la consultation des mémoires archivés. Les textes prennent en compte diversement les questions potentielles du lecteur en resituant notamment le TS dans un champ de pratiques et problèmes afférents, soit en début de résumé (annexes 1 et 2) soit en fin (annexe 3). Ce qui n'annule pas les dysfonctionnements plus locaux, intra et interphrastiques, ainsi que la gestion des paragraphes, car l'articulation entre le cadrage et les composantes de la réflexion est précisément source de difficultés. On comprend que l'étudiant est en quelque sorte tiraillé entre son effort d'activité interprétative orientée vers autrui (communiquer ce que je voulais faire) et l'exigence de restitution d'objets de discours abstraits (condenser ma logique de raisonnement) ; c'est peut-être ici un point de différence avec les scripteurs « experts », qui allieraient les deux entreprises tout au long de l'abstract (10).

La position « dehors » (ou « à propos du texte ») prédomine dans les quatrième, où la désignation distanciée du TS à *travers cet essai, cette étude, cet ouvrage* engendre un propos à la fois reformulatif et commentatif déterminé par le cadre de l'offre éditoriale : *présente, propose, porte sur, permet de découvrir*.

D'autre part, **les stratégies textuelles mobilisées** pour reformuler distinguent assez nettement les deux genres. Des modes d'organisation discursive se dégagent des quatre résumés et permettent de voir comment le scripteur choisit de reconstruire le TS, quelle image globale il produit :

- une séquence explicative remplit le résumé 2 après l'annonce du thème et l'amorce de la problématique (*enjeux du cyberjournalisme*) : l'abondance des marques logico-rhétoriques, les opérations de classement, définition, exemplification, la hiérarchisation en paragraphes, tout cela contribue au raisonnement de cause à effet à la fois intégré et encadrant ;
- une séquence à la fois chronologique et descriptive constitue le résumé 3 ;
- la séquence argumentative, dans le résumé 4, traite exclusivement du *schématisé*, en tissant des relations entre les notions clés du TS ;
- le résumé 1, mixte, tient à la fois du chronologique (relation de l'amont du mémoire, annonce des trois étapes du plan) et de l'argumentatif (la question binaire condensant la problématique).

Ce sont les modes explicatif et argumentatif qui présentent le plus de difficultés. Faut-il s'en étonner ? C'est en effet par ces biais que les étudiants tentent une conceptualisation synthétique de leur mémoire et une mise en problème de leurs constats, des faits observés, des termes utilisés. D'où la prégnance des structures interrogatives et du lexique du questionnement (*interroger* en n° 1) ; d'où, également, des ruptures thématiques, des ellipses entre les questions, des anaphores floues, des allusions référentielles, des changements de point de vue d'un paragraphe à l'autre, qui affectent la cohésion plus ou moins gravement.

Après une lecture critique de ces textes avec les étudiants de l'année suivante, il s'avère que ces derniers, malgré et avec les dysfonctionnements énumérés *supra*, plébiscitent les résumés qui affichent une problématisation, car évalués comme plus conformes aux attentes intellectuelles et institutionnelles en fin de maîtrise. Ainsi, le résumé 3 a été étiqueté « trop technique, sans problématisation lisible ». Il est exact que la question *comment ont-elles procédé ?* annonce les méthodes exposées dans la suite, créant ainsi l'attente d'une monographie informative sur le Conseil général plutôt que d'une réflexion argumentée sur les enjeux d'un tel processus. Or le mémoire a davantage travaillé dans la seconde direction

(10) Ce dont semble douter Grize (1992, pp. 5-6), donnant en guise d'explication la situation de lecture projetée : « Je dois avouer que la plupart des *abstracts* que les auteurs placent en prélude de leurs articles me sont inintelligibles. Mon optimisme naturel me fait croire que je ne suis pas entièrement responsable et qu'ils ne sont finalement destinés qu'à ceux qui en ont déjà pris connaissance. » Dans ce cas – je m'en tiendrai là – quelle serait l'utilité de l'abstract ?

– ce qui signifie que le scripteur en a rabattu dans son résumé : peur de ne pas se faire comprendre ? de fausser sa conceptualisation antérieure ? préférence pour un plan de texte du type problème-solution ? Le fait est que, lors de ces écrits, les étudiants déplorent la contrainte de la brièveté, peu propice, selon eux, à rendre compte d'une problématisation qui demande un questionnement progressif, un retour critique sur les notions, etc.

Dans les quatrièmes, l'organisation est plus fluide, pluriséquentielle, plus rapide également sur les objets de discours reformulés. L'annexe 3 en fournit un exemple, d'autant plus que résumé et quatrième présentent des énoncés communs tel *faire un tour d'horizon* : le texte gomme le développement chronologique contenu dans le résumé au profit d'une expansion du groupe nominal qui condense les données historiques : *les différentes politiques de communication menées depuis...* (§ 2). Cela est rendu possible par la description express de *l'auteur* (expansée dans le morceau en italique) sous un angle professionnel, qui justifie *l'étude* annoncée, de même que celle-ci justifie l'auteur : *lui permet de faire un tour d'horizon...* Une fois motivée (au double sens du terme), *cette étude* se décline en questions à but argumentatif (§ 3) – en témoigne le bouclage sur les *enjeux politiques* – tandis que le résumé énumère les composants d'une politique de communication, sans hiérarchie ni orientation particulières.

2.2. Les dispositifs d'énonciation

On a constaté, dans l'exemple précédent, que la figure de *l'auteur* occupait une place pivot dans le plan de texte – indice de la conformité au genre éditorial, certes, mais aussi marquage d'une place énonciative qui s'intègre à une position d'ensemble.

Tendanciellement, les résumés se caractérisent par un effacement de l'énonciateur. Ils présentent des « on » de valeurs différentes : soit doxique (*on connaît*, résumé 2), soit généralisant depuis une communauté de référence (*on a pu assister*, résumé 3). S'ajoutent des impersonnels : *il apparaît, il y a, il se trouve*. Les traces explicites d'une source énonciative se réduisent à des formules déictiques : *cette étude* (en 3) et *ce mémoire* (en 1). Je reviendrai sur le « je » du résumé 1 qui me semble relever d'un ensemble plus vaste de phénomènes. Au total, les objets de discours sont posés comme autant de thèmes auxquels sont adjoints des propos, sans médiation d'un sujet scripteur, qui se manifesterait comme « pilote » de l'écriture et du raisonnement. Cela n'implique pas une absence de subjectivité, en témoignent quelques adjectifs évaluatifs, mais une subjectivité renvoyant à un discret sujet de conscience, non un énonciateur inscrit et engagé dans le texte. En cela, les étudiants reproduisent les représentations dominantes du texte scientifique, objectif et désimpliqué (11) – nul besoin d'insister (voir ici même Y. Reuter, sur les conceptions de la recherche chez les étudiants). On peut aussi y voir la peur de se laisser entraîner, avec le « je », vers les lisières : le narratif, l'anecdotique, bref tout ce qui apparaît comme non conceptuel (12) par définition.

En revanche, les quatrièmes affichent tout du long une subjectivité énonciative sur plusieurs plans :

(11) C'est de cette représentation – et pratique – dominante que part K. Flottum (2001, *art. cit.*) pour en relativiser la portée en fonction à la fois des disciplines et de la norme de référence (IMRAD étant prévalente mais non exclusive). Mais elle constate qu'aucune norme ne donne de directive claire sur les aspects énonciatifs.

(12) Le narratif, dont l'équipe de Louvain la Neuve montre les effets bénéfiques dans l'apprentissage de la distance et de la réflexivité : *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*, J.-L. Dufays et F. Thyron (éds.), Presses universitaires de Louvain, 2004 (Actes des journées d'étude CEDILL/THEODILE, 2001-2002).

- une figure de scripteur-auteur, désigné en tant que tel et à travers sa production, en accord avec le contexte sociodiscursif de la quatrième ; en particulier, les notices sur l'auteur (3 et 4, en italique) qui suivent le texte principal consistent en de petits portraits du sujet sous l'angle professionnel – statut en devenir ou déjà établi, qui retentit sur l'image éditoriale du produit proposé (son utilité et/ou son originalité) ;
- des traces d'une évaluation explicite, par des axiologiques, du contenu même du discours, du produit final, de la pertinence des démarches (*essentielles, complet et précis, clair et précis, intéressant, avec succès*). Ces marques de subjectivité s'avèrent ici d'autant plus visibles que l'objet se trouve mis à distance car relevant d'un autre scripteur, évaluateur cette fois, ce qui finalement permet un investissement à travers une place énonciative fictive correspondant à un rituel sociolangagier bien différent des genres universitaires et de leurs normes institutionnelles ;
- la présence d'un destinataire explicite, qui se décline en plusieurs rôles : un statut social de *formateur* en 1 ; un lecteur idéal doté de motivations (*tous ceux qui s'intéressent à [...] Professionnel ou amateur*), en 4. Cette caractérisation du destinataire contribue d'ailleurs à infléchir la catégorisation du texte à venir : en 1, l'autoreformulation centrée sur *une expérience professionnelle* promet une sorte de guide didactique à son public désigné ; en 4, les amateurs censés éclairés et curieux à travers les interpellations *vous trouverez... découvrirez... ferez connaissance...* laissent attendre un essai critique grand public.

3. LES ÉCHANGES ENTRE LES GENRES, ET LEURS EFFETS

Si les positions globalement impliquées par le genre se dégagent de ce qui précède, cette conclusion doit être corrigée par le fait que, pour un même scripteur, peuvent aussi se distribuer d'un texte à l'autre des manières de penser, d'évaluer, d'écrire et de communiquer sur son projet : on obtient alors, dans l'analyse, des positionnements plus nombreux, momentanés, le plus souvent non attendus, qu'il s'agit d'interroger quant à leurs effets sur la conception du genre lui-même.

Majoritairement, le mouvement s'effectue du résumé vers la quatrième, cette dernière présentant certaines fonctions qu'assume peu le résumé correspondant et qu'on attendrait pourtant là.

3.1. La problématique

Sa reformulation s'inscrit différemment dans les deux genres, souvent à l'avantage de la quatrième. D'une part, elle clarifie et recentre les enjeux de l'investigation – précisément avec le terme *enjeux* qui se trouve valorisé en début/fin de quatrième et particularisé (*enjeux* de + N ou *enjeux* + Adj). D'autre part, elle peut aller plus loin que les contours sémantiques fixés par le résumé et même par le titre (13) donné au mémoire. Ainsi du n° 3 qui opère une synthèse autour des termes *rouages* et surtout *enjeux*. Ce faisant, elle élargit les domaines initialement circonscrits aux méthodes et aux techniques dans le résumé ; elle dessine un cadre interprétatif nouveau, celui des *enjeux politiques*, qui fait appel aux savoirs partagés avec le lecteur – lesquels enjeux étaient pourtant présents dans le corps du mémoire. Inversement, en 4, c'est en insérant un jeu de mot dans le résumé que la question directrice est finalement formulée : clin d'œil que l'on s'attendrait

(13) Un test possible serait d'ailleurs d'ôter les titres, pour faire deviner le sujet avec ses mots clés – ce qui confirmerait à la fois la valeur programmatique des titres et la tâche de développement de l'implicite des titres dans résumé et la 4°.

plutôt à trouver en fin de quatrième. Simultanément, c'est dans celle-ci que les points de conflit entre les deux notions clés du mémoire sont le plus nettement posés (*couple intrigant, étrange mariage*).

En outre, un affinement des notions elles-mêmes se produit par questions, alors que le résumé fonctionne comme une succession d'assertions apportant des connaissances non mises en doute. En 3, elles construisent plus précisément l'objet de discours *communication des collectivités territoriales* à travers divers angles choisis ; certes, elles sont rédigées et juxtaposées de façon à conjuguer information, accessibilité et attractivité dans le cadre de la quatrième, sans le recours à des liens rhétoriques.

3.2. Le sujet « problématisant »

Mise en intrigue de la recherche, voire « dramatisation » évoquée par Greimas (1979 : 13) : ces stratégies se lisent dans les débuts de quatrièmes. Cela participe d'une mise en scène de l'activité heuristique « en tant que faire narrativisé » (*ibid.*) à plusieurs moments de la quatrième. L'accent est mis soit sur la quête du savoir, alors partagée par le lecteur (fréquence du verbe *découvrir* notamment), soit sur les résultats de l'investigation : *analyses, perspectives, compréhension, bilan*.

À ce propos, l'erreur lexicale *recherches fastidieuses* (je souligne) du résumé 3 constitue un beau surgissement du refoulé : trace des souffrances et des tâtonnements (qui, justement, auraient pu être thématiques pour reconstituer la démarche de cette recherche) dans le parcours personnel du scripteur et expression des craintes quant aux futurs lecteurs. Tension (14) typique au sein du sujet d'écriture : le sujet cognitif est rattrapé par le sujet psychologique, ce qui produit l'image d'un sujet social (l'auteur d'un abstract) en déficit d'adhésion avec sa production. Or, ce *fastidieuses*, signalant un lieu important, comporte en creux un argument exploitable dans la quatrième : l'ouvrage est le résultat de recherches rendues accessibles, non réservées aux seuls spécialistes.

3.3. Les composants du mémoire

Différents matériaux, à la fois textuels et cognitifs, peuvent trouver place dans la quatrième : c'est le cas de *corpus*, ailleurs de *méthodologie* et d'*enquête* (hors annexes) etc. Cela pose question quant au statut qu'ont pour les étudiants ces éléments, qu'ils ne jugent pas utiles dans le résumé mais pertinents dans une quatrième. Les considèrent-ils comme des instruments constructeurs de leur recherche, ou des ajouts conventionnels à la fonction mal définie (15) ? On peut avancer l'idée que ces éléments seraient présumés par le genre même du résumé, donc superfétatoires : le résumé est écrit par un chercheur qui a accompli un parcours analogue à un script, dont il n'aurait pas besoin d'explicitement les composantes. En revanche, celles-ci seraient nécessaires à signaler ailleurs car elles apporteraient un gage de sérieux à un ouvrage grand public : la quatrième a, entre autres buts, celui de « qualifier » un auteur (*a fortiori* peu ou pas connu), et les éléments précités joueraient comme outils de légitimation culturelle.

(14) Concept pluridisciplinaire, que théorise Y. Reuter dans le champ des représentations et pratiques de l'écriture autour de plusieurs « modes potentiels d'inscription » (cf. *Enseigner et apprendre à écrire*, 1996, ESF, pp. 71–74).

(15) Certains étudiants se demandent, par exemple, s'ils indiquent leur corpus en bibliographie – ce qui excède le seul problème formel. On ne règle d'ailleurs pas la question en donnant une réponse ponctuelle !

3.4. Cas particulier : l'exemple 1

Il présente un cas intéressant de véritable croisement de plusieurs propriétés entre les deux genres, sans pour autant que l'un devienne l'autre. Dans le résumé 1 : les traces de l'énonciateur inscrivent celui-ci comme acteur à l'origine du mémoire, dans le passage narratif initial. Il s'agit autant de justifier le thème choisi que de légitimer l'auteur, par son ancrage dans la professionnalité qui est le statut réel du scripteur. Nous avons déjà remarqué, avec I. Delcambre (2002), l'effet de l'insertion professionnelle sur l'orientation du métadiscours (16). En revanche, cette dimension est juste esquissée en quatrième : le « je » disparaît, en conformité avec le système personnel de la quatrième, mais les informations ne sont pas exploitées pour valoriser *une expérience* qui demeure curieusement floue et non contextualisée, écrite avec une posture désimpliquée. De même, le *je m'interroge*, présent de façon appuyée sous trois formes différentes dans le résumé, devient *de multiples interrogations*, énoncé non rattachable à un sujet de connaissance.

Quant à la problématique, elle est d'abord formulée en une seule question binaire (*Ce dernier est-il...*) avant de faire l'objet, mais en quatrième justement, d'une conceptualisation partielle à travers la double définition de l'apprentissage – conceptualisation motivée par le destinataire *formateur* à qui elle s'adresse.

Ce premier binôme résumé/quatrième me semble typiquement demander une réécriture fine sur les deux textes, pour en quelque sorte désimbriquer les fonctions, les énoncés, et accorder des poids différents aux éléments convoqués (dont l'expérience professionnelle).

4. QUESTIONS EN SUSPENS

4.1. Bénéfices et difficultés de la quatrième de couverture

Compte tenu du titre du présent article, je pointerai **les intérêts** qui me semblent découler de la prégnance de la figure centrale d'auteur, à la fois centripète et centrifuge.

– Elle permet la résolution de tâches métadiscursives et argumentatives : la figure de l'auteur, dotée d'un projet et du désir de (faire) comprendre, fonctionne comme une justification du sujet choisi et de son angle d'attaque ; elle est simultanément habilitée et habilitante.

– Elle permet aussi de distribuer plus souplement les composants de la réflexion, d'une part parce que le choix du plan de texte est moins contraint, notamment dans l'articulation entre le particulier et le général et dans l'annonce du plan ; d'autre part parce qu'elle mêle l'évaluation à l'information sur les démarches et objets de savoir proposés à la lecture, la première prenant le pas sur la seconde ; enfin, parce qu'elle offre deux espaces d'écriture, avec la présentation isolée de l'auteur.

– Elle contribue à créer une cohérence textuelle, même si la cohésion est déficiente ponctuellement, *i.e.* une image unifiée du texte à lire comme un objet social partageable, digne de circuler dans une communauté. Est inscrite en effet dans le contrat de la quatrième une « obligation de réussite », ou plutôt – par contraste avec le genre du résumé – une obligation d'afficher celle-ci, qui constitue une plus-value pour son auteur.

(16) En termes de positionnement, l'acteur professionnel prend le pas sur l'étudiant-chercheur pour asseoir son discours : d'ou des conduites d'explication, définition, contextualisation etc., qui visent à instaurer le sujet comme chercheur précisément sur la base de ses pratiques concrètes.

Corollairement, **plusieurs difficultés** apparaissent, comme autant de spécificités par rapport au résumé.

– Des calculs hasardeux en termes d'images du scripteur peuvent intervenir. Le statut étant à construire dans le texte, il risque d'entraîner un jeu sur des faces trop valorisées et/ou de receler des décalages : en 3, le petit portrait présente CL comme *étudiante*, alors que le scripteur a toutes les marques d'une professionnelle confirmée.

– La part de rhétorique un peu « tout terrain » dans la reformulation : dans quelle mesure celle-ci se réduit-elle à quelques mots écrans (*perspectives, approches, analyses, compréhension, enjeux, évolution, problème...*) censés faire office de problématisation ? La mise en scène du scripteur et de son ouvrage semble aider autant à conceptualiser par endroits qu'à en faire l'économie dans d'autres...

– Ce qui précède interroge les valeurs de référence quant à la conception de l'écrit : la fabrication de la quatrième se rapproche du discours publicitaire et repose donc sur des valeurs (promotion, attractivité immédiate, efficacité) assez antinomiques de celles qui président aux conceptions de l'écrit universitaire. Du point de vue de ce dernier, la quatrième peut passer pour « superficielle » et être génératrice de tensions pour les étudiants : dans la sélection des matériaux réflexifs, le lexique plus ou moins abstrait, l'axiologisation et autres choix langagiers.

– Quelle serait, enfin, la stratégie la plus facile ? Formuler une image de soi rassemblant plusieurs identités, y compris fictive, qui agisse comme moteur de la conceptualisation ? Ou bien mettre en texte directement cette conceptualisation, sans la médiation de sa source ? La seconde angoisse les étudiants, au motif de leur non expertise ; et ils se méfient de la première, car ils ne s'en sentent pas autorisés ou qu'elle heurte leur représentation du discours de recherche. L'objectivation, en effet, demande un travail affiné sur les contenus et surtout sur les manières de les exposer : il ne s'agit pas de juxtaposer des savoirs mais de les intégrer dans une construction argumentative. Inversement, inscrire une identité (comme sujet de discours et sujet social) dans son texte, demande de motiver fortement la relation avec les objets de savoir présentés : il ne suffit pas d'affirmer la valeur de l'auteur, de le doter d'une « expérience », pour à la fois clarifier et rendre pertinents une démarche et ses résultats.

4.2. Pistes didactiques

Elles sont ici proposées à la fois comme des réponses partielles aux interrogations qui précèdent, comme des réflexions adjacentes, comme des prolongements d'activités.

En ce qui concerne **l'évaluation par l'enseignant**, il peut y avoir perplexité (ou frustration) à s'apercevoir que, selon les cas, les quatrièmes sont mieux réussies que les résumés. Il serait pourtant peu cohérent d'en rester à l'insatisfaction au nom d'une norme universitaire (explicitation, abstraction, raisonnement en spirale, etc.), précisément au moment où l'on fait travailler un artefact d'un genre typiquement socioéconomique, qui plus est avec des étudiants dont l'orientation professionnelle s'accorde avec ces écrits. Ils manifestent par là des habiletés rhétoriques propres à des rituels sociodiscursifs, celles-là mêmes que l'on peut lire dans les comptes rendus critiques de presse écrite. Faut-il aussi rappeler que certains mémoires (publiés après un concours, par exemple) deviennent des objets éditoriaux et commerciaux : ils font l'objet d'une quatrième, qui matérialise leur réussite. Au total, cette écriture-là s'avère efficace en termes d'émergence et de récapitulation d'un objet de discours. La question de l'exhaustivité, d'ailleurs, ne me semble pas se poser différemment d'avec le résumé : l'exhaustivité est dif-

ficilement appréciable dans ce genre-ci également, sachant que la « fidélité » est largement contrainte par la fameuse brièveté :

« Il peut sembler que les résumés scientifiques ne soient pas si fidèles que le résumé scolaire ; il faut pourtant se rappeler que la contrainte de la longueur peut jouer un rôle important dans ce contexte [...] De telles contraintes orientent bien entendu le contenu du résumé. » (Flottum 2001 : 70)

L'enjeu, du côté étudiant, est de **s'approprier la variation** dans l'objectif de trouver des terrains discursifs – et non le « meilleur » terrain – leur permettant d'assumer leur problématique et de la donner à comprendre et apprécier.

On dénonce assez, en didactique, le monolithisme des écrits dans le supérieur (ou, s'il n'y a pas monolithisme, le silence sur les problèmes de postures requises) pour ne pas favoriser l'alternance et la simultanéité dans les écritures proposées aux étudiants. Il s'agit d'abord d'identifier des axes linguistiques de variation (traces d'un énonciateur ; visée évaluative de soi et de son écrit ; relation interlocutive ; thématization des contenus ; séquences textuelles), ensuite de trouver des procédures et des progressions. On a intérêt à faire pratiquer et réécrire les textes avec les échanges constatés, pour se demander où passent les frontières :

- frontières entre les genres : à quel seuil bascule-t-on de l'un vers l'autre ?
- frontières entre les axes sélectionnés : peut-on travailler les différents axes isolément ? dans quelle mesure l'un influe-t-il sur l'autre, voire domine-t-il les autres ?

Une erreur à la fois théorique et didactique, à mon sens, consisterait à les opposer comme écritures incompatibles : l'un relèverait de cette « écriture *grise*, administrative » (Rosier 2002 : 14) censée condenser les traits de l'écrit scientifique (17) ; l'autre comporterait subjectivité et originalité. On pourrait poursuivre sur cette antonymie, qui accuse une conception du genre comme clos et stable. Or, la circulation est aussi un principe de renouvellement et de création. Cela permet justement, sans brouiller les genres en laissant penser que tout est dans tout, de les réévaluer à travers tant leurs points communs que leurs spécificités irréductibles. Cela inclut aussi la prise en compte des perceptions différentes dont ils peuvent faire l'objet selon les lieux où ils sont pratiqués, commentés, évalués, qui contribuent à les formater.

En prolongement du point précédent, j'évoquerai **les variantes internes à chaque genre**. Les résultats obtenus pour la quatrième seront, en effet, très différents si la consigne de reformulation du mémoire s'exerce en vue d'un essai grand public, un essai pour spécialistes, un guide pratique pour professionnels, un manuel pour étudiants. Ces exemples illustrent le clivage interne au champ éditorial entre production restreinte / production élargie, selon la thèse de Bourdieu, que Reuter (1985) met à l'épreuve des quatrièmes de romans. Affaire de frontières encore, très efficaces, renvoyant à des logiques économiques et traçant autant de sous-genres et de publics segmentés. On peut aussi pousser le degré de ludisme, allant de pair avec la fictionnalisation, pour observer ce que cela crée chez le scripteur quant au rapport à son travail antérieur, au savoir qu'il a produit, au savoir qui reste à produire et à la place qu'il tient dans ce processus : faire transformer en quatrième de roman policier à enquête ou énigme (l'accent sera mis sur la

(17) Rejoignant de fait A. Rabatel qui, dans la même publication (« Le sous-énonciateur dans les montages citationnels »), constate dans les mémoires professionnels IUFM « le manque de dramatisation » engendré par « l'absence de tension et de prise en charge énonciative », affectant notamment les pratiques citationnelles. Tous manques qui indiquent des lieux de possible « empathisation sur le lecteur » (*ibid.* p. 63), laquelle facilite la compréhension des schématisations argumentatives.

démarche de découverte), ou de roman de science-fiction (l'accent sera mis sur l'étrangeté des contenus) ; ajouter éventuellement une consigne « à la manière » des éditions de Minuit ou J'ai lu (18), comme un paramètre institutionnel déterminant la reformulation – ses procédés et ses enjeux. La variation concerne également les résumés, à un degré moindre : adopter une position la plus neutre et dés-engagée possible à l'imitation d'abstracts sans énonciateur perceptible, ou au contraire une position engagée jusqu'à instiller une polyphonie polémique, en tous cas discutante – ce qui amènerait les étudiants à exploiter autrement encore les discours d'autrui convoqués dans les mémoires.

CONCLUSION

Après l'analyse contrastée des réalisations de ces deux genres, j'ai tenté de montrer ce que les zones d'interférence pouvaient apprendre des stratégies des scripteurs, de leurs difficultés mais aussi du désir de communiquer une entreprise réussie (*i.e.* leur mémoire mené à son terme). Je terminerai en replaçant ces types d'écrit dans le contexte plus général des genres, sur trois points.

Tout d'abord, en appelant à se méfier du clivage entre genres scolaires-universitaires et genres sociaux, qui va à l'encontre du « continuum scriptural » (19) et de toute conduite de mise en relation et comparaison. Outre que les premiers ont, de toutes façons, une identité sociale, opposer ainsi les deux groupes serait renforcer l'illusion de l'étanchéité entre les sphères – illusion d'ailleurs partagée des deux côtés. Les professionnels (en journalisme, particulièrement) manient aisément la stigmatisation « écriture scolaire », sans voir que les capacités à s'adapter progressivement à des normes rédactionnelles sont davantage fournies par des apprentissages scolaires-universitaires que par l'oubli de ceux-ci. D'autre part, qu'est-ce qui est plus social (ou socialisé) : une quatrième produite hors situation authentique, ou un abstract qui va figurer au dos du mémoire archivé ?

Je rappellerai également la diversité et la complémentarité des écrits dans le supérieur qui forment un autre continuum pour accompagner l'ensemble de l'écriture longue : la gamme des avant-textes à usages divers, les mises au point partielles, les développements autour de mots-clés, les fiches bibliographiques personnelles, les introductions et avant-propos, les abstracts, etc. Comment les pense-t-on fondamentalement ? S'agit-il d'enseigner chaque genre pour lui-même, dans sa spécificité, ou bien les compétences et postures qui lui sont intrinsèques mais aussi transférables ? En particulier, la question de la polyphonie peut s'y investir comme une contrainte productive diversifiée, depuis la citation frontale jusqu'à l'allusion qui constitue une pratique spécifique et correspondrait assez bien à ce qu'il est possible de faire dans le cadre des deux textes demandés ici.

Enfin, attention aux éventuels glissements non contrôlés, par le biais de la fonction heuristique de l'écriture, entre écrit universitaire / écrit de recherche / écrit réflexif qui ne relèvent pas du même angle de perception (20), voire entre ar-

(18) Voir l'exemple de Robbe-Grillet réédité en J'ai lu (Reuter, 1985, p. 65), très intéressant quant aux scripts ainsi activés. Quels scénarios de recherche induirait le changement d'éditeur pour un mémoire ?

(19) Notion exposée par M. Dabène en 1987 (*L'adulte et l'écriture*, Bruxelles, De Boeck), qui guide la réflexion sur *invariant* et *axes de variation* structurant la diversité des écrits produits : « Mieux vaut considérer qu'il y a des situations de production significative différentes mettant en œuvre, selon les finalités de l'activité scripturale, des savoirs et des savoir-faire différents, sans qu'il y ait entre eux de véritables différences de nature. » (1991, p. 28).

(20) Respectivement : lieu institutionnel / fonction socio-professionnelle / fonction cognitive.

ticle scientifique / mémoire professionnel. Où se situeraient exactement les courts textes demandés ? Il n'existe probablement pas un « en-soi » réflexif qui permettrait de classer les écrits et d'y recourir au moment opportun :

« [...] l'écrit n'est pas "naturellement" mobilisé dans sa dimension réflexive. Les situations et activités langagières ne sont pas "par essence" porteuses de réflexivité, elles le sont plus ou moins. Il y a variation dans ce domaine. Il faut alors se demander quelles sont celles qui sont l'occasion d'activités réflexives ou qui les favorisent » (21).

Il me semblait, lors d'un travail antérieur (Laborde-Milaa 2003), qu'on observait finalement, pour une période donnée, assez peu de variations de positionnement chez le même étudiant ; je nuancerais maintenant en plaidant pour l'extension du champ des écrits réflexifs, avant / pendant / après l'écriture du mémoire, ou plutôt de ceux à qui l'enseignant, dans ses pratiques de l'année, décide d'assigner une fonction réflexive, en jouant notamment la carte éditoriale, à travers la gamme de tous les « seuils » textuels (préface, préambule, prière d'insérer, etc.) et de leurs énonciateurs.

BIBLIOGRAPHIE

- CHABANNE, J.-C. (coord). (2000) : *L'écrit et l'oral réflexifs. Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, DFLM.
- DABÈNE, M. (1991) : « La notion d'écrit ou la continuum scriptural », *Le Français aujourd'hui*, n° 93, *Concevoir Écrire*, pp. 25-35.
- DELCAMBRE, I. et LABORDE-MILAA, I. (2002) : « Diversité des modes d'investissement du scripteur dans l'introduction du mémoire professionnel », *Enjeux*, n° 53, *L'écrit dans l'enseignement supérieur, I*, pp. 11-22.
- DELCAMBRE, I. et REUTER, Y. (2002) : « Images du scripteur et rapports à l'écriture », *Pratiques*, n° 113-114, pp. 7-28.
- FLOTTUM, K. (2001) : « Le résumé scientifique – texte monophonique ou polyphonique ? », *Technostyle*, vol. 17, n° 1, Université de Sherbrooke, pp. 67-86.
- GREIMAS, A.J. (1979) : *Introduction à l'analyse du discours en sciences sociales*, Paris, Hachette.
- GRIZE, J.B. (1992) : « Résumer, mais pour qui ? », dans Charolles, M. et Petitjean, A., eds, *Le résumé de texte (Aspects linguistiques, sémiotiques, psycholinguistiques et automatiques)*, *Recherches linguistiques XVII*, Centre d'Analyse Syntaxique, Université de Metz.
- (1996) : *Logique naturelle et communication*, Paris, PUF.
- LABORDE-MILAA, I. (2003) : « Construire un objet de discours à travers une "notion clé" : est-ce se construire comme apprenti-chercheur ? », dans Jaubert, M. et al., eds, *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*, colloque de Bordeaux, cdrom.
- REUTER, Y. (1985) : « La quatrième de couverture : problèmes théoriques et pédagogiques », *Pratiques*, n° 48, *Les écrits non-fictionnels*, pp. 53-70.
- (1998) : « Quelle formalisation de l'écriture pour la didactique ? », *Psychologie et éducation*, n° 33, pp. 31-45.
- ROSIER, L. (2002) : « Gestion de la polyphonie dans certaines écritures scientifiques », *Enjeux*, n° 54, *L'écrit dans l'enseignement supérieur, II*, pp. 11-27.

(21) P. Simon, dans Chabanne 2000, p. 25.

ANNEXES

Annexe n° 1

Le rôle du multimédia dans l'apprentissage dans les centres de formation

Résumé

Ce mémoire est né d'une réflexion sur l'utilisation du multimédia dans le centre de formation où je travaille. Salariée depuis bientôt cinq ans dans le centre de ressources multimédia, j'ai vu l'évolution de cet espace multimédia dédié à la formation, la recherche pour les apprenants et les formateurs.

À l'heure de l'individualisation, je m'interroge sur l'utilisation du multimédia dans les centres de formation. Ce dernier est-il un progrès ou un frein pour l'apprentissage ?

Afin de répondre à cette interrogation, il a fallu définir dans un premier temps les termes apprentissage et multimédia, faire un bilan de l'utilisation actuelle dans les centres de formation et enfin s'interroger sur l'évolution possible, les stratégies à mettre en place pour une meilleure utilisation du multimédia.

4^e de couverture

Cet essai s'adresse aux formateurs exerçant dans un centre de formation intégrant le multimédia dans l'apprentissage.

L'essai se base sur une expérience professionnelle dans le domaine et propose une analyse sur le multimédia dans les centres de formation : frein ou progrès pour l'apprentissage ?

De multiples interrogations et observations sont le fruit de cette étude qui porte sur les deux aspects de l'apprentissage : l'apprentissage comme processus cognitif et comme processus de formation.

Dans un premier temps l'auteur met en relation l'apprentissage et le multimédia puis fait un état des lieux de l'utilisation qui est faite du multimédia pour ensuite déterminer une évaluation possible en vue d'une meilleure utilisation.

Annexe n° 2

Les enjeux de la presse en ligne

Résumé

On connaît l'importance des médias écrits comme source d'information et de culture et comme source de documentation. Ainsi, la presse demeure le support essentiel de documentation (écrits, images, illustrations, photos, cartes, figures, graphiques, etc.). Il apparaît donc intéressant de connaître l'évolution du « support papier » face à Internet, en étudiant les enjeux du cyberjournalisme.

La presse constitue l'un des secteurs où le passage sur Internet rencontre des obstacles particulièrement importants et variés. Parmi ceux-là, l'absence de formations professionnelles à l'édition électronique, qui met en danger le métier de journaliste mais aussi l'éthique de ce dernier. Cela s'explique par la multiplication des e-zines, publications uniquement électroniques, dont tout un chacun peut se déclarer auteur. Le paysage de la presse en ligne reste donc à définir.

Une autre difficulté à surmonter provient du manque de repères quant à la ligne éditoriale à suivre, par conséquent la presse en ligne s'efforce de trouver un contenu rédactionnel qui lui soit propre.

Il y a des freins qui semblent plus difficiles à desserrer. C'est le cas du manque actuel de rentabilité de la consultation ou de la vente en ligne. En conséquence, la publicité ne considère pas encore Internet comme un « grand support » au même titre que la presse écrite.

4 de couverture

À l'heure où, en France, le paysage médiatique s'ouvre aux réseaux à hauts débits, au numérique hertzien et à la téléphonie mobile de troisième génération, cet ouvrage présente les perspectives apportées par le cyberjournalisme à la presse écrite.

SL s'est efforcée, avec succès, de montrer quelles modifications les évolutions technologiques induisent dans les contenus d'une information à forte valeur ajoutée et dans les modes de consommation des publics.

Les analyses et perspectives proposées par l'auteur se révèlent essentielles pour la compréhension des enjeux et des défis auxquels sont confrontés, en ce début de XXI^e siècle, les médias traditionnels, dans le contexte de montée en puissance des nouveaux médias.

Peu de publications se sont attardées sur les enjeux de la presse en ligne, c'est chose faite dans cet essai, particulièrement complet et précis.

Annexe n° 3

L'évolution de la communication des collectivités territoriales depuis les lois de décentralisation : le cas du Conseil général de la Somme

Résumé

Les lois de décentralisation, élaborées à l'initiative de Gaston Defferre aux débuts des années 1980, ont transféré aux collectivités locales un grand nombre de domaines, jusqu'alors gérés par l'Etat. Avec la mise en application de ces nouvelles compétences, on a pu assister à l'émergence des premiers modes de communication dans ces collectivités. En effet, elles ont été amenées à informer et à communiquer auprès de leurs habitants.

Vingt ans après la mise en place des lois de décentralisation, le développement de la communication dans les collectivités locales est indéniable tant par sa dimension financière que par son impact dans l'opinion, mais comment ont-elles procédé ?

En s'appuyant sur le cas du Conseil général de la Somme, cette étude fait le tour d'horizon des différentes politiques de communication menées ces dernières années. Elle présente, après des recherches souvent fastidieuses, les stratégies initiées par les trois Présidents qui se sont succédé, leurs modes de communication et leurs cibles privilégiées, l'époque qu'ils incarnent et les bénéfices que l'institution a pu en retirer.

4 de couverture

Aujourd'hui, personne ne saurait nier le développement de la communication tant par sa dimension financière que par son impact dans l'opinion. Cependant, il n'est pas toujours évident de comprendre les rouages et les enjeux de la communication, surtout dans les collectivités locales.

Cette étude, menée grâce à l'immersion de l'auteur au cœur même du Conseil général de la Somme en tant que chargée de communication, lui permet de faire un tour d'horizon complet des différentes politiques de communication menées depuis les lois de décentralisation de 1982, période de l'émergence de cette « nouvelle discipline » dans les collectivités.

Autour de questions simples mais à réponses complexes : depuis les lois de décentralisation, quelles ont été les politiques de communication départementale ? Ont-elles été choisies sciemment ou un peu « par hasard » ? Quelles stratégies nouvelles a-t-on vu émerger ces dernières années ? Quel bilan peut-on tirer de ces vingt années ? A quoi ont servi les budgets alloués ? Y a-t-il eu des dérives ? CL dresse un bilan tout à fait intéressant, mais aussi révélateur des enjeux politiques...

CL est étudiante en maîtrise de lettres modernes appliquées à l'université d'Amiens. Elle a rejoint, à plusieurs occasions, l'équipe de la direction de la communication du Conseil général de la Somme. Elle s'est attachée à comprendre les tenants et les aboutissants des politiques de communication d'une institution, âgée de plus de deux siècles.

Annexe n° 4

Les Images bibliques dans la Publicité Analyse des processus de communication

Résumé

Depuis toujours la Bible est une source d'inspiration pour tous les arts. Après les icônes, les vitraux et la peinture, c'est au tour de la publicité de s'y abreuver.

Mais, la publicité n'est pas un moyen de communication comme un autre. Son rôle est de séduire, de convaincre, de pousser son public à consommer. La démarche est commerciale et orientée.

Dans le paysage publicitaire, il se trouve quantité d'annonces exploitant des passages de la Bible. Sont-ils identifiés ? Quels effets ont ces annonces sur le public ?

Que la publicité utilise la Bible comme matière commerciale n'est pas anodin. Cela cache des choix, des stratégies et des prises de risques parfois fatals. Car tout près, il se trouve des organismes à l'affût du moindre faux-pas et prêts à sanctionner.

Alors, aux yeux de la publicité, la Bible est-elle vraiment une Bénédiction ?

🔪 de couverture

Cet ouvrage est destiné à tous ceux qui s'intéressent à la communication publicitaire et ses subtilités. Professionnel ou amateur, vous y trouverez une analyse et un corpus pertinent, ainsi qu'un tour d'horizon des différentes étapes d'une campagne publicitaire.

La Bible et la publicité forment un couple intrigant. L'un souhaite délivrer un message spirituel, tandis que l'autre n'a d'autre but que de faire vendre.

Cet étrange mariage est très intéressant. Il révèle toute une gamme de stratégies plus ou moins habiles des publicistes. Pourtant, il n'existe aucune étude concernant cette alliance. Désormais, c'est chose faite !

Loin d'avoir pour but une étude étriquée du texte biblique, cet ouvrage vous permettra de découvrir l'univers de la communication par l'image dans la publicité. De plus, vous y ferez la connaissance des divers instituts qui veillent à ce que nos esprits ne soient pas pollués par des messages déplacés.

Après des études de communication, LB s'est spécialisée dans la publicité. Aujourd'hui, elle vous offre un ouvrage clair et précis sur les rouages de plusieurs campagnes publicitaires utilisant des images issues de la Bible.