

VERS UNE DIDACTIQUE DE L'ÉCRITURE SCIENTIFIQUE EN SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

JACQUES FIJALKOW

Au départ d'une action, ici une tentative d'enseignement de l'écriture scientifique à des étudiants en sciences humaines et sociales (SHS), se trouvent des facteurs d'ordre affectif. Dans le témoignage présenté ici le point de départ fut sans aucun doute le malaise éprouvé à la lecture de mémoires de recherche (maîtrise, DEA, thèse de doctorat) présentant de moins en moins les caractéristiques attendues d'un écrit d'étudiant de ce niveau. Le malaise du professeur, né de la confrontation entre la production présentée et ses propres attentes, comporte sans doute une composante esthétique – quelque chose qui est ressenti comme une faute de goût – mais, s'agissant de mémoires de recherche, il comporte aussi une dimension sociale du fait de la règle universitaire voulant que ce type d'écrit soit également lu et évalué par au moins un collègue. À bien y réfléchir donc, la dimension esthétique se complète d'une dimension sociale puisque ce qui est en jeu n'est pas seulement le travail de l'étudiant mais aussi, à quelque degré que ce soit, le travail de celui qui l'a dirigé. L'implication du directeur de la recherche dans un texte de ce niveau rend donc nécessaire la recherche

d'une solution permettant de faire disparaître le sentiment désagréable qu'il éprouve parfois.

Suite à ce type de constat, il est une réaction simple et sans doute dominante, où le fatalisme désabusé se conjugue avec la mise à distance aristocratique. Ainsi, après s'être assuré auprès de quelques collègues convenablement choisis que le diagnostic « ils sont nuls » est bien partagé par ses pairs, le professeur hésite, selon la gravité du cas et son humeur du moment, entre la résignation et la sanction, version couperet (« Au-dessus de tant de fautes... ») ou sous forme de remarque dépréciative lors de la soutenance (« Votre orthographe... votre style... »). Cette position, si elle est argumentée, recourt alors volontiers aux catégories du jugement individuel. En adoptant cette solution, le professeur se débarrasse en effet du problème en le situant en dehors de lui, mais l'étudiant demeure avec le sien : une écriture scientifique insatisfaisante.

Cette position, si nous la pensons majoritaire, n'est cependant pas exclusive. D'autres enseignants, moins nombreux il est vrai, mais assurément plus scrupuleux, face à cette situation gênante, prennent pour parti de

corriger les productions fautives des étudiants avant que celles-ci n'apparaissent au grand jour de la soutenance. Un tel travail, effectué souvent dans un climat de connivence gênée, s'il a l'avantage de réduire le malaise de l'enseignant, ne permet cependant guère plus que le précédent à l'étudiant d'améliorer son écriture. Il présuppose en outre une ampleur limitée du phénomène. Si l'on considère en effet que le problème est d'ordre individuel, c'est-à-dire concerne quelques étudiants, rares par définition, ce type de solution est réaliste. Mais si l'on considère que le problème n'est plus celui d'une minorité mais concerne, à des degrés divers, la plupart des étudiants, cette réponse n'est pas possible car elle demande un temps prohibitif. Que la situation évoquée ait acquis une ampleur qui incite à dépasser une analyse conduite uniquement en termes individuels sera sans doute reconnu par tous. Toutefois, une fois le caractère collectif du problème reconnu, il reste à en chercher les raisons. Il est alors courant d'invoquer le laxisme coupable de l'institution scolaire (dans ses étapes antérieures, évidemment), dans une démarche classique d'attribution de causalité d'autant plus efficace qu'elle permet à nouveau de renvoyer à des facteurs externes tant l'origine du problème que sa solution. Si l'on accepte pourtant d'abandonner les délices infinis des condamnations individuelles et des jugements pédagogiques sans appel pour réfléchir aux effets vraisemblables de l'évolution démographique et sociologique de l'université au cours des trente dernières années, on est alors amené à prendre en considération des facteurs d'une tout autre nature que les explications définitives émergeant de la sociologie spontanée des conversations de couloir. Dans cette perspective, le fait majeur est la considérable transformation du public universitaire, tant en quantité que dans sa composition sociale. Il est d'usage d'exprimer cette double transformation en termes de massification et de diversification. De fait, c'est à la fois à un public plus nombreux mais aussi et surtout plus divers que l'université a à faire aujourd'hui. Par suite, si l'on veut bien admettre qu'accèdent maintenant à l'université les enfants de milieux sociaux dans la trajectoire desquels celle-ci n'apparaissait pas jusqu'ici, on comprendra que les acquis ordinaires des publics antérieurs, notamment une certaine maîtrise de la langue, n'apparaissent pas nécessairement chez les « nouveaux étudiants ». Partant de là, le problème que rencontrent les étudiants de SHS pour

rédigier leur mémoire de recherche dans une langue achevée, se trouve posé dans un tout autre registre que celui du laxisme pédagogique invoqué que nous avons évoqué plus haut, même s'il ne s'agit en tout état de cause que d'une autre hypothèse dont l'explicitation des mécanismes ne va pas de soi. Cette position sociologique, si elle permet d'appréhender autrement le problème, ne suffit pas car il reste alors à définir l'attitude pédagogique à adopter dans le contexte ainsi défini. Soulignons alors que la question qui se pose aujourd'hui à l'université n'est guère nouvelle sur un plan général : elle est posée de longue date aux niveaux d'enseignement antérieurs : c'est la question de la confrontation d'un ordre pédagogique institué pour un public déterminé et qui, par suite d'un processus de démocratisation, rencontre un public nouveau. Il en résulte une situation de crise, la pédagogie ancienne étant adaptée au public traditionnel mais inadaptée au public nouveau. En bref, la démocratisation de l'enseignement pose un problème de démocratisation de la pédagogie. À la démocratisation du recrutement universitaire sensible dans les SHS, on peut répondre en adoptant une position conservatrice considérant qu'il appartient aux nouveaux étudiants de s'adapter à l'institution qui les accueille. Mais on peut aussi adopter, à l'inverse, une position novatrice considérant qu'il appartient à l'université de s'adapter à ses nouveaux étudiants. Il semble probable que, de fait, un double mouvement s'effectue : le nouveau public fait effort pour répondre aux exigences de l'institution et l'institution fait effort pour répondre aux caractéristiques de son nouveau public. Ce double processus, au terme duquel l'adaptation est réalisée, et donc le problème de départ résolu, demande toutefois du temps. Ce temps varie sans doute notablement selon le poids respectif des deux parties. On peut penser qu'une grille de ce type permet de lire les crises successives qui affectent en France les différents niveaux d'enseignement depuis une trentaine d'années, y compris la situation que pose aujourd'hui l'écriture des mémoires de recherche des étudiants en SHS. Poser ainsi le problème ne permet plus de le poser comme un problème extérieur sur lequel le professeur n'aurait aucune prise, mais incite à le poser comme un défi pédagogique à résoudre dans le cadre universitaire. Précisons alors qu'écarter une attitude déformatoire et conservatrice pour adopter l'attitude novatrice et constructive revient à s'inscrire dans une logique

pédagogique qui présuppose deux postulats. Le premier est que le rôle du professeur n'est pas de distribuer un savoir mais d'aider les étudiants à acquérir ce savoir, ce qui va clairement à l'encontre de la tradition pédagogique de l'université française. Le second est que les étudiants arrivés à ce niveau sont capables d'acquérir le savoir correspondant, ce qui va à l'encontre de positions pessimistes relatives à leurs compétences individuelles. Nous considérerons donc qu'une intervention pédagogique est ainsi justifiée.

LES CONDITIONS DE L'INTERVENTION

L'intervention a pris la forme d'un séminaire de DEA, les étudiants de ce niveau ayant été jugés plus motivés que des étudiants de maîtrise, à la fois parce qu'ils ont déjà réalisé un mémoire de recherche et connaissent donc les difficultés de ce type d'écriture, et parce qu'ils ont dans l'immédiat à rédiger un mémoire de DEA, voire une thèse de doctorat par la suite.

L'éventualité d'une telle intervention de notre part avait été évoquée brièvement par nous à plusieurs reprises les années antérieures dans des réunions entre enseignants de DEA, provoquant au départ une légère surprise mais ni discussion, ni prise de position. Il ne nous était alors pas apparu souhaitable de précipiter la décision, compte tenu de la difficulté que pose toujours l'introduction d'un enseignement nouveau et surtout du caractère de l'objet de celui-ci.

La question de l'écriture est en effet une question particulièrement sensible dans une société occidentale. Elle fait l'objet d'un très fort investissement social et narcissique, si l'on en juge par exemple par le souci qu'à chaque homme politique français important de produire un ouvrage, souvent de caractère historique, pour confirmer en quelque sorte par la plume les qualités que les urnes lui ont reconnues. Les formules célèbres comme « Le style, c'est l'homme » ou « Madame Bovary, c'est moi » attestent cette confusion entre l'être et l'écrire. On sait, à l'inverse, qu'une écriture jugée insuffisante est un handicap social et narcissique très lourd pour celui qui en souffre. Le succès médiatique qu'a provoqué en France l'énoncé de la « découverte de l'illettrisme » n'est pas sans exprimer à sa façon l'importance que la société française accorde à la maîtrise de l'écrit.

S'il en est ainsi dans la société en général, on comprend

aisément que cette sensibilité à la question de l'écriture soit encore plus vive dans une université à dominante littéraire. Pour que cet enseignement puisse avoir lieu, il fallait donc que les enseignants en acceptent le principe, mais dans quelle mesure pouvaient-ils le faire, se dévalorisant du fait même de la dévalorisation de leurs étudiants et des risques de raillerie.

Condition aggravante, laisser un collègue travailler sur l'écriture de ses étudiants, c'est laisser un regard extérieur se porter sur son propre travail : les étudiants de DEA venant d'équipes différentes, permettre à un collègue de voir ce qu'écrivent ses étudiants c'est lui permettre d'accéder aux secrets industriels sinon industriels de son laboratoire, ce qui va à l'encontre de la discrétion dont chacun à l'université souhaite entourer des recherches en cours d'élaboration.

La difficulté s'accroît du fait qu'il existe à l'université une échelle de valeurs pédagogique qui varie suivant le contenu et les formes d'enseignement. En vertu de cette hiérarchie, assurer un enseignement théorique (« l'épistémologie » étant le *nec plus ultra*) et faire un cours magistral est une marque de distinction. Enseigner un savoir-faire au moyen de travaux dirigés est à l'opposé. Notre proposition, du fait de son caractère pratique (« l'écriture scientifique ») et de la forme pédagogique prévue (travaux dirigés), était donc affligée d'un cruel manque de noblesse, susceptible d'être récusée pour cette raison.

Sans doute faut-il alors porter au crédit de ce que l'écriture est un de nos objets de recherche le fait que, en dépit de ces difficultés, notre proposition ait pourtant été retenue quand nous en avons fait la demande et donc inscrite au programme du DEA de sciences de l'éducation, pour un an, à titre d'essai.

Les réticences réelles ou supposées des enseignants une fois vaincues, il fallait alors affronter celles des étudiants. Dans quelle mesure pouvaient-ils à leur tour accepter de voir affiché ce type d'insuffisances ? Telle était notre inquiétude. La voix de la prudence nous a conseillé de ne retenir, au moins pour ce premier temps, que ce qui dans l'écriture scientifique prête le moins à contestation, ses aspects les plus objectifs, et de limiter donc notre intervention sur l'écriture à ses aspects les plus impersonnels, ceux qui sont les plus éloignés des investissements narcissiques des étudiants en la matière.

L'INTERVENTION

Elle s'est étendue sur cinq séances de trois heures, une séance par semaine, au début du second trimestre. Elle s'adressait à une vingtaine d'étudiants venant de différentes équipes de sciences de l'éducation, aux problématiques et aux méthodes de recherche sensiblement différentes. Il avait été convenu avec les enseignants que cet enseignement serait obligatoire, pour montrer l'importance que lui conférait l'équipe pédagogique, mais ne serait pas noté, compte tenu de son caractère expérimental. Ces séances ont eu lieu à la Maison de la recherche, dans un lieu donc auréolé de prestige universitaire, et à proximité de nos locaux de travail de façon à nous permettre d'accéder aisément à différents écrits de recherche, mémoires de recherche et numéros de revues principalement.

SÉANCE 1

Elle s'est déroulée en trois temps.

1. *Présentation des participants* (Qui sommes-nous ? D'où venons-nous ? Où allons-nous ?) en procédant à un tour de table où chacun a fait état de sa formation antérieure, de son projet personnel de recherche de DEA, et de ses perspectives ultérieures.

2. *Justification du thème* par un rapide tour de table pour indiquer ce qui avait pu motiver l'inscription au programme de formation de ce thème de séminaire (« L'écriture scientifique »). À l'issue de ce tour de table, nous avons expliqué nos motivations en indiquant que l'exigence minimale d'un jury est de disposer d'un texte formellement impeccable, exigence à laquelle chaque étudiant peut satisfaire s'il en est averti et s'il en connaît les critères. Nous avons indiqué ensuite que les conditions actuelles de travail à l'université ne permettent plus de consacrer le temps nécessaire aux corrections des travaux de recherche des étudiants. Un autre tour de table a permis enfin à chacun de dire s'il avait conscience d'un besoin personnel ; les nombreuses et diverses réponses obtenues, relevées au tableau, ont constitué les premiers éléments d'un cahier des charges pour les séances à venir.

3. *Examen de mémoires de DEA et de thèses*

Chacun des participants a choisi un exemplaire parmi

ceux qui étaient mis à leur disposition et l'a examiné afin de pouvoir répondre à deux questions : qu'est-ce qui paraît satisfaisant ? qu'est-ce qui paraît faire problème ? Les réponses fournies ont permis d'ajouter de nouveaux éléments au cahier des charges déjà commencé au tableau.

SÉANCE 2

Elle a été consacrée à la discussion de trois questions qui avaient été évoquées plus ou moins clairement au cours des échanges de la séance précédente : qui écrit ? pour qui ? quelle longueur ?

1. *L'émetteur*

En réponse à la question « Qui écrit (un DEA, une thèse) ? », le débat a fait tout d'abord apparaître la difficulté de l'étudiant de DEA à se positionner en tant que chercheur et non en tant que professionnel. Il a permis de distinguer par ailleurs différentes postures : celle du chercheur individuel, du chercheur membre d'une équipe, du membre d'une équipe. Ces différents cas ont été examinés pour être différenciés les uns des autres, sachant que la réponse peut varier d'une équipe de recherche à l'autre.

2. *Le récepteur*

La seconde question a consisté à se demander pour qui écrit l'étudiant : pour le jury ou pour plus que lui et, dans ce cas, pour qui ? Considérant que nombre de difficultés d'écriture proviennent soit d'une représentation imprécise du destinataire, soit d'une représentation plurielle de celui-ci (destinataires universitaires et professionnels), le débat a incité chacun à préciser ce point dans son cas personnel et à en indiquer les risques.

3. *La longueur*

À la question du nombre de pages, niche privilégiée de l'angoisse du candidat, nous avons à nouveau essayé de répondre de manière objective mais non normative, compte tenu des variations d'une équipe à l'autre. Chacun a été invité à apporter une réponse à cette question en examinant à nouveau un exemple de mémoire de recherche, puis à écrire au tableau le nombre de pages de ce mémoire (texte sans annexes), ainsi que l'université de soutenance et la discipline de référence, de façon à faire apparaître l'étendue des variations observées et leurs raisons éventuelles.

SÉANCE 3

Elle a abordé la question du « comment écrire » par le biais du style d'écriture. Le premier but visé était de faire prendre conscience aux étudiants de l'existence de styles qui, parfaitement pertinents dans certains contextes, ne le sont pas dans celui de la recherche en SHS. Le second but visé était d'attirer l'attention sur les caractéristiques du style scientifique en identifiant quelques-unes de celles-ci.

La question a été abordée sous forme de discussion à partir d'abord des styles qu'il est préférable d'éviter, en comparant textes de styles divers et textes scientifiques. Le cas privilégié pour un tel examen est celui du style pédagogique, mélange d'idéologie et de prescription, d'idées et de faits.

Ont été alors évoqués l'existence de plusieurs types d'acteurs dans le domaine de l'éducation (politiques, journalistes, formateurs, enseignants, chercheurs...) et le fait que, si les différences correspondantes de style d'écriture sont fonctionnelles et non pas hiérarchiques, il est pourtant nécessaire pour les sciences de l'éducation de se démarquer, situation au demeurant générale dans les SHS. La principale différence retenue a été celle qui sépare l'émission d'opinions de la présentation commentée de faits, les énoncés normatifs des uns s'opposant à la volonté d'objectivité des autres, d'où un ton neutre et non pas engagé et l'usage de références limitées à la sphère du savoir.

Compte tenu du contexte d'une université littéraire et des valeurs sociales attachées à l'écriture, le débat a été orienté ensuite sur les différences entre style littéraire et style scientifique. Les principales différences identifiées ont conduit à opposer la volonté d'originalité de l'écriture littéraire au souci d'impersonnalité de l'écriture scientifique, le souci de dire la même chose de différentes façons et celui de le dire d'une seule.

Les objets étudiés par les sciences de l'éducation étant par ailleurs traités dans les médias, les différences entre style journalistique et style scientifique ont été également évoquées.

Nous avons alors abordé le problème du style « savant » ou de la langue de bois, et tout particulièrement le problème que pose le recours des étudiants à ce type d'écriture, en évoquant Molière et la mesure de la lisibilité, tout comme les critiques souvent faites à ce propos aux sciences de l'éducation dans la presse. La distinction a alors été faite entre langue technique et langue de bois.

Ce balayage ayant été fait, il a été possible d'aborder enfin la question de l'écriture scientifique en identifiant les principaux styles que l'on peut trouver en sciences de l'éducation : expérimental génétique, compte rendu de questionnaires d'enquête, d'observations, épistémologique, anthropologique, historique. Cette liste, non exhaustive sans doute, mais explicite, a permis de conclure qu'il existe plusieurs possibilités de style et non pas une seule.

Ont pu alors être évoquées diverses caractéristiques d'un mémoire de recherche : couverture, résumé...

SÉANCE 4

Elle a consisté à pénétrer dans le texte du mémoire pour dégager d'autres caractéristiques de son écriture. Nous avons pris comme support des numéros de la *Revue Française de Pédagogie*. Chaque étudiant a choisi un exemplaire, la consigne étant de choisir un article proche du style privilégié par son équipe de recherche afin de présenter en faisant ressortir ce qui lui paraît caractéristique de l'écriture scientifique et devrait être repris dans son mémoire de DEA.

Dans une discussion préalable la comparaison a été faite entre (1) article et mémoire de maîtrise, (2) article et mémoire de DEA, (3) article et chapitre de thèse, en distinguant deux types de thèses : celles reposant sur un seul corpus et celles dans lesquelles il existe un corpus par chapitre.

La présentation des articles a donné lieu à un tour de table d'où sont ressorties des questions très diverses mais également préoccupantes. Certaines portaient sur la structure générale : les différentes parties (combien ? de quelle nature ?), les différents chapitres (combien ? de quelle nature ? quels rapports avec les autres chapitres ; cohérence d'ensemble : dans quelle mesure arrive-t-on à suivre le raisonnement ? les titres : libellé, harmonisation). D'autres questions ont concerné la problématique (où la mettre ?), l'état de la question, l'introduction (qu'y trouve-t-on ?), la conclusion (qu'y trouve-t-on ?), les relations entre introduction et conclusion, l'écriture de la méthodologie (sa raison d'être), la discussion (intérieurisation de la critique des autres), l'écriture du rationnel de l'expérience dans le cas des recherches expérimentales (l'évidence non partagée). D'autres questions se rapportent à ce qu'est un chapitre (comparaison entre un chapitre de thèse et un article ; comment retrouver l'argumentaire d'un chapitre ? nécessité d'un chapeau ? de conclusions partielles ?).

Sur un mode plus précis, s'est posée la question des tableaux et graphiques (numérotation, légende parfaitement explicite), de l'écriture des résultats des tests statistiques, des nombres et des pourcentages, des relations entre texte et illustrations (autonomie de lecture du texte et de la légende), de ce qu'est une page (une unité, donc y faire entrer quelque chose qui forme un tout). D'autres questions encore ont été posées : usage de la couleur, problèmes relatifs à la phrase (usage de la négation, des parenthèses, difficultés de compréhension), citations, ponctuation (normes françaises et américaines), usage des correcteurs orthographiques, bibliographie (fonction, présentation, critères de choix), annexes (fourre-tout ou plan et numérotation ; présence des résultats bruts de telle sorte que les calculs puissent être vérifiés et d'autres effectués ; résultats statistiques).

SÉANCE 5

Elle a été conçue comme un moment d'application des principes énoncés jusque-là et d'évaluation d'ensemble. Prenant pour support les mémoires de maîtrise réalisés l'année précédente par les participants, nous avons demandé à chacun d'analyser un autre mémoire que le sien afin de voir quels critères avaient ou non été satisfaits, la règle étant que le lecteur provienne d'une autre équipe que l'auteur pour éviter toute complaisance. Dans un second temps, chaque mémoire a été présenté par le lecteur, puis l'auteur a répondu à ces critiques. La séance s'est achevée par une évaluation écrite et anonyme du séminaire, chaque participant ayant eu à répondre en trois points : + (« ce que j'ai aimé »), - (« ce que je n'ai pas aimé »), ? (« ce qui me fait problème »).

DISCUSSION ET CONCLUSION

Dès la première séance, nous avons pu constater que notre proposition de travailler sur l'écriture, loin de susciter les réactions d'indignation narcissique que nous craignons, était accueillie avec satisfaction. Il se peut que

les étudiants aient été soulagés de voir pris en compte un type de besoin qu'ils ressentaient mais n'osaient exprimer.

Par ailleurs, la pratique du tour de table et de la discussion s'est révélée satisfaisante un public qui, en sciences de l'éducation, est majoritairement constitué de professionnels et apprécie de pouvoir prendre la parole. Les étudiants semblent enfin avoir apprécié la possibilité d'avoir eu accès à des documents du type de ceux qu'ils ont à produire. Cette initiative résulte de l'information fournie par une bibliothécaire selon laquelle les documents les plus consultés à l'université ne sont ni les livres ni les revues, mais les mémoires de recherche. Elle répond par ailleurs à la conception selon laquelle une pédagogie démocratique se doit d'explicitier ce qui, s'il demeure implicite, n'est accessible qu'à une minorité.

La présence des étudiants n'a pas été contrôlée, mais la plupart d'entre eux, redoublants exclus, a participé à l'ensemble des séances. L'évaluation fait écho à une difficulté apparue à la dernière séance quand certains étudiants ont exprimé agressivement leur difficulté à voir leur mémoire critiqué par un lecteur provenant d'une autre équipe. Ce point, qui témoigne de ce que nos appréhensions n'étaient pas totalement infondées, nous invite à revoir la dernière séance, en procédant par exemple à une auto-évaluation. Une autre difficulté, apparue ponctuellement, tient à ce que, contrairement à ce que nous supposions, la quasi-totalité des étudiants n'avaient pas l'intention de poursuivre au-delà du DEA. Si, dans l'ensemble, cet enseignement semble avoir répondu à une attente des étudiants, il demeure cependant à nos yeux insuffisant. La comparaison entre des DEA antérieurs et ceux postérieurs à l'intervention permettrait de définir ce qui est acquis et ce qui reste à travailler. L'invitation qui nous a été faite de le poursuivre témoigne toutefois que son utilité paraît établie.

Jacques FIJALKOW

EURED-CREFI

Université de Toulouse-Le Mirail

P.S. : La publication de ce texte ayant été retardée, il est possible de dire à ce jour que l'intervention présentée ici a cours maintenant depuis plusieurs années, sous des formes renouvelées quoique voisines de celle décrite dans ce texte.