

Rozenn GUIBERT

L'ENTRAÎNEMENT A LA SYNTHÈSE COMME APPRENTISSAGE DU DIALOGISME¹

« Toute écriture est collage et glose, citation et commentaire. »
Compagnon

Résumé : A l'occasion d'une formation à la note de synthèse avec des étudiants de DESS, donc dans des formations professionnalisantes, et en comparant avec des adultes reprenant des études supérieures, donc avec des professionnels, sont analysées les façons de faire de ces étudiants. Les difficultés observées (prégnance de ce qui est frappant ou déjà connu, partialité, juxtaposition, amalgames) supposent de faire changer la représentation du produit attendu et les pratiques de lecture-écriture à mettre en place. La démarche proposée par le formateur (rédiger une idée directrice, repérer les sources, redéfinir l'essentiel par rapport à une question, s'engager sans partialité) vise à faire quitter la soi-disant objectivité. Cette analyse vise à redéfinir l'épreuve de note de synthèse en fin d'études supérieures. La première formation ne gagnerait-elle pas à tenir compte plus tôt de ces exigences de type professionnel et éthique ?

Mots clés : Lecture-écriture en formation supérieure — Note de synthèse : épreuve et formation — Etudiants en voie de professionnalisation et adultes professionnels — Difficultés et propositions de formation.

Les institutions de formation, les formateurs et les correcteurs des épreuves de synthèse ou encore les directeurs de mémoires reprochent souvent aux étudiants (qu'il s'agisse d'étudiants classiques ou d'étudiants-adultes²) de ne pas savoir faire une synthèse, quand il ne leur est pas, plus violemment encore, reproché de ne pas avoir « l'esprit de synthèse ». Qu'attend-on d'eux généralement et comment eux-mêmes

¹ Cette contribution fait partie d'un ensemble de réflexions que je mène sur la pédagogisation du dialogisme et des notions complexes qu'il recouvre : intertextualité, énonciation et interlocution (Guibert, à paraître 1 et 2) ainsi que sur les valeurs qui sous-tendent le dispositif de formation à la communication que je propose au CNAM (Guibert, 1999, 2000a, 2000b).

² Je définis ainsi les adultes qui reprennent, après une interruption, des études longues diplômantes. Ils restent insérés professionnellement et suivent leurs études soit en cours du soir comme au CNAM (Conservatoire National des Arts et Métiers), soit en alternance comme dans les formations au DHEPS (Diplôme des Hautes Etudes en Pratiques Sociales). J'ai longuement travaillé la synthèse avec des étudiants-adultes : d'abord au CELSA entre 1972 et 1977, puis au CNAM (depuis 1975) et dans les formations au DHEPS (depuis 1985) pour la préparation des mémoires ; et aussi avec E. Dugué, au CPTA (Centre de Perfectionnement Technique et Administratif) de la RATP, vers 1975-1980, pour construire une épreuve de note de synthèse destinée à des agents de maîtrise passant des concours internes pour devenir cadres. Nous avions aussi conçu et nous assurons la formation, nous participions à l'élaboration des critères de correction en travaillant de façon étroite avec le bureau des concours.

conçoivent-ils cette épreuve ? Quelles phases de lecture-écriture posent problèmes et lesquels, quelle formation proposer qui justifie et dépasse cet exercice ? Comment redéfinir cette épreuve, cet exercice scolaire pour lui redonner du sens et permettre, dans une perspective de professionnalisation, au-delà de l'apprentissage de capacités méthodologiques, des apprentissages théoriques, communicationnels et éthiques.

Chez les étudiants-adultes du CNAM, avec lesquels je travaille le plus souvent, j'ai constaté (Guibert, 1989) qu'étaient défalquées des représentations du texte³, les notions de processus d'écriture, de matérialité et d'énonciation. Depuis j'ai eu l'occasion d'intervenir auprès de nombreux publics différents, mais, le plus souvent, adultes salariés (administratifs, techniciens, ingénieurs et cadres) et j'ai pu observer que ces représentations étaient largement partagées, même parmi ceux qui sont pourtant plus intéressés et plus proches de l'écrit, comme, par exemple, des éditeurs et des animateurs d'ateliers d'écriture. Les mêmes notions étaient défalquées, permettant de supposer que les représentations repérées chez un public particulier pouvaient être plus largement partagées (Guibert, 1990).

Une récente formation auprès d'étudiants de DESS, dont la promotion ne comprenait que trois étudiants-adultes (sur 20) me permet de penser qu'il est possible d'étendre mes constatations et mes propositions à des étudiants ayant suivi des parcours d'étude classiques.

D'abord, précisons ce qui est généralement compris par les étudiants et ce qui leur est demandé. Selon eux, il s'agirait de présenter, de façon *objective*, *l'essentiel* d'un dossier de textes. Mais chacun de ces points — être objectif, dégager l'essentiel — pose problème et demande à être précisé.

COMMENT REDEFINIR LA NOTE DE SYNTHESE EN FIN D'ETUDES SUPERIEURES ?

Par définition, la synthèse suppose plusieurs sources : pourtant une école de journalisme avait proposé, il y a quelques années, en épreuve de synthèse, au concours d'entrée, le résumé d'un unique ouvrage complet. Il est important, comme pour toute épreuve de sélection et/ou de validation, de bien définir les caractéristiques du produit attendu et les capacités qu'elle prétend vérifier. Le numéro 79 de la revue *Pratiques* a été consacré au dossier et à la note de synthèse, mais celle-ci reste peu située par rapport aux questions d'énonciation et par rapport à son utilité professionnelle ultérieure, sauf pour les métiers de documentation.

Telle qu'elle est définie, ou, trop souvent, par son absence même de définition précise, l'épreuve de note de synthèse, comme celle du résumé, va, sur le plan théorique, à l'encontre, des recherches sur le discours et sur la didactique de la lecture-écriture (Charaudeau 1982, Bronckart 1985, Reuter, 1996, 1998).

Il s'agit ici de conduire des étudiants en fin d'études universitaires vers l'exercice d'une profession. Pour déterminer quelles capacités doivent être vérifiées par

³ Par « texte », je désigne de l'écrit travaillé, et par « discours », des écrits en situation, mais j'emploie le plus souvent « texte » d'une façon générale pour nommer les écrits que doivent produire les participants.

l'épreuve, il est donc fondamental, en référence à ce qui a été établi en formation d'adultes ces trente dernières années de se demander, non seulement quelles capacités doivent être acquises à ce niveau d'études, mais quelles compétences professionnelles doivent être visées par la formation. Donc, plus précisément, quel type de synthèse sera utile dans l'exercice de la profession visée ? Arrivés en fin d'études, ces étudiants sont supposés avoir déjà montré qu'ils étaient capables de lire et d'écrire des discours universitaires (Pollet, 2001). La note de synthèse est-elle destinée à vérifier encore cette compétence universitaire ou bien plutôt leurs capacités à gérer dans toute leur complexité des ensembles de discours professionnels ? Il s'agit, en fait, de retrouver ce qui justifie de proposer cette épreuve pour l'obtention du DESS. Il sera alors possible d'en déduire quels dispositifs mettre en place pour accompagner les étudiants, en principe, déjà familiarisés avec les discours universitaires vers le monde professionnel et quelle place l'apprentissage de la note de synthèse peut prendre dans cette formation. Il est fondamental que ceci soit établi par concertation entre professionnels, formateurs et correcteurs (Guibert, 1995).

Les professionnels de ce niveau sont appelés à occuper des fonctions d'encadrement : à analyser des situations, à poser des problèmes et les résoudre, à se situer dans des univers de discours, à prendre des décisions, les argumenter, et les mettre en œuvre. Malheureusement, il semble que la note de synthèse soit trop souvent conçue sur le modèle de la neutralité, ou de l'objectivité, prêtées aux synthèses documentaires ; alors que les spécialistes de la documentation distinguent, quant à eux, nettement les différents types de synthèse. Ainsi, Caron (1997) différencie les « synthèses standard » des « synthèses personnalisées ». En reprenant les catégories de public et la terminologie qu'elle détermine, nous pouvons penser que des « décideurs » seront principalement concernés par les « notes administrative » (ayant pour objectif d'« aider à la décision [...d']informer ») et les « synthèses d'alerte » (pour « alerter, surveiller, aider à la décision, à l'action stratégique »). Notons que ces deux types de synthèses sont définies comme des synthèses personnalisées. Les synthèses standard sont plutôt produites par des professionnels de la formation (« synthèse pédagogique ») ou pour des chercheurs (« synthèse de recherche »).

Cette confusion peut contribuer à expliquer que les préoccupations des étudiants tournent massivement, nous l'avons vu, autour d'une soi-disant exigence d'objectivité. Pourquoi ne pas demander explicitement des synthèses personnalisées débouchant sur des conclusions engagées : à la RATP, pour de futurs cadres, nous avons proposé que les conclusions des notes présentent des avis argumentés, ce qui permettait de déterminer une idée directrice pour l'ensemble de la rédaction, donc de lui assurer une certaine cohésion. Même dans les formations aux fonctions documentaires de l'INTD (Institut National des Techniques Documentaires) au CNAM, « une touche personnelle peut être acceptée en conclusion », dit un correcteur ⁴.

⁴ Documentaliste expérimenté qui corrige ce type d'épreuve pour l'INTD.

ANALYSE D'UNE FORMATION A LA NOTE DE SYNTHESE

Les observations rapportées ici concernent essentiellement une formation de trois jours à la note de synthèse pour des étudiants de DESS. Mais elles sont confrontées avec des résultats d'expériences menées avec différents publics d'étudiants-adultes. C'est un changement de perspective plutôt qu'un réel changement de public, puisqu'il s'agit non plus d'un public de professionnels préparant une épreuve universitaire (le mémoire, reste très universitaire même s'il est dénommé mémoire professionnel), mais d'étudiants, généralement classiques, en 5e année à l'université préparant un diplôme professionnel.

Supports et déroulement

Dans cette formation, les deux premiers jours, le travail visait l'apprentissage de la démarche en portant l'accent sur le repérage des pratiques de lecture-écriture mises en place par les étudiants et en faisant le lien avec leurs représentations. À partir d'un corpus que j'ai déjà proposé dans différents groupes (essentiellement CNAM et DHEPS) préparant à la synthèse de « l'intertexte »⁵ d'un mini-mémoire et sa confrontation avec un « infratexte ».

Le fait d'utiliser une situation-problème déjà testée me permet, par comparaison, des repérages rapides des pratiques et des représentations des participants. Les textes portent sur le thème des théories des besoins et des motivations, auxquels j'ai ajouté des extraits du *Robinson Crusoé* de Defoe. Ce support est prévu pour la préparation des mémoires. Il vise à faire travailler la place de la théorie dans un mémoire : rattacher des notions à des courants théoriques, à des époques et se situer théoriquement. Les textes proposés sont, certes, plus conceptuels qu'il n'est de coutume pour une épreuve de note de synthèse. Ils permettent, non seulement, de faire repérer aux étudiants les principales phases du travail de lecture-écriture que cet exercice suppose, mais, en outre, de montrer rapidement ce que représente le travail de confrontation de l'infratexte avec l'intertexte.

Notons que le *Robinson Crusoé* de Defoe est analysé par de Certeau (1980) comme métaphore de l'écriture. En réponse à la question « Écrire, qu'est-ce donc ? [...] », il le propose en « exemple parce qu'il a valeur mythique [...]. Le roman combine les trois éléments [qu'il a distingués précédemment...] : l'île qui découpe un lieu propre, la production d'un système d'objets par un sujet maître, et la transformation d'un monde "naturel"⁶. C'est le roman de l'écriture. »

Lors de la troisième journée, pour préparer le réinvestissement de ce qui avait été vu auparavant, le travail a été mené à partir d'un dossier du *Monde de l'Éducation* (juin 2001) sur le thème de l'enseignement privé (soit 12 pages, puisque j'avais enlevé les quatre premières pages qui présentaient l'ensemble du dossier). Il s'agissait d'un débat de société plus que d'un débat théorique. Les textes proposés étaient plus

⁵ Je désigne par « intertexte » les informations publiées et par « infratexte » les informations constituées par l'auteur du mémoire (Guibert, 1996).

⁶ Je propose aussi souvent en référence, selon une idée de Morelle (1967), la définition du bricolage de Lévi Strauss (1962).

accessibles, les oppositions se faisaient essentiellement sur les appartenances sociologiques des partenaires interviewés par des journalistes : professeurs, parents. Le dossier comportait un seul texte scientifique historique de vulgarisation, plusieurs encarts sur les situations du privé dans différents pays européens, et un article sur le privé hors contrat.

Consignes des mises en situation

Chacun des participants peut rencontrer des difficultés différentes à chaque phase de la synthèse et il s'agit donc de proposer des situations-problèmes qui permettent à chacun de repérer ses zones de difficulté et de tester des démarches suffisamment variées pour trouver le mode de résolution qui lui convient, tenant compte de ses façons de faire habituelles et adaptable aux différentes situations et à la variété des genres discursifs à produire. Je rapporte ici les consignes utilisées dans cette formation en les comparant à celles que je propose habituellement pour permettre de comprendre les nuances dans les résultats obtenus.

1 - Phase d'appréhension globale du dossier

En moins d'une heure, les participants devaient prendre connaissance du dossier. Ensuite, je leur ai demandé de répondre à une première question du type « Qu'avez-vous retenu ? ».

2 - Lecture intégrale individuelle et indexation d'un texte

Il existe peu de repères et de démarches pour la phase qui permet d'articuler l'écriture sur la lecture. Je propose généralement deux approches : un travail par phrases résumantes et/ou un travail par mots clés, ou plus exactement par expressions clés. La seconde est plus efficace pour préparer des synthèses. C'est donc celle que j'ai choisie ici.

Chacun devait lire un des textes complètement et attentivement pour l'indexer par 6 à 8 mots, ou le plus souvent par des expressions clés. Je précise qu'elles doivent caractériser ce document par rapport aux autres. Ceci permet de repérer les thèmes abordés par chaque texte et de commencer à confronter la façon dont chacun des auteurs aborde le thème principal du dossier. Cette phase du travail s'appuie sur les techniques d'analyse de contenu (Bardin 1980, d'Unrung 1974) avec toutes leurs limites, dues au fait qu'elles se bornent à l'aspect sémantique des textes et à une démarche intuitive, mais aussi avec toute leur richesse.

3 - Lecture partagée en sous-groupes pour confronter les différents discours

Plusieurs démarches peuvent permettre de concrétiser la polyphonie, la plus intéressante me paraît être de la faire réellement jouer : chacun des participants, dans un sous-groupe, incarne alors un des auteurs pour que la discussion soit effective. Il s'agit de repérer les différences d'angles de vue, de points de vue et d'argumentation. C'est à cette phase que les questions d'énonciation discursives peuvent être abordées.

A défaut de pouvoir faire jouer la polyphonie, je propose d'établir soit des tableaux à double entrée, soit des schémas heuristiques⁷

4 - Confronter de l'intertexte et de l'infratexte (en vue du mémoire)

Pour préparer le mémoire, les participants lisent également les fragments de récit et de journal tirés de *Robinson Crusoé*⁸. L'objectif est de faire comprendre que les lectures de l'intertexte et de l'infratexte s'influencent mutuellement tout au long du travail de problématisation : depuis l'élucidation des a priori sur le problème posé, jusqu'à la rédaction finale reconstruite autour d'une question rhétorique, en passant par des démarches heuristiques pour élaborer une question principale (voir schéma de l'élaboration d'une problématique dans le support de formation du CNAM). Ici cette phase n'a été qu'esquissée, faute de temps et parce que le type d'épreuve préparée était la note de synthèse et pas le mémoire.

5 - Formuler l'idée directrice de la note de synthèse

Après avoir mis en commun toutes les expressions clés du dossier, je propose d'en placer quelques-unes dans une seule phrase, qui sera évidemment très lourde. Il s'agit de s'obliger à mettre en place des termes d'articulation logiques pour articuler les différents thèmes relevés dans le dossier en fonction d'une question, d'un problème, de façon à mettre en scène pour un lecteur les éléments repérés du débat posé par le dossier, et donc par ceux qui ont conçu l'épreuve.

Difficultés observées

Notons que le travail a été mené tout au long des trois jours à un rythme très soutenu et que les réponses ont été rédigées très rapidement. Il ne s'agissait que de permettre aux participants de repérer où ils en étaient par rapport aux phases essentielles et aux difficultés habituelles du travail de lecture-écriture de la synthèse, telle qu'elle a été redéfinie, et pour leur proposer de nouvelles façons de faire.

Demandes de normes et de repères

Comme dans le cas du mémoire (Guibert, à paraître) ce flou entraîne une grande inquiétude chez les étudiants et une demande très scolaire de prescriptions, demande de normes et de repères : de quelle longueur doit être la note ? Est-ce qu'on doit dire « je » ou utiliser des tournures impersonnelles ? Ou des demandes encore plus impossibles à satisfaire du type : comment être objectif ? Quand cette demande arrive, je propose de rédiger des « anamnèses » (Barthes, 1975) ou la description d'un petit espace⁹ pour faire sentir la subjectivité du langage ou du regard dans la description.

Lecture linéaire et scrupuleuse

Les observations que j'ai pu mener avec différents groupes sur la lecture de

⁷ Les précisions concernant cette démarche figurent dans le support de formation « Communication valeur B2 : Recherches et projets : théories et pratiques de la communication » polycopié diffusé par le CNAM.

⁸ Ces supports sont modulés en fonction des groupes et de la durée de la formation.

⁹ Ces deux propositions d'écriture sont reprises des ateliers d'écriture E. Bing.

dossier montrent que la *lecture linéaire et scrupuleuse* relevée d'abord chez les étudiants du CNAM (Guibert et Barré de Miniac, 1993 ; Guibert, 1994) est en fait très répandue.

Certains étudiants conçoivent même la rédaction de la synthèse comme une simple juxtaposition des résumés des textes lus, l'un après l'autre, dans l'ordre dans lesquels ils sont proposés ; ils reprennent les critères des exercices et des épreuves de type « résumés » ou « contractions » et les exigences des « fiches de lecture ». Ils n'ont alors aucune raison de quitter la lecture linéaire et scrupuleuse.

Le plus souvent dans ce type de lecture (environ un tiers des groupes), mais aussi dans la lecture en diagonale (un autre tiers), le péri-texte n'est même pas vu. Il suffit pour le montrer de prévoir dans les dossiers d'entraînement quelques « pièges » : deux extraits différents dans deux revues spécialisées différentes du même rapport officiel, en note dans un texte des indications qui permettent de situer l'auteur d'un autre texte...

Prégnance de ce qui est frappant ou déjà connu

L'essentiel ne peut pas être défini en soi. Il est trop simpliste de diviser un texte en idées essentielles et idées secondaires ou en thèse et arguments. Ainsi, un collégien restait bloqué devant le résumé d'une page du journal *Le Monde* dans laquelle le journaliste indiquait le nombre d'enfants mourant de faim dans un pays d'Afrique : cet argument chiffré était absolument essentiel dans la prise de conscience qui s'opérait, pour lui, à la lecture du texte. J'ai pu constater ailleurs qu'un détail, un argument, une image, très frappants dans un des textes d'un dossier, peuvent être repris dans une majorité de notes de synthèse sans même que la thèse ainsi illustrée ou défendue, soit exposée, peut-être même sans qu'elle soit comprise.

Plusieurs réponses à la première question commencent par dégager ce qui semble un thème commun, mais les étudiants sont piégés par l'impact des premiers textes et le détournement — habituel dans les formations au management — de la pyramide de Maslow : « Les différents textes ont un thème commun qui est : le travail [...] ». Le dossier est conçu pour mettre en évidence l'impact de cette schématisation simplificatrice. Les premiers textes présentent des connaissances déjà très vulgarisées, coupées de leur contexte, et simples à lire ; ils bloquent la lecture et la compréhension des textes suivants plus complexes et plus nouveaux. Le fait que de nombreux étudiants ne retiennent de leur première lecture que le début du dossier : c'est-à-dire la question des besoins de l'homme au travail permet de mettre en évidence la prégnance des cadres de références :

« Ces textes abordent les thèmes suivants :

- Besoins de l'homme au travail (Maslow)
 - de reconnaissance,
 - sociaux, biologique
- Insatisfaction
- Satisfaction

La pyramide de Maslow est reprise dans 2 textes

Lien théorie des besoins de Maslow » (1C)

Ici, l'étudiant qui a remarqué que le dossier comportait deux textes sur Maslow verra peut-être, dans une phase ultérieure de sa lecture, que le deuxième texte ne présente pas cette modélisation comme liée au monde du travail.

Les réponses suivantes (comme 1G et 1H) sont encore plus révélatrices d'une lecture linéaire et incomplète :

« Textes abordant le concept de la motivation (facteurs de motivation, motivation dans les interactions) à travers différents auteurs : Maslow, Herzberg... » (1D)

« Les textes abordent essentiellement le thème de la motivation au travail par différents auteurs.

Nous voyons les sources de leur démotivation (conditions de travail, le manque de reconnaissance - l'importance des liens sociaux).

et l'importance du management pour régler les problèmes. » (1E)

« Dans le premier texte, on nous explique la pyramide de Maslow, c'est-à-dire les 6 besoins de l'être humain, ils sont interdépendants. À partir de cela Mc Gregor en a fait une théorie pour améliorer les conditions de travail. Pour Mc Gregor, il est nécessaire d'utiliser les motivations des êtres humains. À partir de 1970, on met en cause ce modèle. »

Partialité

Deux réponses à la première question présentent ce que doit être le rôle du manager. Ce qui peut être stigmatisé comme un manque d'objectivité peut aussi s'analyser comme une tentative maladroite pour présenter un avis argumenté sur le problème professionnel que le dossier documentait. On reprochera aux auteurs de ces deux réponses de prendre parti, de ne proposer qu'une synthèse partielle, partielle. Mais, peut-être, ne font-ils que rapporter une question de cours de management ?

L'un (1A) intitule sa première réponse en forme de plan en trois parties (du type constat, analyse, solutions) : *La naissance et l'utilité du manager*.

L'autre (1B) écrit :

« Dans l'entreprise, dans la société, si l'on veut responsabiliser, améliorer la motivation au travail, il est important de travailler les besoins des hommes au travail, ces besoins sont infinis, le manager d'équipes travaille non seulement la productivité, la sécurité mais aussi la satisfaction au travail.

La rationalisation ne doit pas enlever l'optimisme.

il est important que le Manager travaille la reconnaissance de l'équipe, la reconnaissance est un besoin aussi important que le besoin de respirer.

Le Manager intègre dans sa fonction la connaissance du groupe et de ses besoins pour améliorer la motivation de ses troupes. »

Juxtaposition

Nous avons vu que certains se contentaient de juxtaposer des résumés, d'autres juxtaposent les thèmes qu'ils ont repérés dans le dossier. Or, sans idée directrice, les notes de synthèse risquent de manquer de cohésion.

« L'homme a des besoins qui sont linéaires selon Maslow, Todorov met en évidence l'importance du besoin de l'autre, d'ailleurs Norbert [Elias] explique les relations que l'homme a à la société, finalement Strauss présente l'acte de l'individu comme construit socialement. » (1P)

L'ENTRAÎNEMENT A LA SYNTHÈSE, APPRENTISSAGE DU DIALOGISME

Cette rédaction, construite sur la juxtaposition de phrases résumantes (une par auteur, chacune séparée par une virgule) manque totalement de cohésion, même si quelques termes de liaison ont été ajoutés (cf. ce qui a été souligné ci-dessus). Ce problème peut se retrouver dans la présentation d'un thème, si les arguments des différents auteurs sont divergents ou opposés, comme pour la réponse suivante :

« Les différents textes ont un thème commun qui est : le travail.

Ensuite nous avons un découpage par texte sur la motivation au travail et l'enrichissement au travail.

L'homme dans son ensemble a un besoin permanent de satisfaction : quelque soit les situations où il se trouve. » (1O)

Amalgames

La plupart des notes de synthèse rédigées que j'ai pu lire ou corriger au fil des formations amalgamaient les différents points de vue sans les rapporter à leur source.

Compte tenu du très bref délai accordé à ce travail, deux réponses à la première question me paraissent satisfaire, de façons très différentes, aux exigences de repérage de l'énonciation :

« Les textes parlent de l'Homme, et notamment de ses différents besoins, et de la notion de satisfaction.

Certains textes sont orientés sur le monde du travail où les besoins sociaux sont présent.

Ces thèmes sont étayés par des exemples concrets, par de la théorie (psycho.). » (1Q)

« Il s'agit de 2 groupes de documents. Les thèmes généraux évoqués sont les besoins humains et la motivation.

• Dans le premier groupe on trouve :

- un extrait de "la motivation et ses nouveaux outils" de CHIFFRE traitant de la pyramide de Maslow

- Un article et un extrait de "la vie commune" de TODOROV traitant des besoins

- un texte non référencé traitant des besoins et de la motivation

- un extrait de "le développement personnel" de LACROIX traitant également de la pyramide de MASLOW

- Un extrait de "la société des individus" de ELIAS

• Le deuxième groupe est un extrait non référencé intitulé "la motivation" » (1M)

Ce qui est remarquable, dans cette liste, c'est le soin avec lequel l'étudiant a noté parmi les différents auteurs : qui parle de qui, de quelle théorie, avec une confusion toutefois (cf. ce qui est souligné ci-dessus) entre un article qui présentait l'ouvrage de Todorov et un extrait de l'ouvrage lui-même.

D'autres réponses à la première question montrent des traces d'analyse moins abouties de l'énonciation :

« Idée générale

Les besoins fondamentaux de l'être humain

les documents nous informent des différents besoins de l'être humain s'inspirant au départ de la pyramide de Maslow.

Les différents textes explicitent dans différents champs scientifiques, les différents besoins dans les contextes environnementaux variés

R. GUIBERT

- le travail
 - l'environnement social
- l'explicitation met en évidence les différents facteurs » (II)

Ce qui est souligné dans cette réponse montre que les sources des textes ont été notées et confrontées et que la variété des angles de vue disciplinaires a été repérée. Comme dans la réponse suivante :

- « Les thèmes
- l'homme, : ses besoins, l'importance des facteurs sociaux (relations humaines)
 - comprendre en quoi il est important que l'homme soit motivé, pour le travail
 - les liens qui existent entre les relations humaines et la motivation au travail.

Les thèmes sont lus par plusieurs disciplines : philosophie, anthropologie... psychologie

J'ai « lu » 5 textes (1 —> 5) ; je ne connais pas du tout les autres, si ce n'est les titres. » (IK)

Le repérage peut être fait par rapport aux disciplines convoquées, comme ci-dessous ; la théorie de Maslow est même resituée par rapport au contexte historico-économique.

« Le thème principal abordé, ici, est celui de la psychologie du travail.

L'idée est d'analyser le concept de motivation, comment il se construit à travers les différents facteurs en chaîne comme l'importance du groupe et des interactions que celui-ci suscite. notons que le but ultime à l'heure où Maslow a théoriser ce concept était le rendement, la productivité dans l'organisation. La valorisation de l'individu et la reconnaissance au sein de l'organisation sont tout autant d'éléments qui construisent la motivation et l'intérêt accordé à sa tâche. » (IJ)

Ici, la théorie de Maslow prend encore le pas sur les autres théories exposées, mais au moins elle est resituée dans son contexte historique.

Dans la réponse suivante, les documents sont situés par rapport à leur nature :

« Ces différents documents, extraits de livres pour la plupart, traite de l'organisation du travail. La pyramide de Maslow y est décrite et analysée.

On y parle aussi de l'impact du travail sur l'individu ;

La vie en société, vivre avec les autres sont aussi abordés.

le thème qui pourrait surgir de ces différents documents serait : l'impact du travail sur l'individu, la société. Comment la société gère-t-elle la vie avec les autres, » (II)

Mais la plupart des réponses à la première question montre de grandes difficultés : le terme « surgir », souligné ci-dessus, montre bien que les étudiants ne savent pas par quelle opération ils peuvent dégager l'idée directrice de leur note.

Des énoncés de seconde main proposés comme du discours rapporté pour un des auteurs du dossier sont repris sans que ce décalage énonciatif soit signalé.

Il n'y a pas de repérage, ni de confrontation des thèses et des argumentations des différents auteurs.

Autant d'observations qui rendent évidente la méconnaissance des notions complexes et souvent oubliées en formation de processus de lecture-écriture, de matérialité et d'énonciation.

Les propositions pratiques d'amélioration

En formation, je propose différentes directions pour remédier à ces différents problèmes.

Rédiger une idée directrice

La question posée le troisième jour permet aux étudiants de rédiger l'idée directrice de leur note. La phrase ainsi produite constitue l'architecture de la rédaction. Elle assure la cohésion de la note (le texte donné à lire se déroule-t-il de façon logique ?) et sa cohérence avec le dossier (les idées reprises sont-elles toutes présentes dans les textes de base ?, toutes les idées essentielles par rapport au sujet débattu sont-elles reprises ?, chacune trouve-t-elle sa juste place, son importance par rapport aux autres ?...).

Repérer les sources

Les réponses qui prennent en compte les sources des différents discours sont plus nombreuses que pour le dossier précédent. Il est vrai que le repérage des différents partenaires (soulignement simple dans les réponses ci-dessous) est, dans ce dossier, plus facile que celui des courants théoriques dans le précédent.

« Les raisons du choix de l'école privée sont argumentées différemment selon que l'on soit enseignant, chercheur ou parent, mais sont toutes fonction du type d'établissement, de la pédagogie employée, du côté relationnel, mais aussi des valeurs de chacun. » (2B).

« L'enseignement public et l'enseignement privé sont toujours en guerre, le public est synonyme d'anonymat selon un professeur, le privé vise l'efficacité pédagogique d'après des parents, la liberté qu'ont les directeurs du privé permet une innovation propice aux élèves en difficulté, le privé accueille de plus en plus d'inscrits, *attention, cependant, au privé hors contrat qui est peu contrôlé.* » (2F).

« Les raisons du choix de l'école privée sont variables selon que l'on soit parents, enseignants ou chercheurs, pour les uns il s'agira d'intérêts pratiques, pour d'autres pédagogiques et éducatifs, ou encore des valeurs sous-jacentes, *toutefois, un des textes relève le risque des établissements hors contrat qui peuvent présenter des dérives sectaires.* » (2C).

Redéfinir l'essentiel par rapport à une question

Respectivement, un quart ou un tiers des deux dernières réponses ci-dessus et un quart de celle qui suit reprennent (italique) les particularismes des écoles privées hors contrat qui étaient présentés dans un texte d'une page sur un ensemble de 16 pages (illustrations comprises).

« L'Enseignement privé, géré par de véritables "chefs d'orchestre" d'équipes éducatives propose dans des structures non-anonymes une pédagogie adaptée à son public ; celle-ci a du succès auprès des parents *malgré les particularités minoritaires du privé hors contrat.* » (2I)

Cette reprise qui pourrait paraître disproportionnée se justifie dans la mesure où elle permet de poser un débat. Dans la formation, j'ai insisté sur ce point. Tout n'est pas à traiter au même niveau comme si tout texte était équivalent. Par contre, l'exemple de la situation dans un département particulier figurant en dernière page n'a été repris par personne, encore à juste escient.

S'engager sans partialité

La réduction n'est pas proportionnelle, des détails peuvent être omis, (situation particulière d'un établissement dans un département particulier), mais il est impossible d'oublier totalement, au point de ne pas les mentionner, des textes entiers comme les encarts qui présentent les situations dans d'autres pays d'Europe ou l'article écrit par un historien qui présente la guerre entre privé et public comme un long affrontement, particulièrement français.

Il ne serait pas possible de ne reprendre qu'un axe du dossier, comme dans la réponse suivante qui ne présente que l'avis des parents :

« L'opposition entre l'enseignement public et l'enseignement privé est une question d'actualité qui soulève, pour les parents le problème de choix d'une efficacité et d'une pédagogie adaptée à leurs enfants. » (2J)

Cette réponse ne reprend que les pages 30 et 31 en synthétisant les avis de différents parents et laisse de côté une grande partie des informations.

Une autre réponse rédigée à la forme interrogative reprend le même axe de façon encore de façon trop partielle :

« Est-ce que la Pédagogie centrée sur la relation entre les hommes et sur les valeurs de l'être humain sont les raisons qui poussent les parents à choisir une école privée pour leur enfant ? » (2A)

Et pourtant une question de ce type pourrait constituer un bon point de départ pour un travail de réflexion.

Une autre réponse pose (il est vrai au conditionnel) le débat d'une façon certes intéressante, mais qui n'est pas explicitement présente dans le dossier (puisque j'en avais enlevé l'article de présentation (les quatre premières pages) :

« L'enseignement privé s'adapterait mieux au nouveau contexte social et intégrerait les différences des élèves, selon les différents points de vue de parents, de professionnels, de chercheurs, quelle est alors la réponse de l'enseignement public ? » (2G)

Le ton même de la note mais surtout le fait de ne pas rapporter les propos à leur source peut la rendre partielle, voire prosélyte :

« L'école privée confrontée à une forte demande, malgré l'existence de dérives marginales, n'est plus l'objet d'une guerre idéologique mais un espace où les enseignants sont triés sur le volet dans des établissements à échelle humaine et où est appliquée une pédagogie efficace et innovante permettent même la réintégration d'élèves en échec scolaire. » (2K)

« Le privé est basé sur le relationnel privilégiant le développement de l'enfant, pour ceci la liberté dans la constitution d'une équipe et une pédagogie spécifique sont mises en œuvre au sein des établissements, mais il peut se poser le problème des retraites » (2D).

« face à l'importance de l'échec scolaire rencontré dans l'enseignement public, la pédagogie adaptée de l'enseignement privé sous contrat est une solution. » (2E)

L'ENTRAÎNEMENT A LA SYNTHÈSE, APPRENTISSAGE DU DIALOGISME

« Dans l'enseignement privé, l'établissement est dirigé comme une petite entreprise, le chef de celui-ci a en effet, la liberté de constituer son équipe enseignante, d'autre part, cet enseignement fait preuve d'innovations pédagogiques pour faire face à l'échec scolaire, pour les parents, l'élève bénéficie de plus d'écoute, de plus de surveillance, mais le privé comporte aussi des dérives et des limites » (2H).

Même si le souci d'objectivité est parfois apparent, comme dans la dernière phrase de concession (soulignée ci-dessus).

INTERETS D'UN FORMATION PLUS COMPLETE A UNE NOTE DE SYNTHÈSE PERSONNALISEE

Ces objectifs supposent de s'arrêter sur chaque phase de la lecture-écriture en mettant plus ou moins l'accent sur les trois dimensions que nous avons soulignées comme habituellement défalquées : processus, matérialité, énonciation.

Entraînement à un processus spiralé de lecture-écriture

L'entraînement à la note de synthèse, comme au mémoire, permet de bien montrer comment lecture et écriture sont articulées. Je suis toujours étonnée de constater à quel point les étudiants manquent d'outils, et je prends ce terme à la fois dans son sens le plus étroit et dans son sens le plus large : le travail à fournir étant pour eux opaque, strictement abstrait et massif, ils viennent sans les instruments qui pourraient les aider (stylos de couleurs différentes, surligneurs...) et ne se demandent pas quelles démarches, quels tours de main, ni quels repères méthodologiques et théoriques pourraient les aider.

Quand les étudiants ont pu constater l'inefficacité des démarches qu'ils mettent spontanément en place, je leur propose de procéder tout d'abord par une *lecture spiralée* (Guibert, 1989) correspondant à la première et la deuxième phases de prélecture de la démarche proposée par Lobrot et Zimmermann (1975) : c'est-à-dire l'*examen des données introductives* et l'*appréhension du contenu global* ou encore à la lecture d'*auscultation* que propose Desroche (1971). La lecture « en diagonale », ou *lecture de survol*, que les participants pratiquent massivement (repérage des titres des différents textes, et de tout ce qui émaille le texte (majuscules, italiques, gras...), ne correspond qu'à la deuxième phase et ne peut trouver son sens sans la première, faute d'un repérage des différentes situations d'énonciation à partir du *péritexte*¹⁰. Il est essentiel de situer les textes les uns par rapport aux autres, ne serait-ce que pour gérer le temps à consacrer à chacun d'eux : pour la préparation de la note de synthèse, il s'agit de repérer les problématiques des différents auteurs et de repérer le débat posé par le dossier, les différentes voix et la façon dont elles se répondent. Ceci permet aussi de choisir le texte le plus large, le plus complet, le plus complexe, qui servira de base à une première lecture en diagonale.

Le schéma de la *lecture méthodique* de Lobrot et Zimmermann, (1975) est particulièrement intéressant, mais il faut y ajouter des propositions de prise de notes

¹⁰ Je préfère parler de « péritexte » que de « paratexte », ce terme est à la fois plus juste et mieux compris par les participants (Guibert, 1996).

différentes selon les phases de lecture (cf. support de formation) et les personnalités (styles cognitifs des étudiants) et développer l'analyse de la phase d'appréhension en donnant les moyens de repérer à quels genres discursifs appartient chaque texte, quels types de discours scientifiques, quels types de textes journalistiques : qui s'adresse à qui (grille des Q ou grille de Lasswell), mais en insistant sur les publics visés. Dans une visée professionnalisante, la connaissance des revues spécialisées est tout à fait fondamentale.

Entraînement à la matérialité

La matérialité peut être travaillée à plusieurs niveaux : celui du genre discursif ou celui des mots et de leur articulation.

Repérer les genres discursifs

À chaque genre discursif correspond un mode de lecture rapide différent, contrairement à ce qui est généralement proposé par les méthodes de lecture rapide qui considèrent les écrits comme uniformes et transparents, comme de simples réservoirs d'information. Cette conception de l'écrit sans matérialité ni énonciation est très répandue, surtout dans les milieux techniques et scientifiques. Certes, la lecture gagne en facilité si le texte peut être lu de façon fluide mais, ce résultat n'est atteint précisément que par un long travail sur la langue, ne serait-ce que pour éviter les cacophonies.

Dans un texte journalistique, les informations seront souvent placées au début du texte, voire dans un « chapô » ; dans certaines publications destinées au grand public, les titres et les intertitres risquent d'être trompeurs, parce qu'incitatifs plus qu'informatifs.

Les textes scientifiques sont le plus souvent construits pour être consultés plus que lus de façon complète : les articles rapportant des recherches expérimentales sont rédigés selon un plan type aisément repérable (IMRaD, voir support de formation du CNAM).

Selon les publics, des formations, les épreuves préparées, les professions visées, les textes proposés dans le dossier correspondront à des genres discursifs différents. Le repérage des genres discursifs est essentiel pour une lecture discriminante et s'appuie essentiellement sur le péritexte mais aussi sur des indices typographiques (double colonage des textes scientifiques).

Utiliser des mots (ou expressions) clés

Quand je propose de surligner les expressions clés, si elles figurent dans le texte lui-même de façon suffisamment synthétique, ou d'inscrire une reformulation en marge (Bardin, 1980), je cherche à faire comprendre le poids des mots, leurs nuances, toujours en évitant d'isoler les expressions clés de leur cotexte. Il s'agit là d'un autre niveau, local, de matérialité.

Entraînement à l'énonciation

C'est sur cette dimension théorique que le travail porte essentiellement, surtout pour la préparation des mémoires, il s'agit de permettre à l'auteur de se situer

théoriquement, de trouver sa propre voix et d'affirmer son *identité énonciative* (Guibert, 1990). Dans le cas de la préparation des notes de synthèse, je demande aux étudiants d'imaginer qu'ils mettent en scène, pour leur lecteur-évaluateur¹¹, le débat qu'ils ont pu reconstituer entre les différents auteurs dont les textes composent le dossier. Le niveau d'engagement de l'auteur dans la note est un point fondamental qu'il est essentiel de préciser dans la définition de l'épreuve et dans les objectifs de la formation. Mais, si l'on vise des capacités de problématisation des informations et d'encadrement, il est logique de demander une prise de position.

Confronter les points de vue et les angles de vue

Il est souvent recommandé dans les formations et les manuels préparant à cette épreuve de faire un tableau pour confronter les différents discours, mais il n'est pas précisé qu'il est essentiel de prolonger chaque ligne et chaque colonne du tableau (cf. support de formation du CNAM). En procédant ligne par ligne, le lecteur se demande non seulement quel auteur aborde quel thème, mais de quelle façon il en parle, d'un auteur à l'autre, est-ce de façon différente ou semblable, le thème est-il omis ? Alors, en prolongement de la ligne une expression-clé ou une phrase peuvent résumer ces divergences. Et le lecteur est devenu auteur. Colonne par colonne, le lecteur se demande avec quel angle de vue, avec quel point de vue l'auteur qu'il lit aborde le thème du dossier. Et prolonge la colonne en situant chaque source.

Sans trop standardiser la rédaction de la note, on peut proposer de rédiger l'introduction et la conclusion par rapport aux questions d'énonciation : l'introduction peut présenter la composition du dossier, et la conclusion le point chaud, un des points de débat de société posé par le dossier.

*Analyser la situation d'énonciation de l'épreuve
et construire l'interlocution de sa réponse*

Les étudiants paraissent toujours surpris quand on leur précise que le dossier a aussi un auteur : quelqu'un a sélectionné les textes et les a réunis. Et encore plus quand on leur rappelle qu'eux aussi comme auteurs ont à se situer, quelle position peut être attendue sur un problème technique ou sur un problème de société par un futur cadre, un futur responsable ? Il est alors possible d'analyser avec les groupes les raisons de l'exigence de capacités de synthèse : pourquoi doivent-ils être capable d'analyser, de synthétiser et de présenter différents avis en fonction de différentes sources. Il est même parfois précisé de façon intéressante dans certaines épreuves qu'ils doivent poser à partir de cette polyphonie une question pertinente ou même présenter et argumenter leur avis personnel sur cette question pour montrer qu'ils sont capables de gérer ce type de complexité énonciative.

¹¹ Dans le cas d'une formation à la préparation d'une épreuve, je parle de « lecteur-évaluateur », mais j'insiste sur le fait qu'il s'agit d'un « lecteur construit ». Certes sur le modèle du « lecteur Modèle » d'Eco (1985), mais en préférant éviter le terme « Modèle » qui entraîne trop de confusion avec le fantasme du « surlecteur-évaluateur » (Guibert, à paraître).

APPRENTISSAGE DU DIALOGISME

Pour dépasser une demande qui paraît trop strictement scolaire pour des étudiants de ce niveau, surtout quand ils ont déjà une expérience professionnelle, il est important de préciser davantage quelles sont les capacités requises et en quoi elles seront utiles et efficaces professionnellement, socialement et même sur un plan privé. La note de synthèse peut alors être comprise comme un apprentissage du dialogisme. Je distribue souvent un passage de l'avant-propos de Todorov à *Nous et les autres* (1989), dans lequel il donne à la fois la raison d'être et le mode d'apprentissage du dialogisme :

« [...] je trouve que le mot qui caractérise le mieux mon projet [...] est celui de "dialogue". Cela veut dire, avant tout, que je ne m'intéresse pas au seul sens des textes de mes auteurs [...] mais aussi à leur vérité [...] je parle aussi du monde. [...] D'abord, je cherche à confronter entre elles les différentes idées d'un même auteur ; ensuite, je reconstruis des dialogues entre les auteurs. [...] »

Ces différents regards sur différentes énonciations entraînent l'étudiant à confronter des discours pour confronter des points de vue et poser un problème, à situer les auteurs les uns par rapport aux autres et à se situer théoriquement.

Qu'ils s'agissent d'étudiants classiques ou adultes, de formation DESS, CNAM ou DHEPS, il ne s'agit pas de formation à la recherche, (même s'il s'agit pour les deux dernières, de formation par la recherche). Mais, il reste que deux des capacités mentionnées par Pollet (2001) à propos de la communication scientifique, doivent être acquises pour exercer des fonctions de cadres : problématisation des informations et confrontation des points de vue.

Au-delà de l'épreuve scolaire, nous avons vu qu'il était nécessaire de viser un apprentissage de notions théoriques et de pratiques discursives professionnelles. Ces pratiques peuvent être réinvesties dans toute situation sociale. Plus conscients de leurs enjeux et de leurs stratégies discursives, les participants peuvent également être amenés à une réflexion sur l'éthique de la communication. Ainsi, au-delà des objectifs méthodologiques peuvent être atteints des objectifs théoriques et même éthiques ; au-delà des notions qui avaient été défalquées de l'écrit, processus, matérialité, énonciation, c'est celle de dialogisme qui peut être travaillée. Elle permet le débat démocratique. Elle permet de dépasser la *communication instrumentale* ou la *communication stratégique* pour atteindre le niveau de l'*intercompréhension* (Habermas, 1992), *l'espoir de la discussion*, pour reprendre le titre de Cusset (2001).

Rozenn GUIBERT
Théodile, Université Charles de Gaulle — Lille 3
CRF CNAM — Paris

Abstract : Following a training on how to write a "note de synthèse" (briefing note), a comparison was made between the way the students from the DESS – a one-year post graduate diploma in a specific subject – and mature students – adults who start their

studies again – were dealing with task. The difficulties that were noted (redundancy of obvious or already known facts, partiality, juxtaposition and mixture of ideas) would require a change in the representation of the expected task and in the reading-writing skills. The processes suggested by the trainer (finding the main idea in the text, noting where it comes from, conveying the key points in the note about a precise question, committing without being biased in favour or against the contents of the text) aims at leaving the so called objectivity. This analysis aims at redefining the briefing note examination in higher education. Wouldn't it be better if the first training took into account those professional and ethical specificities earlier ?

Key-words : Reading-writing in higher education — Briefing note : examination and vocational training — Students and professional adults — Difficulties and vocational training courses proposals.

Bibliographie

- BARDIN L. (1980) *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- BARTHES R. (1975) *Roland BARTHES par Roland BARTHES*. Paris : Seuil.
- BARTHES R. (1978) Texte (Théorie du). *Encyclopaedia universalis* (1013-1017).
- BRONCKART J.-P. (1985) *Le fonctionnement des discours : un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- CARON A. & BOULOGNE A. (1997) *La synthèse : produit documentaire et méthode pédagogique*. Paris : ADBS.
- CERTEAU M. de (1980) « L'économie scripturaire » — In : *L'invention du quotidien. I : Art de faire*. Paris : UGE (231-261).
- COMPAGNON A.. 1979. *La seconde main ou le travail de la citation*. Paris : Seuil.
- CHARAUDEAU P.. (1982) « Éléments de sémiolinguistique : d'une théorie du langage à une analyse du discours » — *Connexions* 38 (7-30).
- CUSSET Y. (2001) *Habermas, l'espoir de la discussion*. Paris : Ed. Michalon.
- « Le dossier et la note de synthèse » — *Pratiques* 79, septembre 1993.
- DESROCHE H. (1971) *Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente*. Paris : Ed. Ouvrières.
- ECO U. (1985) *Lector in fabula*. Paris : Grasset.
- GUIBERT R. (1989) *Jeux énonciatifs - enjeux évaluatifs : le rapport au texte des étudiants-adultes préparant des diplômes de fin d'études*. Thèse de Doctorat (nouveau régime) de l'EHESS, 3 vol.
- GUIBERT R. (1990) « Représentations sociales et pratiques rédactionnelles (étudiants-adultes en formation) » — In : R. Guibert et D. Jacobi (Dir.) *Les adultes et l'écrit Education permanente* 102 (31-40).
- GUIBERT R. (1993) « Peut-on évaluer les effets d'une formation centrée sur les représentations ? Exemple d'un module de formation à la lecture-écriture de recherche ». Avec Christine Barré de Miniac *Communication au 1er Congrès d'actualité de la recherche en éducation et formation*. (por-

R. GUIBERT

- tefeuille de communications). Paris : CNAM-AECSE, tome II (395-397).
- GUIBERT R. (1994) « Y a-t-il encore une formation après l'évaluation ? Exemple d'une formation à la lecture pour des adultes préparant des mémoires de fin d'études ». Communication aux journées internationales d'études sur l'évaluation de la lecture : approches didactiques et enjeux sociaux DFLM-LIDILEM Grenoble. DFLM. (*Lettre de la DFLM* 14, 28-32).
- GUIBERT R. (1995) « Concours administratifs : petit guide des épreuves écrites à l'usage des différents partenaires concernés : candidats, responsables de formation, formateurs et jurys » — In : Dossier : examens et concours : épreuves écrites. *Écrire aujourd'hui* 29 (21-23).
- GUIBERT R. (1996) « Jeux de mots sur des jeux de textes : jargon de spécialistes ou facilitation pédagogique » — In : R. Bouchard et J.-C. Meyer (éds.) *Les métalangages de la classe de français : Actes du 6e colloque DFLM Lyon septembre 1995*. Grenoble : IUFM de Grenoble (194-196).
- GUIBERT R. (1998) « Ecriture du mémoire : exercice d'apprentissage de la complexité et de construction identitaire » — In : F. Cros (éd.). *Le mémoire professionnel en formation des enseignants : un processus de construction identitaire*. Paris : L'Harmattan (Coll. Action et savoir) (99-128).
- GUIBERT R. (1999) « Bousculer des illusions pour provoquer des changements culturels ». In : Actes du 7^e colloque international de l'association DFLM : *Quels savoirs pour quelles valeurs ?* 16-19 septembre 1998, Bruxelles (301-304).
- GUIBERT R. (2000a) « Un objectif peut en cacher un autre » — Biennale de l'éducation.
- GUIBERT R. (2000b) « Deux paradigmes culturels ou deux niveaux d'objectifs ». Janvier 2000 CRA - CNAM à Paris [document interne CCE-CNAM].
- GUIBERT R. (2001-2002) « Théories et pratiques de la communication » — In : *Recherches et projets*, support de formation à la communication écrite et orale. Service commun d'enseignement Communication, culture, expression – CNAM/médias.
- GUIBERT R. (à paraître) « Citer et se situer : l'apprentissage de l'écriture des discours d'autrui dans les productions intermédiaires de Dhepsiens. » — In : F. Boch et F. Grossmann (éds.) *Les discours d'autrui dans les écrits théoriques longs (Titre provisoire)*. Grenoble ELLUG.
- GUIBERT R. (à paraître) « Ecrire pour quels lecteurs ? Recherche-action dans les formations supérieures. » — Colloque DHEPS, Paris III février 2000.
- GUIBERT R. (à paraître) « Un prescrit très attendu : tout ce que vous avez toujours voulu savoir sur le mémoire... » — In : *Actes sur cédérom du 8^e colloque international de la DFLM : Les tâches et leurs entours en classe de français*. Neuchâtel, du 26 au 28 septembre 2001.
- HABERMAS J. (1992) *De l'éthique dans la discussion*. Paris : Seuil.

L'ENTRAÎNEMENT A LA SYNTHÈSE, APPRENTISSAGE DU DIALOGISME

- LATOUR B. & FABRI P. (1977) « La rhétorique de la science » — *Actes de la recherche en sciences sociales* 13 (81-95).
- LEVI STRAUSS C. (1962) *La science du concret. La pensée sauvage*. Paris : Plon (11-49).
- LOBROT M. & ZIMMERMANN D. (1975) *La lecture adulte*. Paris : ESF/EME.
- MORELLE P. (1967) « L'écriture est-elle un bricolage ? » — *Le Monde*, 8 nov.
- POLLET M.-C. (2001) *Pour une didactique des discours universitaires : étudiants et système de communication à l'université*. Bruxelles : Ed. De Boeck Université.
- REUTER Y. (1996) *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris : ESF.
- REUTER Y. (ed.) (1998) *Les interactions lecture-écriture*. Berne : Peter Lang.
- TODOROV T. (1989) *Nous et les autres : La réflexion sur la diversité humaine*. Paris : Seuil.
- UNRUG M.-C. d'. (1974) *Analyse de contenu et acte de parole*. Paris : Ed. Universitaires.

Références des supports utilisés dans la formation analysée

- CHIFFRE J.-D. & TEBOUL J. (1988) *La motivation et ses nouveaux outils*. ESF-EME.
- DEFOE D. (1719-1989) *Vie et aventures de Robinson Crusoé*. GF Flammarion.
- HERZBERG Frederick (1966-1971) *Le travail et l'homme*. Paris : E.M.E.
- ELIAS N. (1987-1991) *La société des individus*. Paris : Fayard (58-59) Paris E.M.E.
- LAPIERRE N. (1995) « Le besoin de autres : pas d'individu sans société : Tzvetan Todorov analyse cette évidence » — In : *Le monde des livres*. « Pourquoi le privé marche ? » Dossier. In : *Le Monde de l'éducation*. mai 2001 (21-36).
- STRAUSS A. (1992) *Miroirs et masques : une introduction à l'interactionnisme*. Paris : Métailié.
- TODOROV T. (1995) *La vie commune : essai d'anthropologie générale*. Paris Seuil (47-80).