

Marie-Christine POLLET
Valérie PIETTE

CITATIONS, REFORMULATIONS DU DISCOURS D'AUTRUI : UNE CLE POUR ENSEIGNER L'ÉCRITURE DE RECHERCHE ?

Résumé : De nombreux étudiants gèrent difficilement l'intégration du discours d'autrui dans la construction de leur objet de recherche ; ils maîtrisent mal, autrement dit, la polyphonie caractéristique de ce type d'écriture. On examinera ici des travaux d'étudiants en se posant les questions suivantes: quel rapport peut-on voir entre la production finale et la récolte d'informations lors d'étapes intermédiaires ? Quelles informations les étudiants privilégient-ils ? Comment s'en servent-ils pour questionner le thème de leur recherche ? Comment s'opère la mise en œuvre énonciative des données retenues ? De la citation classique à la reformulation des dires d'autrui, on constate certains problèmes inhérents aux compétences scripturales supposées par ces pratiques mais non maîtrisées par les étudiants : excès de citations, reproduction ou reformulation de dires d'autrui sans références, généralisations excessives, gommage de modalisations présentes dans le discours cité. On observe en outre que les étudiants se positionnent difficilement face aux propos des auteurs qu'ils citent, révélant ainsi un rapport problématique au savoir et à « l'autorité ». Les propositions didactiques voudraient montrer qu'un travail sur les caractéristiques énonciatives de cette pratique scripturale peut aussi être une clé pour ouvrir les étudiants à la démarche et à la culture de la recherche dans une discipline.

Mots-clés : Ecriture de recherche — Polyphonie — Citation — Reformulation — Indices d'énonciation — Rapport au savoir.

« Certaines citations venaient bien à leur place, étayer une démonstration, d'autres jouaient le recours aux Autorités, citations derrière lesquelles on s'abritait pour avancer quelque chose d'un peu hardi, à la manière des hommes politiques qui font passer en présupposé le plus contestable de leurs arguments ; d'autres n'étaient que pure reconnaissance. Je cite un tel pour montrer de quel bord je suis, avec qui, contre qui. Bref il y avait là un jeu compliqué, normé par l'institution dans les plis de laquelle je me drapais en toute sécurité. »¹

« Par les "citations", par les références, par les notes et par tout l'appareil de renvois permanents à un langage premier (que Michelet nommait la "chronique"), il [le discours historiographique] s'établit en *savoir de l'autre*. Il se construit selon une problématique de procès, ou de *citation*, à la fois capable de "faire venir" un langage référentiel qui joue là comme réalité, et de le juger au titre d'un savoir. La convocation du matériau obéit d'ailleurs à la juridiction qui, dans la mise en scène historiographique, se prononce sur lui. »²

¹ ROBIN R. (1979) *Le cheval blanc de Lénine ou l'histoire autre*. Bruxelles : Editions Complexe, p. 51.

² de CERTEAU M. (1975, rééd. 1993) *L'écriture de l'histoire*. Paris : Gallimard, p. 111.

Auto-dérision, provocation ou symptôme parfait d'une subordination pathologique au rituel du discours scientifique ? Introduire cet article par des citations peut être interprété de différentes manières... Néanmoins, quel que soit l'effet provoqué, le témoignage de Régine Robin et l'analyse de Michel de Certeau conviennent à merveille pour illustrer à la fois notre propos et les difficultés rencontrées par de nombreux étudiants qui se frottent à l'écriture de recherche : dans celle-ci, en effet, la référence aux dires d'autrui semble non seulement représenter un passage obligé mais aussi remplir des fonctions précises.

CONSTATATIONS EMPIRIQUES

Les spécificités de l'écriture de recherche sont telles que son exercice ne va pas de soi, et d'autant moins encore en première année. Les étudiants connaissent, parce qu'on les leur dit, certains fondements liés au genre discursif (construire un savoir nouveau à partir de savoirs déjà-là) et certaines règles d'écriture (par exemple : ces savoirs antérieurs doivent exister dans le travail grâce à certaines modalités, comme les citations, les références aux sources...). De nombreux étudiants consultent d'ailleurs l'un ou l'autre manuel méthodologique³ et, dans le cas précis qui nous intéresse, on sait qu'un *syllabus*⁴ consacré à la méthodologie du travail en histoire circule parmi eux.

Cependant, la plupart du temps, ces caractéristiques ne sont pas justifiées et encore moins enseignées, du moins de manière active et participative⁵. Les étudiants se trouvent donc dans une situation difficile : ils savent ce qu'ils doivent faire mais ne savent ni pourquoi ni comment. Ils n'ont dès lors pas d'autre solution que de tenter de se conformer à certains stéréotypes, au premier rang desquels — il suffit d'interroger les étudiants pour s'en rendre compte — on trouve la présence nécessaire des citations.

Cette représentation est confortée par les incessants (r)appels à l'ordre qu'ils reçoivent à propos de « l'honnêteté scientifique ». Nombreux sont en effet les étudiants qui avouent leur crainte d'être accusés de plagiat et préfèrent dès lors aligner citations et notes, partant du principe que « trop vaut mieux que trop peu » et qu'ainsi, « on ne peut rien [leur] reprocher »⁶.

Les étudiants citent donc, souvent, trop souvent même..., certains travaux ressemblant à de véritables mosaïques. De plus, les discours cités sont parfois mal compris, mal reformulés, ce qui peut provoquer des contradictions ou de grosses

³ Pour une analyse de manuels méthodologiques, voir : BOCH F. et GROSSMANN F., « De l'usage des citations dans le discours théorique: des constats aux propositions didactiques » — *Lidil*, 24, à paraître, décembre 2001.

⁴ Appellation belge du « polycopié ».

⁵ Manque de temps, manque de moyens, refus de s'abaisser à cela... : les raisons, légitimes et moins légitimes, sont nombreuses. On évoque ici l'épineux problème de la pédagogie universitaire et certains, peut-être, verront là un tout autre débat. Il va de soi, cependant, que la réflexion sur la lecture/écriture dans l'enseignement supérieur ne peut porter ses fruits que moyennant une politique d'encadrement digne de ce nom et un engagement de tous les acteurs.

⁶ Témoignages d'étudiants.

erreurs de fond. Il peut aussi arriver que les passages cités ou reformulés soient hors de propos voire inutiles. Il y a fort à parier, dans ce cas, que l'étudiant n'a pas adapté sa sélection d'informations à la thématique précise de son travail, se contentant de procéder à une lecture linéaire de ses sources, puis que, face à ce qu'il ressent comme une obligation, il cite à tort et à travers, pour montrer qu'il a lu.

Par ailleurs, en guise de contre-pied à ce qui précède, il faut évoquer un autre extrême constaté dans certains travaux : la reproduction des dires d'autrui sans marquage de cette reproduction et/ou sans référence. Un étudiant particulièrement rompu à cette pratique nous a avoué qu'il partait du principe qu'« écrire, c'est piller » et que « d'ailleurs, tout le monde fait ça ». Ce cas est bien sûr exceptionnel : la plupart des autres étudiants n'ont pas conscience de la situation et disent qu'ils sont « tellement d'accord avec ce que dit l'auteur » qu'ils l'ont complètement intégré « sans s'en rendre compte ».

PROBLEMATIQUE

Ces quelques constatations sur le tas nous confortent dans une évidence : si l'on veut que les étudiants construisent leur propre objet de savoir en se servant du discours d'autrui ou de « données de terrain »⁷, il s'avère nécessaire de réfléchir à l'enseignement de l'écriture de recherche et tout d'abord d'observer ce qui pose problème aux étudiants.

Partant du principe que ce type de production se caractérise par la polyphonie énonciative, ce sont les modes d'inscription des discours cités dans le discours citant que l'on tentera de cerner ici, en examinant ces quelques points qui serviront de toile de fond à l'analyse des travaux :

- Quel rapport peut-on voir entre la production finale et la récolte d'informations lors d'étapes que l'on pourrait qualifier d'intermédiaires ? Pour tenter de répondre à cette question, on confrontera certains travaux d'étudiants à leurs témoignages concernant leurs démarches et à leurs fiches de lecture⁸, celles-ci participant déjà, selon nous, de l'écriture de la recherche.

Cette question amène les deux suivantes :

- Quelles informations les étudiants privilégient-ils ? Comment s'en servent-ils pour questionner le thème de leur travail ?

A ce sujet, l'expérience nous permet de distinguer deux cas.

D'une part, certains étudiants ne retiennent que ce qui colle à un schéma pré-établi une fois pour toutes, en se contentant de placer des citations ça et là (le choix du verbe « placer » n'est pas innocent...). Il s'agit dans ce cas de travaux où la

⁷ Pour reprendre l'expression de Michèle Guigue : « Lecture et données de terrain. Deux modes d'accès au savoir difficiles à tisser dans la rédaction d'écrits longs » — *Lidil*, 17, 1998, p. 81-95.

⁸ Par « fiche de lecture », nous désignons les traces écrites de lecture et dépouillement des documents consultés par l'étudiant (ouvrages théoriques, archives...) pour mener à bien son travail de recherche

« greffe »⁹ est particulièrement laborieuse et visible, et où les références aux dires d'autrui n'ont en général pour seule fonction que d'illustrer des assertions.

D'autre part, il arrive que les étudiants veuillent à tout prix replacer dans leur travail le maximum d'informations qu'ils ont recueillies de manière presque automatique, sans les avoir sélectionnées en fonction d'un projet de recherche précis.

Dans les deux cas, il serait intéressant de voir quelle allure revêtent les fiches de lecture (résumé ? sélection d'informations ?) et, partant, quel comportement de lecteur les étudiants ont adopté.

• Comment s'opère la mise en œuvre énonciative des informations retenues ?

Par citation ? Si oui, selon quels procédés (matériels, textuels, discursifs), et quel type de citation ?

Ou par reformulation ? Si oui, les étudiants évoquent-ils explicitement leur source ou s'approprient-ils le discours reformulé sans référence aucune ?

Peut-on déduire, des procédures utilisées par l'étudiant, une approche plutôt frileuse ou au contraire plutôt enveloppante des objets cités ?

Une ébauche d'analyse dans un article précédent¹⁰ avait montré que, loin d'interagir entre elles et loin de s'articuler à un questionnement de départ — comme cela serait souhaitable pour construire une problématique¹¹ —, les citations et références aux sources tombent souvent à plat dans le discours de l'étudiant, qui donne ainsi l'impression de citer par devoir.

Cet article-ci sera l'occasion de confirmer les faits constatés à l'époque et d'affiner l'analyse par l'introduction d'éléments nouveaux : l'examen de fiches de lecture et l'évocation de réflexions d'étudiants obtenues lors d'entretiens ou de séances d'évaluation. Ce sont ces objets supplémentaires d'observation qui nous ont conduites à examiner des productions de l'année 1999-2000, vingt et une pour être précises.

Il s'agit de travaux d'étudiants de première année en Histoire Contemporaine, consacrés à la natalité et l'eugénisme en Belgique dans l'entre-deux guerres. Même si l'expression n'a pas été utilisée telle quelle dans la consigne donnée aux étudiants, c'est bien à une écriture de recherche qu'il leur a été demandé de se livrer. En effet, ils savaient qu'ils devaient se baser sur les nombreux documents concernant les différents aspects généraux du thème mais ils savaient aussi que celui-ci n'avait jamais été traité précisément dans aucun ouvrage. L'enjeu était donc pour

⁹ Selon le terme employé par Antoine COMPAGNON (1979) *La seconde main ou le travail de citation*. Paris : Seuil, p. 31.

¹⁰ POLLET M.-C., « Les étudiants et l'écriture de recherche : quelles compétences ? quelles représentations ? quel enseignement ? » — *Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant*, Bruxelles, De Boeck Duculot, 2000, pp. 393-398. Cet article proposait quelques éléments d'analyse de travaux d'étudiants de première candidature en Histoire (1998-1999), écrits dans le cadre des *Exercices d'Histoire Contemporaine* et consacrés à l'état du petit commerce à Bruxelles à la fin du 19^e siècle.

¹¹ Selon la définition de Michèle Guigue, « il y a problématique à partir du moment où des concepts issus de travaux théoriques fondamentaux sont coordonnés au questionnement et interagissent avec les matériaux recueillis » (Guigue M., *op. cit.*, p. 86).

eux de produire des « *savoirs non disponibles antérieurement* », ceci en respectant les « *normes de recevabilité d'une communauté scientifique* »¹².

Pour être tout à fait honnête dans la présentation et l'interprétation des difficultés des étudiants, il faut signaler que le thème est extrêmement difficile à traiter : tout d'abord, le concept d'eugénisme n'est pas clairement défini (on a tendance à regrouper sous ce terme des problématiques telles que l'avortement, le contrôle des naissances, le traitement des enfants débiles, etc...) ; de plus, selon leur provenance idéologique, de nombreux discours au sujet de la natalité étaient, à l'époque étudiée, extrêmement manipulateurs voire mensongers ; en outre, ces discours sont souvent tellement forts qu'il est difficile de les formuler autrement ; enfin, vu l'actualité toujours brûlante de la thématique, on peut bien comprendre que de jeunes étudiants aient du mal à prendre le recul nécessaire au travail qui leur est demandé.

ANALYSE DES TRAVAUX ET COMMENTAIRES DIDACTIQUES

On partira des observations les plus visibles : d'une part, la profusion de citations qui, chez certains, confine à l'obsession ; d'autre part, le manque fréquent de notation des sources. Ces points d'entrée amèneront la réflexion qui suivra dans un troisième temps, concernant la mise en oeuvre énonciative des dires d'autrui : le choix du procédé de restitution, le mode d'inscription des discours cités, la présence ou l'absence de distance critique face à eux, leur degré de participation à la construction de la problématique...

1. L'obsession citationnelle

On évoque ici les travaux truffés de citations : les dires d'autrui y sont reproduits en toutes lettres, sans reformulation et, le plus souvent, occultent complètement le scripteur. N'importe quel enseignant pourrait d'ailleurs reconnaître son propre commentaire derrière une remarque comme celle-ci, très fréquente dans les corrections de travaux : « vous n'écrivez pas, vous citez ».

Beaucoup d'étudiants citent en effet pour des informations banales, pour lesquelles une citation ne se justifie pas vraiment. A cet égard, l'exemple qui suit est des plus significatifs¹³ : l'étudiant transcrit sous forme de citations, avec guillemets et appels de notes, des... définitions ! Celles-ci, précisons-le, ne proposent rien d'original au regard des définitions courantes, et on peut raisonnablement supposer, de plus, que le destinataire du travail, historien, les connaît :

L'étude de cette loi se base sur des documents officiels tels la Pasiomie, connue également sous l'appellation de « collection complète des lois, décrets, arrêtés et règlements

¹² On reprend ici certaines formules d'Yves Reuter qui tente ainsi de distinguer l'écriture de recherche d'autres pratiques scripturales: REUTER Y. (1998) « De quelques obstacles à l'écriture de recherche » — *Lidil* 17, pp. 12-13.

¹³ Nous reproduisons chaque fois les extraits de travaux d'étudiants avec leurs appels de notes. Quant aux notes correspondantes, soit elles présentent un intérêt pour notre propos et dans ce cas elles apparaissent directement après l'extrait, soit, dans le cas contraire, nous ne les reproduisons pas.

qui peuvent être invoqués en Belgique »⁶. Mais aussi sur les Annales parlementaires des deux chambres, « compte-rendu intégral des séances »⁷. Ces dernières sont complétées par les Documents parlementaires, « complément indispensable à la lecture des Annales parlementaires, on y trouve tous les documents nécessaires au travail parlementaire »⁸.

⁶ Jaumain S., *Encyclopédie de l'histoire : période contemporaine, syllabus de 1^{re} et 2^e candidatures en histoire*, Bruxelles, 1998, p. 51

⁷ *ibidem*, p. 50

⁸ *idem*

En outre, comme on l'a dit plus haut, certains travaux ressemblent à de véritables patchworks, réduisant à néant le rôle du scripteur en tant que constructeur de sens. Le plus souvent, les étudiants qui truffent ainsi leur travail de citations n'ont d'autre but que de cautionner leurs dires, ce que confirme souvent le mode d'inscription de la citation (ici, les verbes introducteurs), qui ne fait qu'adhérer au discours de l'étudiant :

- En 1921 a lieu le deuxième Congrès International pour la Protection de l'Enfance qui complète les travaux du Congrès de 1913. Les activités de ce congrès s'orientent alors sur des sujets juridiques et médicaux. Nous en voulons pour preuve cette réflexion de Collard de Sloovere : « le Congrès International pour la Protection de l'Enfance est caractérisé par la rencontre du juriste et du médecin au chevet de l'enfant »³. Les rapports juridiques portent sur la loi de 1912, les rapports médicaux, quant à eux, traitent des questions d'hygiène.

- Henri Velge déclare : « un effort gigantesque fut réalisé pour sauver l'enfance belge. »¹⁰ Il faut donc impérativement maintenir ce mouvement. La protection de l'enfance est l'avenir de la population. La famille est aussi mise en avant, toujours dans le rapport mère-enfant. Le père n'est jamais mis en cause. Il est nécessaire d'instruire la mère pour protéger l'enfant. Cela s'applique également au personnel médical et paramédical, considéré parfois comme insuffisamment formé. Ainsi, Paul Héger affirme : « la mortalité est causée d'une façon à peu près absolue par l'ignorance de ceux qui ont pour charge d'élever des enfants, qu'il s'agisse de mères de familles ou de ceux qui les soignent occasionnellement, comme des sages-femmes ou des médecins. »¹¹ Le thème des enfants « anormaux » est aussi un thème récurrent, souvent au centre des débats.

De plus, ces incessantes greffes provoquent parfois un hiatus discursif difficile voire impossible à combler, même par le lecteur le plus coopérant. Dans l'exemple qui suit, la deuxième citation est longue et n'est aucunement détachée du discours citant ; de plus, le rapport entre les citations et leur contexte ne relève pas de l'évidence : il mériterait, à tout le moins, d'être explicité :

« Le flux et le reflux de la vie (= le mouvement par lequel une génération succède à l'autre) ne résulte pas seulement de forces et de lois biologiques, mais de l'organisation de la société. »⁷ En effet, pour le vote familial en Belgique, le père de famille jouissait d'une voix supplémentaire, mais un fils unique suffisait pour donner cette voix. Même une famille très nombreuse ne pouvait pas jouir d'une seconde voix. « Il n'y a qu'un moyen pour les démocraties, de s'assurer la mise en œuvre d'une politique de natalité : c'est d'adopter le suffrage universel intégral, souvent appelé vote familial, qui consiste à attribuer un bulletin de vote à chacun des membres de la nation, quel que soit son âge, les bulletins des enfants mineurs étant confiés à leurs parents. Ainsi, les familles ont, auprès des assemblées élues et des pou-

CITATIONS, REFORMULATIONS DU DISCOURS D'AUTRUI

voirs publics, une influence proportionnée au nombre de leurs membres. »⁸ Ainsi, chacun serait représenté dans la société.

Ces successions de citations peuvent certes, comme on l'a déjà dit, refléter un certain fantasme de la scientificité, mais ils peuvent aussi révéler, chez l'étudiant, la crainte de s'affirmer en tant que chercheur. Ainsi, ce serait l'image de soi du scripteur, souvent très basse comme le souligne Yves Reuter¹⁴, qui semble poser problème :

- « les autres le disent tellement mieux que moi »
- « je ne vais quand même pas réinventer la lune : X a déjà tout dit sur la question »¹⁵.

Pour tous ces cas, il faut préciser que l'on constate souvent une propension à reproduire les dires de professeurs ou de chercheurs de leur faculté... Certains étudiants vont parfois jusqu'à reproduire des paroles prononcées au cours ou des extraits de syllabus écrit par un enseignant. C'est le cas d'un des travaux évoqués plus haut, concernant les citations de définitions : celles-ci proviennent du cours d'Encyclopédie...

Au-delà de l'anecdote, que faut-il penser de l'attitude qui consiste à reproduire systématiquement le discours de l'Autorité ? S'agit-il d'un réflexe de prudence ? Ou bien faut-il y voir la difficulté à croire en sa légitimité dès lors que l'on accomplit un travail dans le cadre d'une évaluation somme toute très scolaire¹⁶ ? Il ne faut pas perdre de vue, en effet, que les étudiants sont confrontés à une situation très inconfortable : d'un côté, par le type de travail demandé, ils doivent se comporter comme des chercheurs et à ce titre développent par certains aspects (discussions en séminaire, notamment) une relation plutôt égalitaire avec leur enseignant ; par ailleurs, par le type d'évaluation pratiquée (il y a des points à la clé...), ils ne sont que des étudiants, de première année de surcroît, et se trouvent dans la relation pédagogique classique.

Lorsque nous avons pu avoir accès aux fiches de lecture ou lorsque nous avons eu l'occasion de nous entretenir avec les étudiants, nous avons constaté que, dans la plupart des cas de citations excessives, les fiches sont conçues uniquement comme des recueils d'extraits : ces étudiants n'osent manifestement pas formuler autrement ce qu'ils lisent, ils n'arrivent pas à choisir entre « ce qu'on doit absolument reprendre tel quel » et « ce qu'on peut dire avec ses mots à soi » (pour reprendre certaines de leurs expressions).

En tous les cas, de nombreux étudiants qui citent de cette manière ne mesurent pas le rôle que peut jouer la citation dans la fonction heuristique inhérente à l'écriture de recherche. Dans cette optique, la « *relation dialogique entre différents systèmes discursifs (l'auteur du travail, les données de terrain, les théoriciens)* »¹⁷ n'est manifestement pas établie et, en paraphrasant de Certeau, on pourrait dire que

¹⁴ Reuter Y., *op. cit.*, p. 16.

¹⁵ Réflexions parmi d'autres, glanées au cours d'entretiens avec les étudiants.

¹⁶ Reuter Y., *op. cit.*, p. 17.

¹⁷ Guigue M., *op. cit.*, p. 82.

l'étudiant rate ainsi l'occasion d'être le lien entre un savoir connu et un savoir nouveau¹⁸.

Ces constatations peuvent nous amener à quelques propositions de travail :

- la première étape, très pragmatique, consiste à travailler sur le concept même de fiche de lecture (sa fonction, sa pratique) : en quoi une fiche de lecture est-elle différente d'un résumé ? En quoi le projet de lecture d'un ouvrage — c'est-à-dire le projet de recherche dans lequel s'inscrit la consultation de l'ouvrage — détermine-t-il la sélection des informations et la forme sous laquelle celles-ci seront transcrites (citation ou reformulation ?). Ces questions imposent évidemment d'avoir une idée précise du thème du travail, mais sans que cette précision nuise à l'ouverture des pistes de recherche en fonction des informations obtenues lors des lectures et des dépouillements.

Ce travail préliminaire, tourné essentiellement vers ce que l'on pourrait appeler la méthodologie de la recherche, doit être nécessairement réalisé avec la collaboration d'un spécialiste de la discipline ;

- dans une certaine tradition d'ateliers d'écriture, les étudiants seront invités à insérer dans un texte un ensemble de citations qu'on leur aura fournies et à expliquer leurs choix quant aux lieux et modalités d'inscription. A l'inverse, on peut aussi leur demander de supprimer toutes les citations présentes dans un texte. Ils exprimeront alors ce que l'on perd par cette suppression (une preuve, une référence à une autorité, un élément de contenu essentiel qui fait partie intégrante du discours citant,...). Ces activités sont une manière de faire réfléchir les étudiants aux fonctions et modalités de la citation et, éventuellement, à en établir une typologie ;

- pour faire prendre conscience du travail de construction des discours de recherche, il peut être intéressant d'amener les étudiants à les déconstruire, ou du moins à en repérer les rouages :

. en identifiant les trois systèmes discursifs (chercheur-scripteur, théoriciens, données de terrain), d'une manière ou d'une autre : soulèvements de couleurs différentes, retranscription sous forme de tableau à trois colonnes,...

. en les restituant sous forme de dialogue (dialogue à trois, dans ce cas), à l'oral ou à l'écrit.

- on peut aussi faire repérer comment - linguistiquement, textuellement et matériellement - le scripteur passe d'un système à un autre ; autrement dit : faire repérer les traces de l'énonciation, par des activités sur les embrayeurs, les modalités, la thématization, les pratiques des discours rapporté...

Dans une optique comparative, ces différents exercices peuvent avoir comme supports des travaux d'étudiants, mais aussi des articles écrits par des auteurs reconnus dans le champ.

¹⁸ de Certeau M., *op. cit.*, pp. 111-113.

2. Le défaut de notation des sources

A côté des travaux qui se caractérisent par l'excès de citations (mais auxquels, au moins, on ne peut pas reprocher le manque d'honnêteté !), d'autres pèchent par défaut de notation des sources. Dans ce cas, le plus souvent, aucun signe classique d'emprunt du discours d'autrui (guillemets, italiques, appel de note...) n'apparaît dans le texte. Ainsi, cet extrait :

Précisons, néanmoins, que la stérilisation se pratiqua de façon occasionnelle, non systématique, et non sous la forme de loi comme cela se fit dans d'autres pays tels que la Suisse, l'Allemagne, le Danemark ou les Etats-Unis. Il ne semble pas non plus y avoir eu de vastes campagnes de stérilisation appuyées de propagande, encore que certaines autorités médicales ou religieuses n'en furent toutefois pas exemptes.

Ce n'est pas qu'une citation soit nécessaire pour prouver ces dires, mais on attendrait que l'étudiant précise la source de son information, celle-ci n'étant manifestement pas de notoriété publique ni passée dans le sens commun (la modalisation contenue dans le verbe « il ne semble pas » le confirme d'ailleurs...).

Il ne faut pas pour autant, dans des cas comme celui-ci, soupçonner les étudiants de plagiat intentionnel, car, comme le souligne à juste titre Elisabeth Nonnon, « c'est inévitable dans une activité où lecture et écriture sont indissociables : on lit pour nourrir la réflexion de son mémoire, on écrit pour synthétiser et intégrer les emprunts qu'on a faits au cours de sa démarche de connaissance. Apprendre à bien situer son propre discours par rapport à différents discours des autres, marquer les changements de sources [...], tout cela se joue en partie dans un travail sur les indices de l'énonciation. »¹⁹

Ce type de problème, rencontré ici en activité de production personnelle, ne surprend guère puisque l'on constate la même chose dans le cadre d'activités davantage centrées sur la compréhension et la reproduction de contenu d'une seule source : résumés, réponses à des questions sur un texte... On remarque en effet que les étudiants ont du mal à distinguer, voire à repérer, différentes voix énonciatives. C'est ce qu'épinglent très bien Catherine Frier, Francis Grossmann et Jean-Pascal Simon, selon qui « *les étudiants voient difficilement la frontière entre les différents discours qui s'enchevêtrent* »²⁰.

C'est précisément cette difficulté que l'on constate dans l'exemple qui suit :

Dans les années trente, le phénomène de dénatalité va se faire remarquer surtout dans les grandes villes, villes que Joseph Jacquart appelait « les villes tentaculaires », comme Bruxelles, Gand, Anvers, Liège et Charleroi. Dans ces grandes villes, il y avait plus de morts que de nouveaux-nés

passage dans lequel l'étudiante attribue à Jacquart une expression (pourtant célèbre ?) de Verhaeren...

En ce qui concerne les conclusions didactiques à tirer de ces observations, on insistera encore sur la nécessité primordiale du travail sur la prise d'informations et

¹⁹ NONNON, E. (1995) « Les interactions lecture-écriture dans l'expérience d'une écriture professionnelle : le mémoire des professeurs débutants » — *Pratiques*, 86, p. 108.

²⁰ FRIER C., GROSSMANN F. & SIMON J.-P. (1994) « Lecture et construction du sens : l'évaluation de la compréhension de textes spécialisés en première année de DEUG » — *Lidil* 10, p. 154.

leur retranscription (sur fiche, puis à l'intérieur même du texte à écrire) : les étudiants doivent avoir conscience qu'ils construisent sur du déjà-là, même s'ils l'ont parfaitement intégré, et doivent être capables de montrer ces emprunts lorsqu'ils écrivent.

Ils doivent de plus être capables de percevoir, dans les documents consultés, qui parle, comment on parle et pourquoi... Une manière d'y parvenir consiste à travailler en deux temps sur un discours de recherche qui aura été soigneusement choisi par l'enseignant (ni trop long, ni trop complexe et surtout bien construit). Tout d'abord, pour bien faire intégrer la démarche de construction de l'écriture de recherche, on procèdera comme on l'a expliqué plus haut. Ensuite, à partir des citations et reformulations ainsi repérées, on amènera les étudiants à les recontextualiser, à les expliquer, à évaluer leur pertinence, à les mettre en correspondance, en opposition, à les reformuler, à les choisir..., progressivement, pour les amener à l'écriture d'un texte sur le même sujet. On leur donnera comme consignes d'intégrer un certain nombre de citations et de reformulations, de référencer celles-ci systématiquement (mais de différentes manières) et de veiller à ce qu'elles s'intègrent parfaitement au fil du texte en ce qui concerne le sens mais aussi en ce qui concerne la forme. Du point de vue du fond, il s'agira d'une paraphrase du texte-source, mais en ce qui concerne l'énonciation, la production de l'étudiant sera le résultat de choix et d'un travail d'écriture personnels. On demandera ensuite aux étudiants, par groupes de deux, d'échanger leurs copies et de procéder, sur celle qu'ils auront, au travail de déconstruction déjà évoqué.

3. La mise en œuvre énonciative des informations recueillies :

Quels procédés de restitution des dires d'autrui ?

Quels modes d'inscription ? Quelle distance critique ?

En ce qui concerne les procédés de restitution, on distinguera la citation et la reformulation (avec ou sans références...).

Dans les travaux d'étudiants, on peut épinglez trois manières de citer, données ici dans l'ordre de leur fréquence :

- le discours direct classique :

une citation entre guillemets est introduite par un verbe comme « dire », « déclarer », « affirmer », « écrire »,... Certains étudiants ne connaissent visiblement – ou du moins ne pratiquent - que cette manière de citer.

Dans ce cas, la citation vient confirmer une affirmation. Elle s'y rattache parfois par une formule anaphorique :

Avant tout, il faut signaler que la natalité est objectivement bien réelle. C'est ce que confirme Chris Vandebroek qui écrit : «... »

ou bien la citation est introduite de manière plus abrupte :

Une nouvelle notion apparaît : le déficit de la natalité. « Il faut que la natalité se relève », affirme le docteur Gillon dans son rapport, « et il est nécessaire que les générations se renouvellent pour donner de la force au pays ».

CITATIONS, REFORMULATIONS DU DISCOURS D'AUTRUI

- la citation entre guillemets comme amorce d'une affirmation, cette affirmation étant soit une reformulation de la citation, soit un prolongement du raisonnement amorcé par celle-ci :

« L'excédent des naissances des arrondissements flamands a été absorbé par l'émigration vers la Wallonie et l'agglomération bruxelloise et les départs vers l'étranger (France et USA) »⁶. Comme la Wallonie est plus industrialisée que la Flandre, les populations se dirigent vers ces provinces en espérant de meilleures conditions de vie.

Une étudiante utilise ce procédé systématiquement : chacune de ses affirmations est introduite par une citation. Inutile de dire que son travail est un bel exemple de patchwork évoqué plus haut.

- la citation intégrée au discours citant, participant à la construction de celui-ci :

Dans ce cas, ce qui est ainsi rapporté consiste en une partie de phrase ou une expression particulièrement significatifs (aux yeux de l'étudiant, du moins) :

- E. Vandervelde déposera un amendement visant à supprimer les mots « en aura préconisé l'emploi », parce que, selon lui, « cela vise la propagande, fût-elle théorique, en faveur de la limitation, fût-ce dans certains cas, de la natalité ».

- Tout d'abord, le socialiste L. Piérard²¹ reproche à cette proposition d'être « trop disparate » et inspirée par le credo religieux de son auteur.

Certains étudiants semblent posséder une certaine technique, par exemple en utilisant des crochets pour ajouter ou transformer des éléments qui rendront la citation compréhensible :

« [Le Scalpel] est un périodique médical que [chaque médecin] veut lire ; un hebdomadaire qui compte plus de 5 000 abonnés et lecteurs »

En ce qui concerne l'insertion matérielle des citations, elles sont la plupart du temps à l'intérieur même du texte, sans mise en relief particulière, à part les guillemets. Dans un seul travail, en revanche, qu'elles soient longues ou courtes, elle sont systématiquement présentées à la ligne, en décalage, formant un bloc. Est-ce un hasard, il se fait que le travail en question est particulièrement dépourvu de fond... : il se base sur trois sources maigrelettes et les pages n'atteignent le nombre minimal de pages requis que grâce à la police de caractères. La pratique de la citation est peut-être dans ce cas une stratégie pour masquer un manque de travail réel.

À côté des citations classiques, les dires d'autrui peuvent être reproduits par reformulation. C'est une technique fréquente dans les travaux, parfois bien maîtrisée. Il peut s'agir de discours indirect (*X a dit que... - selon X,...*) ou bien de ce que Danièle Coltier appelle, à la suite de Genette, un discours narrativisé²¹ :

Le libéral F. Masson²³ formule une restriction capitale : étant donné que la proposition n'atteint pas la personne qui vend des objets destinés à limiter la conception, la loi ne résout en rien la question de la natalité et laisse donc cela au domaine de la conscience. La conclusion qu'il tire de ses propos est que l'on peut être néo-malthusien et voter cette proposition.

²¹ COLTIER D. (1992) « Quelques propositions pour l'apprentissage de la citation » — *Pratiques* 75, p. 46: « le locuteur signale alors l'existence d'un discours dont il restitue essentiellement l'acte de parole que, selon son point de vue, le contenu manifeste ».

Si elle reflète une plus grande autonomie de la part de l'étudiant, la reformulation provoque des problèmes inhérents à sa pratique et aux compétences scripturales qu'elle suppose. C'est ainsi que certaines introduisent des erreurs (souvent dues à de mauvaises interprétations lexicales ou à des maladresses syntaxiques), ou généralisent excessivement, gommant nuances et modalisations pourtant présentes dans le document-source : « certains médecins » devient « les médecins », « quelques historiens affirment que », devient « les historiens sont d'accord pour dire que... », une information introduite dans la source par « il semble que » devient une affirmation pure et simple...

En matière d'inscription des discours d'autrui, il convient d'examiner la manière dont le scripteur les évalue et positionne ses dires par rapport à eux. Ici, plus qu'un rapport à la technique de la citation ou de la reformulation, c'est le rapport au savoir (existant) et, partant, la construction d'un savoir (nouveau) qui est en jeu. En effet, la distance par rapport aux sources utilisées est fondamentale pour l'établissement d'un dialogue fructueux qui permettra l'émergence d'une problématique et d'éléments de résolution.

A ce sujet, on remarque chez les étudiants de nombreuses difficultés à se positionner et, forcément, à établir un dialogue.

Certains adhèrent, littéralement, aux propos des auteurs consultés, qu'ils reproduisent à la lettre et/ou paraphrasent sans oser y mettre du leur : crainte de s'investir, respect immodéré pour l'autorité, absence de culture ou de savoirs sur le sujet ? On a déjà eu l'occasion d'évoquer cela plus haut, aussi nous bornerons-nous ici à reproduire la réflexion — particulièrement significative à cet égard — d'un étudiant qui tentait d'expliquer pourquoi il refusait, littéralement, de prendre position face au discours d'un historien qu'il citait (alors que, dans ce cas précis, il y aurait eu de quoi !) : « lui, c'est un historien, il a écrit beaucoup là-dessus, il connaît bien son sujet ; moi, je suis étudiant, je n'ai pas le droit de le critiquer ».

On peut aussi évoquer les cas nombreux d'affirmations douteuses, non fondées, le plus souvent non référencées, ainsi que les informations de seconde main, dont la source est notée mais non vérifiée. Bref, de quoi faire bondir l'enseignant, surtout lorsqu'il s'agit d'un historien habitué à vérifier ses sources et à nuancer ses propos. Ces affirmations à l'emporte-pièce consistent le plus souvent en chiffres et en idées reçues qui sortent d'on ne sait où mais que l'étudiant avance comme s'ils coulaient de source :

- En 1935, il y a eu 150 000 avortements et 127 000 naissances. [...] Après la guerre, beaucoup de femmes avortaient à la suite d'un viol et ne se souciaient pas des conséquences que cela pouvait avoir sur leur corps.

- L'avortement est monnaie courante, c'est un véritable système organisé, qui ne se cache plus ; parfois, il existe des systèmes d'abonnements.

A aucun moment, l'auteur de ces lignes ne semble se poser de questions à propos de ces chiffres ni des implications idéologiques de telles assertions. On ne manquera pas ici de penser aux tendances des étudiants - observées par ailleurs - à ignorer tout procédé de modalisation. Le travail sur les indices de l'énonciation s'avère donc bel et bien nécessaire, comme on l'a déjà dit.

A la décharge des étudiants, on peut envisager que la charge affective contenue dans une telle thématique de travail les empêche d'exercer leur esprit critique : les discours moralisateurs de l'époque étudiée étaient tellement prégnants qu'on peut bien imaginer un jeune de dix-huit ans complètement anéanti par la masse de stéréotypes véhiculés et incapable de se distancier.

La plupart du temps, donc, l'absence de distance critique, la difficulté de se positionner en tant que constructeur, ne permettent pas l'instauration du dialogue entre différents systèmes énonciatifs qui fait qu'une problématique est clairement amenée. Dans ce cas, la dimension heuristique des dires d'autrui est complètement évacuée. C'est ainsi que l'on a souvent l'impression que les étudiants citent par devoir, comme pour respecter des règles, sans se rendre compte de l'importance fondamentale pour leur recherche du travail à accomplir sur les sources utilisées : non seulement leur sélection et leur transcription, mais aussi – et surtout – leur insertion dans le discours personnel à produire.

Très peu d'étudiants se risquent à construire un dialogue, la plupart se contentant de juxtaposer les différentes sources utilisées. Ci-dessous on citera, pour l'intérêt didactique que l'on peut en tirer, le cas d'un « dialogue raté » :

Un autre argument qui fut avancé dans le Scalpel est l'importance de l'abaissement du sens moral et religieux, qui pousse les individus à jouir outre mesure des plaisirs de l'existence et à en répudier les devoirs. Selon le docteur Keiffer⁶, « l'appât des gros salaires est à la base de ces changements de mœurs. L'accession des femmes dans les mines pendant la guerre [a eu comme conséquence que] les femmes ont pris goût aux salaires et elles abandonnent de plus en plus les soucis du foyer ». Dès lors, l'enfant devient une gêne...

⁶ Le docteur Keiffer est gynécologue, agrégé de l'Université Libre de Bruxelles. Il était en charge, dans le comité de rédaction du Scalpel, de la partie gynécologie. Il nous a néanmoins paru étonnant qu'un médecin sortant de l'ULB se plaigne de l'abaissement du sens religieux.

C'est la note qui est déconcertante. L'étudiant (ou plutôt son système discursif personnel) y intervient et en fait un lieu de dialogue. Tentative autant rare que louable... Cependant, il le fait avec une telle naïveté que l'effet produit sera terriblement frustrant pour lui : le correcteur a en effet agrémenté cette note d'un point d'interrogation et d'un commentaire sans appel : « on peut être diplômé de l'U.L.B. et avoir une religion. Dans ce cas-ci, Keiffer fait penser à un protestant. Voir Archives. Recherches insuffisantes ». Il faut savoir, pour comprendre la note de l'étudiant et la remarque de l'enseignant, que l'Université Libre de Bruxelles prône le libre examen et le refus de tout argument d'autorité. De là à penser, comme semble le faire l'étudiant, que cela suppose le rejet de toute religion, il y a un pas à ne pas franchir... Au plan didactique, ce cas peut être intéressant à analyser avec les étudiants, notamment en ce qui concerne la cause du ratage et le travail à accomplir (linguistiquement et culturellement) pour rendre ce dialogue fructueux.

CONCLUSION

La confrontation des travaux aux fiches de lecture et aux témoignages des étudiants sur leurs démarches montre que les problèmes constatés dans le produit

fini correspondent aux déficiences observées dans la récolte et la transcription des informations. Des fiches constituées de citations donnent souvent lieu à des travaux truffés de citations, tandis que des fiches-résumés ont souvent pour effet que les références soient occultées et que les informations prélevées soient noyées dans le discours de l'étudiant. Ainsi, en amont comme en aval, les symptômes montrent bien l'impréparation des étudiants en ce qui concerne l'aptitude à mener et écrire une recherche et tracent des pistes pour le travail d'accompagnement à réaliser.

En premier lieu, il faut souligner l'importance primordiale de la conception même de la fiche de lecture. C'est donc dans une perspective pragmatique qu'il faut initier les étudiants à la méthodologie de la recherche et les amener à se poser des questions sur les circonstances d'utilisation et de communication des informations qu'ils récoltent.

De plus, on s'aperçoit que de nombreux étudiants restent dans une démarche de succession de citations et/ou reformulations et arrivent difficilement à se situer par rapport à elles, ce que l'on résume souvent par le « manque de distance critique ». A ce sujet, s'impose clairement tout un travail sur l'énonciation.

On pourrait évidemment attribuer tous ces problèmes à des lacunes de culture et de maturité, générales et scientifiques. Dans ce cas, il ne reste plus qu'à se lamenter ou bien à tenter d'inculquer quelques rudiments aux étudiants, comme s'il s'agissait de pré-requis. Dans ce dernier cas, l'entreprise est immense et risque d'être complètement décontextualisée aux yeux des étudiants. Cependant, on peut raisonner à l'inverse : le travail sur la citation et la reformulation du discours d'autrui dans l'écriture de recherche, comme on en a dessiné quelques pistes, peut être un moyen d'enseigner la culture de la discipline, son histoire, ses mentalités, ses outils, ses pratiques de recherche. Il peut permettre aussi le développement du sens critique. Dans une perspective de va-et-vient particulièrement motivante, le travail sur des caractéristiques énonciatives comme la citation et la reformulation des dires d'autrui, outre l'intérêt qu'il offre pour enseigner une pratique scripturale spécifique, peut aussi être une clé pour ouvrir les étudiants à la démarche de recherche.

**Marie-Christine POLLET
Valérie PIETTE
Université Libre de Bruxelles**

Abstract : Many students experience considerable difficulty in integrating other people's sayings and writings into their research reports. In other terms, they often fail to do justice to the polyphony characteristic of this type of discourse. Several students' writing assignments will be examined to seek an answer to the following questions: What relationship can be observed between the information-gathering phase and the eventual end-product by observing the intermediary stages ? What type of information do the students favour, and how do they employ it to approach the theme of their research ? What form are the elements

eventually retained given in their own writing ? Along a continuum ranging from straight quotation to reformulation of other people's writings, one may observe how the students' insufficient mastery of the skills required by this type of discourse may trigger characteristic errors : excessive quotation, unacknowledged reproduction or paraphrase, hasty generalization, and failure to reproduce the modalities present in the originals quoted. Moreover, it can be observed that students have difficulty defining their own position with regard to the authors they quote; this, in turn, may reflect a problematic relationship with « authority » and knowledge in general. The didactic proposals based on these observations seek to highlight how developing awareness of the characteristic discourse features of this kind of writing may, by the same token, offer insight into the procedures and the philosophy of research in the students' respective disciplines.

Key words : Research Writing — Polyphony — Quotation — Paraphrase — Relationship with knowledge.

Bibliographie

- BOCH F. & GROSSMANN F. (à paraître) « De l'usage des citations dans le discours théorique : des constats aux propositions didactiques » — *Lidil* 24.
- de CERTEAU M. (1975) *L'écriture de l'histoire*. Paris : Gallimard (rééd. 1993).
- COLTIER D. (1992) « Quelques propositions pour l'apprentissage de la citation » — *Pratiques* 75 (44-74).
- COMPAGNON A. (1979) *La seconde main ou le travail de citation*. Paris : Seuil.
- FRIER C., GROSSMANN F. & SIMON J.-P. (1994) « Lecture et construction du sens : l'évaluation de la compréhension de textes spécialisés en première année de DEUG » — *Lidil* 10 (149-178).
- GUIGUE M. (1998) « Lecture et données de terrain. Deux modes d'accès au savoir difficiles à tisser dans la rédaction d'écrits longs » — *Lidil* 17 (81-95).
- NONNON E. (1995) « Les interactions lecture-écriture dans l'expérience d'une écriture professionnelle : le mémoire des professeurs débutants » — *Pratiques* 86 (93-122).
- POLLET M.-C. (2000) « Les étudiants et l'écriture de recherche : quelles compétences ? quelles représentations ? quel enseignement ? » In L. Collès, J.-L. Dufays, G. Fabry et C. Maeder (éds .) *Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant* (393-398). Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- REUTER Y. (1998) « De quelques obstacles à l'écriture de recherche » — *Lidil* 17 (11-23).
- ROBIN R. (1979) *Le cheval blanc de Lénine ou l'histoire autre*. Bruxelles : Editions Complexe.