

## ANALYSER LES PROBLÈMES DE L'ÉCRITURE DE RECHERCHE EN FORMATION

---

Yves REUTER

Université Charles de Gaulle – LILLE III  
Equipe THEODILE – E.A.1764

Je souhaite développer ici un certain nombre d'éléments d'analyse concernant *l'écriture de recherche en formation*. A cette fin, je présenterai plus précisément cette notion dans la première partie de cet article avant de m'attacher, dans les parties suivantes, à un bref relevé de quelques dysfonctionnements récurrents dans les écrits considérés (1), puis à l'exposition de modes d'explication possibles de ces phénomènes et à leur mise en débat.

Je dois encore préciser que cet article s'inscrit dans la continuité de mes travaux antérieurs portant aussi bien sur la didactique de l'écriture (Reuter 1996 ; Delcambre et Reuter 2002b) que sur l'évaluation des écrits (Reuter 1994b et 1998b) ou encore sur l'écriture de recherche en formation (Reuter 1998a et 2001b, Delcambre et Reuter 2002a ; Ruellan *et alii* 2000) dans le cadre des recherches menées au sein de THEODILE et en collaboration avec le laboratoire LIDILEM de Grenoble (2). Il constitue une synthèse critique de mes deux dernières communications sur ce sujet. La première portait sur la question des annexes dans les mémoires (3) (séminaire THEODILE-LIDILEM des 12-13 septembre 2002 : « Gérer l'hétérogène dans la lecture et l'écriture »). La seconde – effectuée lors de la journée du 6 décembre 2002, organisée par CONSCILA sur le thème : « Ecrire à l'université : question aux normes discursives » – m'avait permis de revenir sur l'importance de la notion de *tensions* dans l'écriture de recherche en formation.

Avant d'entrer véritablement dans le traitement des problèmes qui m'intéressent ici, j'aimerais soulever, pour mémoire, deux questions qui, selon moi, méritent des discussions approfondies. En premier lieu, si c'est en didacticien du français que j'ai abordé ces problèmes et cela d'autant plus « naturellement » que,

- 
- (1) Des maîtrises et DEA (essentiellement de didactique du français), des thèses (en information et communication, littérature, sciences du langage et sciences de l'éducation, pour partie seulement en didactique).
  - (2) Voir notamment Boch et Grossmann, éd., 2001 ; Brassart, éd., 2000 ; Dabène et Reuter, éd., 1998 ; Delcambre et Jovenet, éd., 2002 ; Delcambre et Reuter, éd., 2001 et 2002. Ces travaux ne sont bien sûr pas sans relation avec les travaux sur l'écrit dans l'enseignement supérieur, entre autres : Fintz, éd., 1998 ; Guigue-Durning 1995 ; Pollet et Boch, éd., 2002a et 2002b...
  - (3) Ce qui explique leur part importante dans les exemples que je prendrai ici.

pour une bonne part, le corpus pris en compte comporte des mémoires (maîtrise, DEA, thèses...) de didactique du français, cela n'est pas sans interroger les frontières de la discipline aussi bien par le statut des apprenants (qui n'est plus celui traditionnellement central en didactique : du primaire au lycée) que par la relation à la discipline puisqu'il s'agit en l'occurrence de didactique du français (ou d'autres disciplines non scolaires), ou encore par la relation à l'enseignement-apprentissage (qui se déplace ici vers la formation à la recherche et la recherche elle-même). Il me semble que l'on n'a pas encore pris la mesure de ce genre de déplacements qui interrogent l'identité de notre discipline de recherche. En second lieu, et si l'on veut bien se rappeler que je fais partie de ceux qui considèrent que l'*horizon praxéologique* est constitutif de la didactique du français (voir Brassart et Reuter 1992 ou Reuter 1994a), on ne peut que s'inquiéter des difficultés liées à la construction et surtout à l'évaluation des pistes de remédiation envisageables tant le public concerné est numériquement restreint, tant aussi les formes évaluatives en vigueur obligent à ne faire courir aucun risque aux étudiants concernés.

## 1. L'ÉCRITURE DE RECHERCHE EN FORMATION

Je désigne sous l'expression « écriture de recherche en formation » l'ensemble des *pratiques* d'écriture articulées autour de la production de *genres* d'écrits, tels maîtrises, DEA ou thèses, qui se situent à l'intersection entre deux sphères socio-institutionnelles d'activités : celle de la *formation* où l'enjeu principal est de manifester que l'on a acquis les savoirs et savoir-faire posés comme des objectifs pour obtenir tel diplôme ou tel grade dans des formes et des normes reconnues par la communauté universitaire régissant la discipline concernée et celle de la *recherche* où l'enjeu principal consiste plutôt à produire des connaissances dans des formes et des normes reconnues par la communauté scientifique régissant le domaine concerné.

Cette définition – soumise à la discussion – mérite des précisions sur quelques points importants. La notion de *pratiques*, telle que je l'emploie (4), a notamment pour fonction de ne pas cliver une activité déterminée du contexte où elle s'exerce, impliquant généralement des relations entre des activités antérieures, simultanées ou conjointes : ainsi les pratiques d'écriture étudiées ici ne se comprennent qu'en liaison avec d'autres activités telles la lecture, le recueil ou le traitement de données...

Les pratiques d'écriture de recherche en formation, en tant qu'elles sont spécifiques, impliquent encore des continuités mais aussi des *ruptures* avec les pratiques langagières d'autres sphères socio-institutionnelles : formes argumentatives et d'étayage, objectivation et mise en scène des possibilités de contrôle des éléments avancés... Et parmi ces spécificités, on peut sans doute relever l'accentuation de la dimension *potentiellement* heuristique – cognitive de l'écriture (Goody 1977, Olson 1994) dans la mesure où :

- l'écriture participe de l'activité même de recherche ;
- l'écriture est incontournable pour objectiver la production des savoirs ;
- l'écriture est indispensable pour organiser la recevabilité institutionnelle de la recherche.

Envisagée sous un autre angle encore, l'écriture de recherche en formation se caractérise par une tension interne, structurée par sa position intermédiaire entre champ de la recherche (nécessitant une position de chercheur) et champ de la formation (impliquant une position de formé, en l'occurrence d'apprenti-chercheur).

---

(4) Voir Reuter 1996, 1997, 2000...

Chaque genre manifeste cependant des modalités différentes de cette tension en fonction de son ancrage plus ou moins important dans l'un ou l'autre champ. On pourrait peut-être établir, de ce point de vue, un continuum entre genre manifestant plutôt une écriture de formation à la recherche (maîtrise), genre de passage entre la formation et la recherche (DEA), et genre d'entrée dans la recherche (thèse), cela étant sans doute à modaliser en fonction des disciplines, des lieux institutionnels, de la « qualité » du travail et du projet professionnel au sein duquel le mémoire s'inscrit...

## 2. DES MODES DE REPÉRAGE DES DYSFONCTIONNEMENTS À LA POSITION DU PROBLÈME

### 2.1. Un lieu possible de repérage : les annexes

Il existe toujours de multiples façons de constituer des dysfonctionnements. L'une d'entre elles consiste à se centrer sur des *lieux textuels*. C'est ce que j'avais tenté de faire avec les annexes qui m'intéressent pour quatre raisons principales :

- elles constituent, au moins dans un certain nombre de disciplines, une contrainte quasi-structurelle et une proportion non négligeable des mémoires ;
- elles interrogent l'unité du mémoire aussi bien par la différenciation qu'elles instaurent avec le texte « principal » que par leur diversité virtuelle ;
- elles constituent un lieu d'inquiétude pour les étudiants comme en témoignent les questions récurrentes sur leur nécessité (en mettre ou pas ?) et sur leur nature (quoi mettre ?) ;
- elles ne paraissent pas faire l'objet d'une réflexion développée, aussi bien dans les documents-conseils distribués aux étudiants que j'ai pu consulter que dans les guides (voir ci-après).

De fait, en analysant un corpus de mémoires (5), j'ai pu relever un certain nombre de problèmes que j'ai regroupés autour de sept axes.

– *L'axe quantitatif* : Les annexes varient entre quelques pages et un volume plus important que le texte « principal » sans que cela soit toujours fonctionnel. Elles oscillent ainsi entre manque et superflu.

– *L'axe spatial* : Elles peuvent être situées à trois places différentes : dans un volume spécifique (c'est le cas le plus fréquent) ; après le texte « principal » dans le même volume ; dans le même volume, mais au sein du texte « principal », avant la bibliographie. Ce dernier cas signale sans doute l'indécision des étudiants quant au statut d'un certain nombre de composantes (notes, bibliographies, annexes...) mais les autres cas ne sont pas exempts de problèmes liés, par exemple, à leur mode d'annonce ou à leur organisation (cf. ci-après).

– *L'axe de l'annonce* : Cette dimension concerne la manière dont les annexes sont indiquées ou détaillées dans le sommaire ou la table des matières. Ici encore, on peut relever une grande diversité. Dans le sommaire « général » reviennent quatre grands cas de figure : aucune mention des annexes ; une indication « générique » : « annexes », sans aucune spécification complémentaire ; des indications « ordonnées » mais non précisées (annexe 1, annexe 2, annexe 3...) ; et enfin, plus rarement, des indications ordonnées et spécifiées (1.– Productions, 2.– Questionnaires, 3.– Entretiens...)

En revanche, le sommaire détaillé des annexes elles-mêmes est rarement pré-

---

(5) Une quinzaine de mémoires et de maîtrise et de DEA échelonnés sur trois ans en didactique du français.

sent de manière autonome ; conséquemment les relations avec le texte principal et la lisibilité ne s'en trouvent pas facilitées.

– *L'axe catégoriel* : J'ai ainsi identifié six types d'annexes : données quantitativement importantes et centrales pour la recherche (productions d'élèves, questionnaires, entretiens...) ; tableaux de traitement ; documents liés au recueil ou au traitement des données (guide d'entretien, questionnaire vierge, catégories socioprofessionnelles utilisées, plans de codage en relation avec tel ou tel logiciel) ; documents institutionnels de référence (textes de loi, décrets, instructions officielles, notes de service, maquettes de formation...) ; extraits d'articles ou d'ouvrages théoriques ; articles de presse... Dans un certain nombre de cas, ces annexes soulèvent des problèmes de fonctionnalité et d'articulation avec le texte principal (pourquoi les autonomiser, surtout dans les deux derniers cas ?), voire de lisibilité, puisqu'elles se présentent sans traitement (cf. ci-après).

– *L'axe du traitement* : dans cette catégorie, j'intègre les différentes composantes qui régissent l'exposition des annexes (mode de reproduction, titrage, légendes, commentaires...). Ce qui s'avère ici notable, c'est la domination massive de l'absence de traitement ou des traitements très elliptiques : les documents sont photocopiés, souvent *in extenso*, ils ne sont pas toujours titrés et rarement commentés. En d'autres termes – et quels que puissent être les problèmes de lisibilité qu'ils suscitent – ils sont présentés comme auto-suffisants.

– *L'axe organisationnel* : pour ce qui concerne l'organisation « interne » des annexes, je distinguerai encore trois catégories. La première, la plus fréquente, est en quelque sorte thématique, dépendant du type de documents (productions, questionnaires, entretiens...). La seconde fonctionne sur le modèle des notes : leur ordre d'apparition est calqué sur celui du traitement des annexes dans le texte principal (elle peut d'ailleurs se combiner avec la première, notamment lorsque l'étudiant traite des productions dans la première partie, des questionnaires dans la seconde, des entretiens dans la troisième...). La dernière catégorie rassemble en fait les cas de figure que j'ai peiné à comprendre, c'est-à-dire essentiellement des rubriques thématiques mais dont les principes d'ordonnement me sont demeurés obscurs, tel le cas suivant : 1. et 2. extraits de textes théoriques ; 3. extraits d'entretiens ; 4. extraits d'écrits théoriques ; 5. productions d'élèves ; 6. tableaux de données ; 7. productions d'élèves ; 8. extraits d'entretiens ; 9. productions d'élèves ; 10. entretiens intégraux... Comme on peut s'en rendre compte, le choix d'un ordonnancement – lisible ou non, plus ou moins relié au texte principal – n'a rien d'évident.

– *L'axe de la pagination* : cet axe concerne la numérotation des pages et son mode de marquage. En effet, le cas où la pagination est en continuité avec celle du texte principal est le plus rare. On trouve plutôt une pagination absente ou manuscrite (lorsque les documents sont photocopiés) ou une pagination « nouvelle » (comme s'il n'y avait pas de texte principal antérieur, ce qui est souvent retenu lorsque les annexes sont réunies dans un volume indépendant). Il peut encore être de même nature que celle du texte principal (chiffres arabes) ou d'une nature différente (chiffres romains, lettres...) Cela n'est pas sans interroger – une fois encore – les relations entre texte principal et annexes...

## **2.2. Un autre lieu de repérage possible : les dimensions constitutives de l'écrit et/ou de l'écriture**

Il n'en reste pas moins vrai qu'il existe d'autres manières de construire les dysfonctionnements (et fonctionnements !) textuels, notamment – et c'est sans doute la plus fréquente – l'analyse des « faits » textuels autour de dimensions posées

comme constitutives, voire essentielles, de l'écrit ou de l'écriture, que ce soit la position ou l'image du scripteur (Delcambre et Reuter éd., 2002), la gestion du discours d'autrui (Boch et Grossmann, éd., 2001), le point de vue (Nonnon 1998), la problématisation (Nonnon 2002), ou la démarche argumentative, sur laquelle existe une littérature théorique déjà abondante.

Dans cette perspective, on peut sans nul doute construire des relevés multiples de dysfonctionnements récurrents. A titre d'exemples, je me contenterai de rappeler sept d'entre eux, que j'éclairerai ultérieurement d'une autre manière.

– *Les imprécisions.* Bien souvent en effet dans les mémoires, la formulation des concepts, des questions, des hypothèses, des critères... demeure relativement flottante et n'échappe pas à certains glissements / déplacements au cours de l'écrit, sans exclure parfois des changements d'espaces référentiels : des définitions sont issues d'ouvrages théoriques, d'autres de dictionnaires courants, d'autres encore d'écrits institutionnels...

– *Des modalités énonciatives inadaptées.* Dans d'autres cas, on peut déceler la présence de modalités énonciatives incongrues dans des écrits de recherche : assertions sous forme de vérités générales, prescriptions (il faut / on doit / il est nécessaire de...), axiologisation marquée, enchaînements non étayés (les enseignants font... les élèves apprennent)... L'exemple suivant, issu d'une maîtrise consacrée à l'enseignement de la lecture, peut constituer une bonne illustration de ces phénomènes...

## 1.2. Facteurs scolaires propices à l'apprentissage de la lecture.

### 1.2.1. Un milieu adapté à leurs besoins au CP comme à la maternelle.

L'environnement doit être riche et vivant, empreint de chaleur. Il faut du mouvement, des évolutions (animaux, plantes) à observer, à commenter et cela « librement » car tous les enfants ne peuvent pas à un moment précis, sur commande, tous en même temps, s'intéresser à un bec d'oiseau ou à une couleur. Il faut également leur procurer des possibilités de chercher, de comparer, de mesurer (sans se servir des instruments de mesure usuels) qui stimulent une expression orale ou écrite intelligente.

Voici un exemple :

« Ma colonne est plus haute que la tienne. Vois, elle dépasse mon crayon et la tienne est plus petite que mon crayon ». (Françoise, 5 ans 6 mois.)

L'organisation matérielle sera telle que toutes les formes d'expression susceptibles d'engendrer l'expression orale et écrite soient facilitées :

- peinture avec libre choix des matériaux et des techniques ;
- compositions décoratives avec large gamme d'éléments à choisir (mosaïques, éléments naturels tels que fleurs, fruits, graines, feuilles, écorces, coquillages, plumes, etc.) ;
- découpages et collages ;
- constructions et aménagements fonctionnels (cage, vivarium, terrarium, aquarium).

D'autre part matériel et matériaux seront accessibles aux enfants pour solliciter leur désir de s'en servir.

Enfin, la disposition des tables n'est pas étrangère à l'ambiance recherchée. Elle doit faciliter la communication entre les enfants qui se sentiront ainsi davantage chez eux. Elle ne sera pas forcément immuable. Elle pourra varier suivant les exercices proposés. Un enfant du C.P. ne doit donc jamais être un spectateur passif mais un acteur dans un milieu créé pour lui.

### 1.2.2. Un maître qui sait s'adapter aux besoins des enfants.

Il sera ouvert aux suggestions des enfants. Il saura découvrir avec eux, en même temps qu'eux, à leur rythme, les choses merveilleuses de la vie, y compris la pensée des autres à travers l'expression des autres.

– *L'absence de fonctionnalisation de certains passages.* Il s'agit ici de frag-

ments qui, en soi, n'ont rien de problématique mais dont on peut se demander quelle est leur fonction dans l'économie du mémoire. Tel me semble être le cas pour la description suivante, issue d'un DEA portant sur une expérience d'enseignement de la lecture à l'aide d'un logiciel, que l'on verrait plutôt figurer dans un guide touristique et qui, en tout cas, ne laisse rien deviner du sujet de recherche sur lequel elle est censée s'articuler...

Quatrième Partie : Le projet

**A1 Description du lieu.**

A – La région : le Nord - Pas de Calais.

La ville où le projet que nous étudions se situe à Hazebrouck, dans la région Nord-Pas-de-Calais, le nombre d'habitants de cette région est de quatre millions.

B – La ville : Hazebrouck.

La ville d'Hazebrouck est ancrée au cœur de la Flandre à égale distance (quarante kilomètres) des deux plus importantes agglomérations du Nord (Lille et Dunkerque) et à moins de 350 kilomètres, à vol d'oiseau, de six grandes capitales européennes : Paris, Bruxelles, Londres, Bonn, Amsterdam et Luxembourg.

Cette situation géographique privilégiée s'accompagne d'autres atouts dans le domaine des communications : nombreuses liaisons quotidiennes avec Paris et Lille par le rail, passage du TVG Nord-Européen, proximité de l'aéroport international d'affaires de Merville (12 km), accès directs aux réseaux autoroutiers (Dunkerque, Lille, Paris, Calais...) par la nationale qui contournera la ville.

Hazebrouck bénéficie donc des avantages propres aux grandes cités ou métropoles tout en conservant une échelle humaine. A la veille du grand marché européen, cette apparente antinomie devient un privilège inestimable.

« Qualité de ville, qualité de vie... », telle pourrait être la devise d'Hazebrouck où s'harmonisent, avec réussite malgré les modes et les vagues, les richesses architecturales d'autrefois et un modernisme subitement maîtrisé.

Cette qualité de ville est renforcée par les nombreux efforts réalisés dans le domaine culturel. Là encore, il existe une parfaite adéquation entre la tradition et les innovations.

Malgré une conjoncture difficile, Hazebrouck a connu ces dernières années un essor économique encourageant.

La politique sociale, la santé, l'école, le sport ont toujours constitué des priorités pour les diverses équipes qui se sont succédées à la tête de la municipalité.

La cité est dotée d'une infrastructure scolaire importante et diversifiée, capable d'assurer une bonne formation (jusqu'aux brevets de techniciens supérieurs) à l'ensemble des jeunes Hazebrouckois et de la proche région.

– *Une tendance à la juxtaposition* qui fait l'impasse sur l'explicitation des articulations entre les composantes et qui peut se manifester à différents niveaux d'organisation de l'écrit : au niveau structurel avec la juxtaposition des parties (notamment théorique et empirique), au niveau intermédiaire lorsque la tendance à l'accumulation touche l'ordonnancement d'une partie (par exemple, et de manière typique, l'état théorique de la question), au niveau local avec l'alignement d'une suite d'éléments sous forme de liste.

– *Des déséquilibres*, qu'exprime souvent nettement la longueur des passages textuels et qui manifestent le primat accordé soit aux théories par rapport au travail empirique, soit l'inverse.

– *Des dysfonctionnements dans l'insertion du discours d'autrui*, dont diverses formes ont déjà été précisément décrites (voir Boch et Grossmann, éd., 2001), formes qui vont de la gestion de la typographie, de la ponctuation, du discours rapporté... aux valeurs accordées à ce discours (argument d'autorité...), en passant par la sélection, le découpage, l'assignation dans des cadres (champ disciplinaire, place dans ce champ...).

Nom	Sx	text	Nlp1	Nlp2	Nlp3	Nlp4	Nrp1	Nrp2	Nrp3	Nrp4	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Txt	Des.	Tps1	Tps2	Tps3	Tps4
Vand.	M	E	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	100	1	E	non	123	11	55	60
Vand	M	D	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	100	0	N	non	99	68	124	132
Vand	M	N	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	60	1	N	non	111	64	68	89
Heurt	F	E	1	2	2	2	1	1	1	1	0	1	0	100	0	D	OUI	121	90	76	50
Heurt	F	D	1	1	1	1	3	0	0	2	1	1	1	100	0	E	OUI	103	65	138	118
Heurt	F	N	2	2	1	1	1	1	0	0	0	1	1	100	0	D	OUI	96	69	65	98
Wisn	F	E	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	90	1	E	non	122	101	84	59
Wisn	F	D	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	E	OUI	86	82	162	98
Wisn	F	N	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	100	1	N	non	90	70	65	98
Schim	F	E	1	3	5	3	0	2	4	2	1	1	0	100	1	E	non	121	112	76	63
Schim	F	D	1	1	1	2	0	0	0	1	1	1	1	100	1	D	non	117	79	145	82
Schim	F	N									1	1	0	90	1	N	non				
Mora	F	E	1	2	3	2	0	1	2	1	1	1	1	100	1	E	non	121	110	106	77
Mora	F	D	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	70	1	D	OUI	76	76	82	137
Mora	F	N	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	65	1	N	non	76	81	70	97
Fere.	F	E	1	2	2	2	1	1	1	0	1	1	0	100	1	E	non	50	56	73	39
Fere.	F	D	3	6	7	4	2	5	6	3	0	1	0	55	0	N		123	82	159	71
Fere.	F	N	4	4	3	3	3	3	2	2	1	0	1	100	0	D	non	86	58	61	52
Bods.	F	E	2	3	2	1	1	2	1	0	1	1	1	0	1	E	non	151	99	85	64
Bods.	F	D	4	4	3	3	3	3	2	2	1	1	1	85	1	D	non	162	170	75	86
Bods.	F	N	4	3	2	2	3	2	1	1	1	1	1	70	0	E	non	91	73	97	55
Mast.	F	E	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	5	1	E	non	80	86	66	75
Mast.	F	D	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	100	0	E	non	188	49	86	79
Mast.	F	N	2	1	2	3	1	0	1	2	1	1	1	100	0	D	OUI	78	78	102	57
Cher.	F	E	1	1	2	2	0	0	1	1	1	1	0	100	0	D	non	118	54	18	48
Cher.	F	D	2	2	1	1	1	1	0	0	1	1	0	100	1	D	non	163	79	162	130
Cher.	F	N	3	3	3	3	2	2	2	2	1	0	1	100	0	E	non	103	50	47	48
Duma.	M	E	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	75	0	D	non	115	66	47	65
Duma.	M	D	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	100	1	D	OUI	99	169	63	59
Duma	M	N	3	3	3	3	2	2	2	2	1	1	0	100	1	N	OUI	74	49	27	36

Résultats globaux P.P.

– Des problèmes de lisibilité repérables notamment au travers de faits textuels tels que des implicites, des données non mentionnées, l’usage important d’abréviations « personnelles » (groupe 1, 2... critères A, B...), les manques de titres, de légendes ou de commentaires dans les tableaux... sans parler de leur surcharge informationnelle, comme en témoigne le document suivant, figurant en annexe d’un mémoire sur la lecture de descriptions :

### **2.3. Des relevés de dysfonctionnements à la construction des problèmes**

Ces relevés sont indéniablement utiles pour dresser un état des lieux mais ils pourraient être multipliés *ad libitum* sur des lieux textuels ou des axes divers avec deux risques potentiels :

- celui du discours de la déploration et de l’attribution des dysfonctionnements aux incompétences supposées des étudiants (après celles des écoliers, collégiens et lycéens) ;
- celui de pratiques de remédiation morcelées et technicistes sur une multitude de dysfonctionnements.

Conséquemment, il me semble qu’une des tâches à accomplir dans une perspective didactique peut être de constituer ces données en une configuration telle qu’une intervention visant à l’amélioration de l’écriture de recherche devienne possible à partir d’axes privilégiés.

C’est dans cette optique que j’ai accordé de plus en plus d’importance aux déclarations des étudiants relevées aussi systématiquement que possible dans des interactions formelles ou informelles lors du suivi de leur mémoire ou sollicitées au travers de divers dispositifs en cours (débat, reconstitution par groupes du déroulement d’une enquête...) ou en dehors (questionnaires, entretiens...). L’analyse de ces déclarations vise à constituer les dysfonctionnements en catégories reliées à des causes possibles et susceptibles de permettre de mieux organiser l’enseignement de ce type d’écriture. La perspective est donc clairement pragmatique et la part spéculative indéniable. J’y reviendrai en conclusion de cet article, après avoir présenté les trois cadres explicatifs que j’ai retenus : les manques, les représentations, et les tensions.

## **3. DES MANQUES**

Le cadre explicatif des manques est sans doute le plus classiquement retenu par les enseignants. A ce titre, il est souvent abandonné, voire stigmatisé, par les chercheurs en didactique. Il me paraîtrait cependant dommageable de l’abandonner sans examen complémentaire, notamment en ce lieu que je vais d’abord examiner très rapidement pour ce qui concerne l’enseignement et les guides péri-universitaires.

### **3.1. Un enseignement restreint**

Il n’est sans doute pas inintéressant de remarquer que, encore aujourd’hui, l’écriture de recherche ne fait pas l’objet d’un véritable enseignement malgré les problèmes constatés (6). Les étudiants se retrouvent donc sans grande prépara-

---

(6) De manière symptomatique, dans les DEA ou les enseignements d’école doctorale, l’enseignement de l’écriture de recherche est souvent négligé aux dépens de l’épistémologie, des méthodes de recherche, des langues ou de l’informatique...

tion, en situation de passer d'une posture de récepteur de savoirs à une autre de producteur de savoirs, de changer de normes et de genres d'écrits : ils doivent ainsi rédiger des mémoires, genres nouveaux à écrire et *même à lire* (7).

On peut donc avancer que s'il existe des manques du côté des étudiants, ceux-ci sont, au moins en partie, transférables à leur confrontation brutale à un domaine nouveau.

C'est d'ailleurs ce qu'ont bien compris un certain nombre d'éditeurs avec la floraison de guides censés compenser cette absence et aider les étudiants à rédiger leur mémoire.

### 3.2. Guides et manuels de conseils

Je me contenterai ici, dans un souci d'économie et de congruence avec les pages précédentes, d'analyser les passages consacrés aux annexes dans trois guides bien diffusés, récents et faisant l'objet de réédition :

FRAGNIÈRE, J.-P., 2001 (3<sup>e</sup> édition) : *Comment réussir un mémoire ?*, Paris, Dunod (1<sup>re</sup> édition 1986), 117 pages.

BÉAUD, M., 2001 : *L'art de la thèse*, Paris, La Découverte (1<sup>re</sup> édition 1985), 201 pages.

ROUYEYRAN, J.-C., 2001, *Le guide de la thèse. Le guide du mémoire*, Paris, Maisonneuve et Larose (1<sup>re</sup> édition 1999), 249 pages.

La première remarque que j'effectuerai concerne la quantité de texte consacrée aux annexes. Elle est très réduite : entre quinze lignes et une page et demi. Cela me paraît révélateur du peu d'importance accordée à ce problème. Il en est d'ailleurs de même dans le texte du 15 décembre 1997 du Ministère de l'Éducation Nationale de la Recherche et de la Technologie consacré à la présentation des thèses où moins de dix lignes sur quinze pages traitent de cette question. Cela me semble ainsi oblitérer toute possibilité d'aider les étudiants quels que soient les problèmes repérés...

Un certain nombre d'entre eux sont cependant indiqués, à chaque fois dans au moins deux manuels sur trois : l'ampleur, la présentation (annonce, numérotation, sommarisation...), la place, les renvois dans le texte principal, l'organisation, la sélection... Ils sont alors traités sous la forme d'assertions ou d'injonctions d'une ou deux propositions en étant principalement référés à la facilité de la consultation :

« les annexes, d'une ou plusieurs pages chacune, doivent être rangées selon un ordre raisonné ; chronologie du texte, regroupement par thème ou tout autre critère pertinent. » (Rouveyran, 2001 : 63).

Mais en aucun cas, les annexes, les problèmes qu'elles soulèvent, les intérêts et les limites des choix possibles, ne sont véritablement analysés.

De surcroît, trois idées, qui me semblent fort discutables, apparaissent avec plus ou moins de force dans ces guides. En premier lieu, les annexes sont un lieu de risques par rapport au texte principal et à sa lecture :

« mais vous avez renoncé à placer ces documents dans le texte pour lui garder légèreté, fluidité et un certain équilibre. » (Fragnière 2001 : 103)

« nous ne trouvons pas d'inconvénients à leur présence en nombre raisonnable ; mieux vaut un texte allégé, donc plus concis et « musclé » qu'un texte étiré ou sur-

---

(7) Les mémoires se multiplient et s'entassent dans des armoires mais sont, de fait, très peu lus.

chargé dans lequel le lecteur s'empêtre ; rien n'incite plus à la lecture « en diagonale » ou à l'agacement. » (Rouveyran 2001 : 63)

En second lieu, les questions liées aux annexes se trouvent plutôt reportées au temps de la rédaction finale. Ainsi, dans l'ouvrage de M. Béaud, le chapitre « Annexes » est le vingt-huitième (sur trente-neuf) avant « Cartes, tableaux, schémas, graphiques », « Bibliographie et sources », « Relecture, titres, introduction, conclusions », « Tables des matières et autres tables », « Index », « Remerciements et dédicace »... et, dans l'ouvrage de J.-P. Fragnière, les annexes sont situées dans le chapitre vingt-deux (sur vingt-trois), intitulé : « La mise au point du manuscrit »...

En troisième lieu, il existe une quasi *naturalisation* des annexes quant à leur nature, leurs fonctions ou leur place :

« Là encore, vous devez faire preuve de *bon sens* en cherchant à répondre à la question : quelle utilité pour le lecteur ? quelle utilité pour le chercheur qui viendrait à prolonger ma thèse ? La principale différence entre certaines notes de bas de page et l'annexe réside dans la dimension : certaines informations chiffrées, certains textes brefs, certains petits tableaux viennent *tout naturellement* en notes de bas de page ; au contraire, de longs textes, des documents importants, des séries de tableaux, la méthodologie d'une recherche économétrique, le questionnaire d'une enquête, le mode d'échantillonnage d'une population, des tableaux statistiques originaux, *etc.* trouvent *tout naturellement* leur place en annexe. » (Béaud 2001 : 110 ; les soulignements sont de moi)

Que dire en conclusion de cette approche succincte ? D'abord que l'analyse des annexes et des problèmes qu'elles soulèvent est fort restreinte. Ensuite que les solutions proposées sont limitées et peu construites. Enfin qu'elles ne sont pas véritablement articulées à une pensée de la recherche et de son écriture.

### 3.3. Des manques à revoir

Comme on peut s'en rendre compte, la piste explicative des manques n'est pas à abandonner trop rapidement. S'il en était besoin, les questions angoissées des étudiants tout au long de l'année et les ventes des guides suffiraient à confirmer cela.

Simplement ces manques méritent d'être positionnés autrement que dans la perspective traditionnelle des discours enseignants (c'est à dire comme des défauts ou défaillances des apprenants) :

- ils sont légitimes à partir du moment où l'on considère que les étudiants pénètrent dans un nouvel espace de pratiques ;
- ils sont au moins en partie transférables à des manques dans l'enseignement.

Dès lors ce cadre explicatif ouvre une première piste d'intervention, dont l'évidence n'est encore que très partiellement perçue par l'institution : celle d'un enseignement explicite de l'écriture et des écrits de recherche en formation, dont les formes peuvent être multiples, en prêtant cependant attention à deux dimensions complémentaires. La première porte sur la spécificité des genres et des pratiques (8). Mais cela ne saurait se faire à mon sens en négligeant la seconde piste : celle du « tissage » avec les pratiques antérieures. En effet, d'un côté, cette écriture pour être spécifique n'en partage pas moins des opérations au moins partiellement communes avec des pratiques d'écriture antérieures et, curieusement,

---

(8) En quoi ils sont différents, voire en rupture, avec ceux des autres espaces sociaux, notamment en ce qui concerne l'inscription dans un paradigme de recherche, la précision, l'étayage sur des données, l'objectivation de la construction des thèses...

tout se passe – au moins pour certains étudiants – comme si la nouveauté de cet espace faisait éclater leurs repères et oublier leurs acquis antérieurs. On peut d'ailleurs constater un phénomène similaire en analysant les difficultés de ceux à qui l'on propose de passer de leur mémoire à la rédaction d'une communication dans un colloque ou d'un premier article dans une revue. Et, d'un autre côté, les étudiants ont aussi lu des écrits théoriques. Mais, de façon identique à ce qui se passe pour la lecture des récits (Tauveron 1995), il semble que leur attention se concentre sur les « contenus » en occultant leurs modes de construction textuels. On peut penser ici qu'activer beaucoup plus tôt dans le cursus universitaire des modalités de lecture attentives à ces phénomènes ne serait pas du temps perdu...

#### 4. DES REPRÉSENTATIONS À L'ŒUVRE

Le cadre explicatif constitué par les manques est cependant insuffisant à lui seul pour deux raisons au moins :

- il demeure trop général et, pouvant tout expliquer, il ne cible rien très précisément ;
- il ne rend pas compte non plus qu'au travers des phénomènes textuels et des déclarations, on peut sans doute inférer des représentations à l'œuvre.

J'ai choisi ici de reprendre et de réorganiser les présentations que j'ai effectuées antérieurement (Delcambre et Reuter 2002a, Reuter 1998a) autour de trois axes principaux : les conceptions de la recherche, les conceptions de l'écriture et les conceptions des écrits.

##### 4.1. Les conceptions de la recherche

Les représentations de la recherche me paraissent caractérisables autour de trois idées fortes et très largement partagées.

En premier lieu, elles se construisent autour de l'idée de *preuve* (au moins quand les représentations de la recherche ne sont pas celles d'une grosse dissertation où l'on discute ou énonce ses opinions sur un thème donné), avec une polysémie importante puisque la notion de preuve peut s'associer à celles d'apologie, de militantisme, voire de prescription de solutions... Ce souci d'administrer des preuves explique, par exemple, les questions récurrentes sur la taille du corpus ou de l'échantillon afin que les résultats soient valables pour tous et incontestables. Il peut aussi rendre compte de l'usage des théories et des données et des relations établies entre elles. Il ne s'agit pas en fait d'une dynamique de construction au travers d'interactions mais de deux voies complémentaires pour *démontrer* que les idées avancées sont justes : la première consiste à « piocher » ce qui convient chez les auteurs (les autorités) reconnus, la seconde consiste à valider (et non à tester) ses hypothèses. On s'appuie en quelque sorte sur deux piliers parallèles. La dialectique théories-données n'est donc pas perçue, le caractère relatif de toute validation est souvent ignoré, l'absence de confirmation d'une hypothèse est mal vécue et la dynamique de la recherche, entendue comme tentative de construction d'une réponse à la construction d'une question, cède la place à l'étayage argumentatif d'idées préalables.

Cette représentation fonctionne, de manière paradoxale, en association avec celles d'*objectivité* (directement opposée à la subjectivité individuelle) et de *neutralité* (directement opposée aux notions de débat ou de polémique)... Ainsi diverses confusions semblent à l'œuvre : la notion d'objectivité, non médiée par celles de champ, de discipline, de point de vue... occulte celle d'*objectivation* des condi-

tions de production et des modes d'exposition des savoirs ; la notion de neutralité, tout aussi peu médiée, occulte celle de recherche comme lieu de débats / de controverses, d'espace partagé de consensus et de dissensus. Conséquemment plusieurs problèmes se posent, par exemple :

- les débats – non formellement explicités – sont souvent peu perçus dans la lecture des écrits de recherche ;
- l'écriture devient parfois très difficile : aussi bien pour organiser l'« état de la question » autour des zones d'accord et des zones de débat que par la volonté d'évacuer toute marque de prise de position (l'idéal de l'écrit de recherche ressemblant à un discours absolument objectif).

Troisième trait, mais non le moindre pour ce qui nous intéresse ici, les représentations de la recherche n'intègrent pas de manière forte les pratiques d'écriture (cf. 4.2) : l'écriture n'apparaît que très rarement, de façon spontanée, dans les déclarations des étudiants lorsqu'ils présentent leurs conceptions de la recherche.

## 4.2. Les conceptions de l'écriture

Les représentations de l'écriture de recherche, – au travers des déclarations des étudiants – s'organisent de manière forte autour de deux dimensions complémentaires :

– elle *transcrit* ce qui a été pensé antérieurement sur le modèle de l'expression-représentation déjà bien mis au jour il y a plusieurs décennies par Jean Ricardou (1978) et, ce faisant, elle le réalise plus ou moins bien, sous forme de transparence dans le meilleur des cas, sous forme d'obstacle (déformation, écran...), dans les autres ;

– elle est *secondaire* dans l'activité de recherche et dans la production de la pensée : secondaire temporellement, elle vient après (il faut lire, recueillir, traiter les données, clarifier sa pensée... avant d'écrire) et secondaire hiérarchiquement (il s'agit plutôt d'un habillage, d'un enrobage...).

Ce qui n'est perçu ici, c'est – fondamentalement – le caractère potentiellement heuristique de l'écriture. Cela s'insère dans une configuration assez homogène de représentations associées.

Ainsi, l'écriture « expositive » est retardée. Dans la bouche des enquêtés, elle devient ce qui est à effectuer « à la fin » et ne nécessite pas *a priori* un investissement aussi important que ce qui précède (« j'ai pratiquement fini, il ne me reste plus qu'à écrire... »).

Les écrits « intermédiaires », bien qu'effectifs, ne sont que faiblement conscientisés en tant que tels (tout se passe comme si leur présence était occultée par d'autres pans des pratiques de recherche : recueillir des données, les traiter...) et peu pensés par rapport à la dynamique d'un procès d'écriture (ils ne sont pas traités dans cette optique et sont parfois repris tels quels, non remaniés dans l'écrit final).

Diverses temporalités sont mélangées : ordres de la recherche, de l'écriture, de l'exposition de l'écrit (Nonnon 1995) et, conséquence possible de la secondarité de l'écriture et de la dialectique mal perçue entre cadres théoriques et travail empirique, l'écriture des parties s'effectue dans n'importe quel ordre (selon les goûts, le cadre bruyant ou silencieux, l'évaluation de ce qui est simple ou compliqué...).

Complémentairement, la conception de l'écriture comme *travail* est réduite à quelques procédures récurrentes et faiblement articulées entre elles :

- *la traduction* (trouver les mots ou expressions « justes ») ;
- *l'assemblage*, des mots, des idées ou des fragments (voir les images du lien, du tissage, du ciment...) ;
- *l'expansion* (de l'« essentiel ») souvent assimilé à de l'enrobage, voire à du « baratin » ;
- *la réduction* (9) (ou élagage) lorsqu'on a trop à dire, qu'on a du mal à s'arrêter ou qu'on se noie dans les détails ;
- *la « pose » d'un plan*, étape autonome (non reliée à une planification de la tâche, à la traduction, l'assemblage, l'expansion ou la réduction), qui présente certaines caractéristiques remarquables : composé de parties (ou « blocs ») relativement indépendants, il apparaît comme une charpente imposée de l'extérieur (par le professeur notamment) et comme un ensemble statique, *i.e.* non articulé à une dynamique (mouvement de la pensée, effets à produire...) ou à la possibilité de générer des idées ;
- *la correction*, essentiellement syntaxique et orthographique.

Conséquemment, relectures et réécritures sont assez peu fonctionnalisées dans la perspective d'une écriture participant du mouvement même de la construction de la pensée et de la recherche. Les relectures, focalisées sur l'adéquation aux normes et à ce qui est censé avoir été pré-pensé, sont finalement peu attentives aux phénomènes textuels manifestant ce qui cherche à émerger : contradictions, rapprochements inattendus, sauts dans le raisonnement, ébauches de pistes, passages particulièrement denses... Les réécritures, focalisées elles-aussi sur la surface textuelle, restent souvent ponctuelles, n'accordant qu'une place restreinte au retravail de précision, de lisibilité, de production de l'intérêt : formulations non ambiguës, reformulations, explicitations, exemplifications, renvois internes, système d'annonces et de synthèses partielles.

Cet ensemble de fonctionnements n'est pas sans entretenir des relations fortes, et parfois paradoxales, avec l'écriture littéraire, telle que se la représentent les étudiants. D'un côté en effet, elle est posée comme absolument antagoniste de l'écriture de recherche car relevant de la subjectivité, de l'esthétique, du formel (opposé aux savoirs)... Mais de l'autre, elle constitue une référence forte *via* deux entrées :

- elle est associée à ce que serait – au moins pour les étudiants – une véritable compétence d'écriture : une écriture « inspirée », « coulant de source », sans problème... ;
- elle réaliserait, dans ses produits (les textes), l'harmonie idées-formes textuelles, concrétisée d'ailleurs par les théoriciens reconnus.

Conséquemment, les étudiants ne peuvent que se sentir handicapés face à ces réussites et, par exemple, ne pas vouloir « viser aussi haut » ou ne pas savoir comment reprendre des références théoriques autrement que sous forme de longues citations puisque leurs réécritures ne pourraient être qu'inférieures...

### 4.3. Les conceptions de l'écrit

Les conceptions de l'écrit présentent, elles aussi quelques spécificités dominantes, assez fortement congruentes aux représentations de l'écriture évoquées précédemment. Ainsi, les unités mentionnées par les étudiants sont généralement infratextuelles : mots, expressions, phrases... et ressenties sur le mode de la complexité qui devient, confondue avec la non familiarité et non perçue comme

---

(9) De manière frappante, expansion et réduction s'excluent chez les étudiants qui privilégient soit l'une, soit l'autre (*cf.* Delcambre et Reuter 2002a).

une nécessité, une sorte d'emblème de l'écrit théorique. Cela peut expliquer, parfois, dans les mémoires ou dans les premiers articles, une tendance à la suraccumulation qui peut tourner à l'impression de jargon.

L'organisation d'ensemble, lorsqu'elle est évoquée, l'est sous forme d'un *plan* essentiellement envisagé (cf. 4.2.) sous forme d'une somme de parties, imposé et arbitraire (c'est l'enseignant qui demande ce plan), et statique (sans relation avec le mouvement de la recherche ou de son exposition : construction du questionnement, narrativisation, histoire de la recherche...).

De surcroît, les dimensions pragmatiques du texte (lisibilité, intérêt...) sont peu mentionnées. Il s'agit essentiellement de (dis)poser des savoirs... Et les aspects stylistiques sont renvoyés du côté de la littérature (cf. 4.2.)...

On pourrait sans doute insister ici sur trois éléments remarquables :

- les questions de réception sont peu thématiques explicitement ;
- l'organisation est tendanciellement réduite à la juxtaposition d'unités plus ou moins importantes ;
- les « savoirs » occultent les formes textuelles, à l'image des représentations de l'écrit dans les disciplines scolaires chez les élèves de collège (Lahanier-Reuter et Reuter 2002) pour qui, plus les contenus sont importants et fiables, plus l'écrit est secondarisé...

#### 4.4. Constantes représentationnelles et obstacles

Ces constantes représentationnelles m'ont amené à penser qu'elles n'étaient pas sans relation avec la notion d'*obstacle*, reprise de Bachelard (1938/1993) et dont on connaît le succès en didactiques, *via* Astolfi (1992), Develay (1992), Migne (1969) ou Martinand (1986).

Je l'entends ici de la manière suivante : une configuration représentationnelle, perdurante et résistante (notamment en fonction de l'histoire socio-scolaire de sa construction et de sa présence forte dans divers espaces sociaux), engendrant un certain nombre de difficultés / dysfonctionnements dans un champ de pratiques donné, et tel que sa remise en cause / son déplacement est susceptible de réduire une quantité non négligeable de problèmes.

Se pose alors – mais il s'agit d'un problème désormais classique en didactique(s) (Weil-Barais 1994) – la question de leur suspension/déplacement/éradication qui ne saurait se réduire à la transmission de savoirs (10) et nécessite d'autres stratégies faisant notamment appel, dans la mise en pratique, à la possibilité d'éprouver les limites de ces représentations dans la sphère d'activité considérée.

### 5. DES TENSIONS À GÉRER

Les notions de représentations ou d'obstacles me paraissent cependant encore insuffisantes, dans nombre de cas, pour rendre compte des difficultés de l'écriture de recherche en formation en ce qu'elles sous-estiment trois éléments fondamentaux à mes yeux :

- la complexité structurelle des pratiques ;
- l'hétérogénéité des genres et des normes d'écrits ;
- la concurrence des représentations chez les sujets.

---

(10) Sans négliger cette possibilité lorsqu'elles prennent place dans un domaine nouveau pour les apprenants.

Ces dimensions – sur lesquelles je reviendrai immédiatement après et en conclusion de cet article – expliquent pourquoi j’ai été amené à mettre en avant un troisième cadre explicatif, fondé sur la notion de *tension*, (Reuter 1996, 1997...), d’ailleurs largement utilisé en sociologie, en psychanalyse, en communication... mais encore trop sous-estimé dans le domaine des didactiques.

Je vais donc tenter de le préciser à partir de trois exemples succincts : les tensions qui opposent les positions de chercheur et de formé, les dimensions heuristique et mathésique et les normes prescrites et attendues.

### 5.1. La tension chercheur / formé

La dualité des sphères socio-institutionnelles (formation et recherche) à l’intersection desquelles s’inscrit l’écriture de recherche en formation (*cf.* 1) entraîne ainsi la recherche d’un équilibre délicat entre les positions de chercheur et de formé (d’apprenti-chercheur) entraînant soit l’oscillation entre une position trop basse et une position trop haute, soit une dérive consistant en la suraccentuation de l’une ou de l’autre de ces postures.

De multiples problèmes ne sont pas, resitués dans ce cadre, simples à résoudre : comment présenter les théories et les théoriciens de référence dans le domaine que l’on traite sans donner l’impression qu’on les évalue (11) ou qu’on les explique aux lecteurs (évaluateurs) alors qu’ils sont censés les connaître mieux que nous (12), comment trouver la bonne mesure des références entre l’économie (qui peut toujours être taxée d’insuffisances ou de lacunes) et la pléthore (qui peut être indexée comme cuistrerie, manque de pertinence ou illisibilité (13)), comment atteindre l’harmonie entre les discours cités et les reformulations et commentaires (toujours risqués), comment se situer entre assertions et modalisations...

Cela explique, à mon sens, de multiples dysfonctionnements récurrents que j’ai évoqués en partie précédemment (*cf.* 2) tels que la juxtaposition de résumés neutralisés, l’absence de mise en débats et/ou de prise de décision lorsque des théoriciens s’affrontent sur une question, la pléthore de citations, la multiplication des modalisations ou, au contraire, un style trop assertif... Pris dans ce cadre, ils apparaissent ainsi comme les indices possibles d’une position donnée ou, plus exactement, d’un déséquilibre.

### 5.2. La tension entre dimensions heuristique et mathésique

Une seconde source de tensions s’origine dans deux phénomènes convergents, en l’occurrence :

- la présence de deux des fonctions de base de l’écriture : la fonction heuristique (ou fonction cognitive désignant le fait que l’écriture participe de la construction de la pensée) et la fonction transcriptive (désignant le fait que l’écriture transcrit du déjà-pensé) (14) ;
- la présence de deux phases de la recherche : l’une plus tournée vers la construction des questions et la quête de réponses possibles, l’autre plutôt tournée vers l’exposition des savoirs, de leur construction et de leurs limites,

---

(11) Ne serait ce qu’en indiquant leurs intérêts et leurs limites pour la recherche menée...

(12) Ou, sous une autre forme, comment montrer qu’on a compris sans se construire comme un maître donnant à l’Autre l’impression qu’il n’a pas compris, cela d’autant plus que les stratégies allusives sont moins acceptées pour l’apprenti-chercheur que pour le chercheur...

(13) Qui peut, en outre, tendanciellement, mettre en péril l’originalité des propositions avancées.

(14) Cette fonction est sans doute trop sous-estimée à l’heure actuelle.

chacune de ces phases s'accompagnant d'écrits différents aussi bien dans leur fonctionnement (auto- ou hétérocentré) que dans leurs normes.

Dès lors, on peut mieux comprendre certains des problèmes évoqués précédemment qui manifestent :

- soit l'oblitération de la fonction heuristique par la fonction mathésique (l'importance de l'écriture dans la *construction* de la recherche n'est pas vue et les écrits intermédiaires sont peu conscientisés, les relectures et réécritures sont peu explicitées...);
- soit le difficile passage d'écrits pour soi à un écrit expositif : tableaux et codages des données et résultats abscons parce qu'il a été difficile de passer d'une écriture pour soi, pourvue de ses propres abréviations et soumise à la loi de l'économie, à une écriture pour d'autres nécessitant de reconstruire ce qui ne sera pas forcément clair pour eux, d'expanser et de répéter afin de faciliter la lecture, de reconstituer aussi (ou de masquer parfois) le cheminement suivi, de changer l'ordre de la recherche afin de rendre plus lisible l'exposition, ou de renoncer (difficilement) à ce qui a été coûteux en temps et en investissement parce que cela s'avère inutile dans l'ensemble présenté...

### 5.3. La tension entre normes prescrites et normes attendues

La troisième source de tensions que j'évoquerai ici régit les relations entre normes prescrites et normes attendues. Ainsi, d'un côté, il est très fortement recommandé de *contextualiser* la recherche, *via* la description précise des méthodes adoptées et la relativisation des résultats (biais possibles, limites de l'échantillon, doutes, questions en suspens...). Mais, en même temps, on attend – et de manière variable selon les disciplines, le moment du cursus, les colloques ou les revues – que le traitement de ces questions demeure restreint (non seulement pour ne pas monopoliser trop d'espace mais encore parce que les conventions *implicites* font qu'on ne rentre pas trop dans les micro-décisions de traitement des données pourtant fondamentales...), que les modalisations ne soient pas généralisées (en raison de la longueur qu'elles prennent mais aussi parce qu'elles tendraient à trop accentuer la position – d'apprenti – chercheur, et l'insécurité qu'elle révèle...), que l'exposition des limites de la recherche ne soit pas trop marquée afin qu'elle ne mine pas ses aspects positifs.

Tout cela, d'ailleurs compliqué par le fait que certains domaines de recherche (tels la didactique) sont au croisement de diverses disciplines et donc de normes hétérogènes, contribue sans doute, au moins en partie, à la recherche de stratégies, bien maîtrisées par les « anciens » des champs mais plus difficilement pour les nouveaux venus :

- l'indication « mesurée » des choix méthodologiques dans les propositions de communication ou les articles (suffisamment pour afficher le respect des normes, insuffisamment pour prêter le flanc aux critiques...);
- l'expression des doutes et des limites dans des formules rhétoriques situées en début ou en fin d'article.

### 5.4. Des tensions encore...

Les tensions en jeu ne se limitent sans doute pas aux trois exemples que j'ai privilégiés. On peut en évoquer bien d'autres : entre positions de professionnel et de chercheur (dans les mémoires professionnels), entre pratiques langagières écrites hors recherche et en recherche, entre normes prescrites/attendues dans les diverses disciplines, courants et lieux de recherche etc.

De surcroît, elles s'actualisent différemment selon les sujets engendrant selon les cas des dysfonctionnements ou non.

Elles s'articulent enfin aux manques ou aux représentations évoquées précédemment, par exemple lorsque certains étudiants justifient l'absence d'expression du doute dans leurs écrits par le fait que cela s'oppose à l'objectivité des textes de recherche (Delcambre et Reuter 2002a : 23)

J'aimerais conclure cet article sur quelques points qui sont à lire comme autant d'ouvertures : interrogations ou pistes à approfondir.

En premier lieu, il me paraît fondamental de rappeler que l'écriture de recherche en formation renvoie à un ensemble de pratiques et de genres peu faciles et encore trop peu explorés au regard des problèmes qu'ils suscitent chez les étudiants. Et même s'il convient de reconnaître que les relevés de dysfonctionnements dans les écrits des étudiants ont bien avancé autour d'axes classiques tels que dimensions ou lieux textuels, ils demeurent sans doute d'une utilité restreinte, dans la perspective d'interventions, dans la mesure où ils ne construisent que trop peu de pistes pour relier ces problèmes à partir de cadres explicatifs référant aux sujets et à leur pratiques. C'est pourquoi il me semble indispensable de les associer à l'analyse des déclarations sollicitées auprès des apprenants.

En me fondant sur ce matériau complémentaire, je propose de regrouper les dysfonctionnements relevés autour de trois cadres explicatifs, non exclusifs : l'absence, les représentations et les tensions.

Ces cadres, plus ou moins connus et valorisés dans le champ des didactiques, se structurent autour de conceptions différentes :

- des dysfonctionnements eux-mêmes : manques, fonctionnements inadaptés, instabilité ou suraccentuation d'un pôle ;
- de leur origine : absence de savoirs, représentations inappropriées dans cet espace, difficultés attachées aux objets et aux pratiques ;
- de l'apprentissage et de la maîtrise des pratiques : s'approprier des savoirs, clarifier / changer / déplacer des représentations, construire et gérer des dimensions multiples et hétérogènes.

Chacun de ces cadres présente des intérêts et des limites. Celui de l'*absence* permet de différencier enseignement et remédiation et de manifester la nécessité d'un enseignement face à un champ de pratiques nouveau pour les apprenants mais il ne prend pas suffisamment en compte les représentations des sujets et les difficultés des pratiques (ce qui peut amener à croire aux vertus de guides ou de listes de conseils).

Le cadre des représentations est fondé sur l'importance des conceptions (initiales ou non) et permet de mieux comprendre certains blocages ou obstacles. En revanche, il différencie sans doute insuffisamment les domaines (nouveaux ou non), les phases (enseignement / remédiation), les catégories (savoirs / représentations) et ne traite pas toujours de la complexité des objets et des pratiques.

Le troisième cadre explicatif, celui des tensions, s'il prend bien en compte cette complexité, doit réorganiser la description des objets et des pratiques en termes de déséquilibres et d'équilibres, de formes plus ou moins acceptables, en mettant cela en relation avec les représentations des apprenants.

De surcroît, pour chacun de ces cadres, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage sont à préciser. Les apports magistraux ne constituent certainement pas la seule démarche envisageable dans celui de l'absence. Comment transformer / déplacer des représentations, comment en activer certaines (et pas d'autres) dans le second cadre, en postulant que la mise en conflit n'est peut-être pas

la seule voie possible ? Comment arriver à des équilibres acceptables en renonçant à des critères stables et monovalents dans le cadre des tensions ?

Comme on peut le voir, le chantier est très largement en friche et, il faudra à l'avenir, non seulement préciser et conforter ce qui demeure, en l'état, très largement exploratoire et hypothétique, à savoir ces cadres explicatifs eux-mêmes, mais encore examiner plus avant comment ils peuvent s'articuler aussi bien dans l'analyse des dysfonctionnements que dans les démarches mises en place pour tenter d'y remédier.

Je conclurai enfin sur cette dernière remarque. Ces analyses et ces problèmes, en tant qu'ils concernent écrits, écriture, lecture ainsi que leur enseignement–apprentissage ne sont pas – me semble-t-il – en rupture avec les questions soulevées dans le champ de la didactique du français. Elles continuent cependant à interroger ses limites, ainsi que je le notais en introduction de cet article, notamment sur un problème, identique à celui qui s'est posé au travers de l'écrit dans les différentes disciplines au primaire, et au secondaire : celui de la spécificité des interventions possibles du didacticien du français et de son articulation avec les spécialistes d'autres disciplines.

Peut-être faudra-t-il se donner, un jour, les moyens de tenter d'y répondre...

## ÉLÉMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

- ASTOLFI, J.-P. (1992) : *L'école pour apprendre*, Paris, ESF.
- BACHELARD, G. (1938/1993) : *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin.
- BOCH, F. et GROSSMANN, F., éd. (2001) : *Lidil*, n° 24, *Apprendre à citer le discours d'autrui*, décembre.
- BRASSART, D-G, éd. (2000) : *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur*, Université Charles de Gaulle – Lille III, coll. Atelier.
- BRASSART, D-G et REUTER, Y.(1992) : « Former des maîtres en français. Eléments pour une didactique de la didactique du français », *Etudes de linguistique appliquée*, n° 87, *Recherches en didactique du français et formation des enseignants*, juillet-septembre, pp. 11-24.
- DABÈNE, M. et REUTER, Y., éd. (1998) : *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur*, *Lidil*, n° 17, mars.
- DELCAMBRE, I. et JOVENET, A-M., éd. (2002) : *Spirale*, n° 29, *Lire-écrire dans le supérieur*, janvier.
- DELCAMBRE, I. et REUTER, Y.(2002a) : « Le rapport à l'écriture d'étudiants en licence et maîtrise : première approche », *Spirale*, n° 29, *Lire-écrire dans le supérieur*, pp. 7-27.  
— (2002b) : « Images du scripteur et rapports à l'écriture », *Pratiques*, n° 113-114, pp. 7-28.
- DELCAMBRE I. et REUTER, Y., éd. (2001) : *Enjeux*, n° 50, *Rapports à l'écriture*, mars.  
— (2002) : *Pratiques*, n° 113-114, *Images du scripteur et rapports à l'écriture*, juin.
- DEVELAY, M. (1992) : *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF.
- FINTZ, C., éd. (1998) : *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : bricolage ou rénovation ?*, Paris, l'Harmattan.
- GOODY, J. (1977/1979) : *La raison graphique*, trad. fr., Paris, Minuit.
- GUIGUE-DURNING, M. (1995) : *Les mémoires en formation, entre engagement professionnel et construction des savoirs*, Paris, L'Harmattan.
- LAHANIER-REUTER, D. et REUTER, Y.(2002) : « Ecrits et apprentissages. Première approche dans quatre disciplines au collège », *Pratiques*, n° 113-114, *Images du scripteur et rapports à l'écriture*, juin, pp. 113-114.

- MARTINAND, J.-L. (1986) : *Connaître et transformer la matière*, Berne, Peter Lang.
- MIGNE, J. (1969) : « Les obstacles épistémologiques et la formation des concepts », *Education permanente*, n° 2, avril-mai-juin.
- NONNON, E. (1995) : « Les interactions lecture-écriture dans l'expérience d'une écriture professionnelle : le mémoire des professeurs débutants », *Pratiques*, n° 86, *Lecture/écriture*, juin, pp. 93-122.
- (1998) : « La notion de point de vue dans le discours », *Pratiques*, n° 100, *Les temps verbaux*, pp. 99-123.
- (2002) : « Formulation de problématiques et mouvements de problématisation dans les textes réflexifs : un point aveugle pour l'enseignant », *Spirale*, n° 29., *Lire-écrire dans le supérieur*, pp. 29-74.
- OLSON, D.R. (1994/1998) : *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, trad. fr., Paris, Retz.
- POLLET, M.-C. (2001) : *Pour une didactique des discours universitaires. Etudiants et système de communication à l'université*, Bruxelles, De Boeck et Larcier.
- POLLET, M.-C. et BOCH, F., éd. (2002a) : *Enjeux*, n° 53, *L'écrit dans l'enseignement supérieur* I, mars.
- (2002b) : *Enjeux*, n° 54, *L'écrit dans l'enseignement supérieur*, II : juin.
- REUTER, Y. (1994a) : « La didactique du français. Propositions », *Infocrec*, n° 16, octobre, pp. 17-34.
- (1994b) : « A propos des relations dysfonctionnements-causes-remédiations dans l'évaluation », *Recherches*, n° 21, *Pratiques d'évaluation*, pp. 147-159.
- (1996) : *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, E.S.F.
- (1997) : « L'importance des tensions dans une didactique de l'écriture », *Résonances*, pp. 34-135.
- (1998a) : « De quelques obstacles à l'écriture de recherche », *Lidil*, n° 17, *Pratiques et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur*, pp. 11-23.
- (1998b) : « La question des valeurs dans la didactique de l'écriture », *Spirale*, n° 22, *Les valeurs en éducation et en formation*, octobre, pp. 201-213.
- (2001a) : « La "prise en compte" des pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture : problèmes et enjeux », *Repères*, n° 23, *Les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves*, pp. 9-31.
- (2001b) : « Je suis comme un autrui qui doute. Le discours des autres dans l'écrit de recherche en formation », *Lidil*, n° 24, *Apprendre à citer le discours d'autrui*, décembre, pp. 13-27.
- RICARDOU, J. (1978) : « Ecrire en classe », *Pratiques*, n° 20, *Les mots ont la parole*, juin 1978, pp. 23-70.
- RUPELLAN, F., REUTER, Y., GENES, S., et PICARD, C. (2000) : « A propos de la fonction cognitive de l'écriture en formation », dans Brassart D-G, éd. : *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur*, Université Charles de Gaulle – Lille III, coll. Atelier, pp. 45-52.
- TAUVERON, C. (1995) : *Le personnage. Une clef pour la didactique du récit à l'école primaire*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- WEIL-BARAI, A. (1994) : « Que faire des représentations des élèves ? », *Education permanente*, n° 111, pp. 79-87.