

L'ÉCRITURE DE LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

CHAPITRE 2 LA CITATION (1)

TABLE DES MATIÈRES

Introduction.....	2
1. Brève définition de la citation.....	2
2. Les marqueurs de citations.....	3
2.1. Marqueurs typographiques de la citation.....	3
2.2. Marqueurs de référencement de la citation.....	4
3. Citation et fidélité au texte cité.....	6
4. La citation ou un problème d'hétérogénéité énonciative.....	6
Références citées.....	7
5. Citer : une opération de prélèvement.....	8
5.1. Pertinence de la citation.....	8
5.2. Quelle longueur prélever ?.....	9
Tâche 1.....	9
5.3 Citer : tronquer.....	10
Tâche 2.....	10
6. Introduire une citation.....	11
Tâche 3.....	12
7. L'intégration cursive des citations.....	13
Tâche 4.....	14
8. Typologie des citations.....	14
Tâche 5.....	16
Corrigé des tâches.....	18
Tâche 1.....	18
Tâche 2.....	18
Tâche 3.....	19
Tâche 4.....	19
Tâche 5.....	19

PREMIÈRE PARTIE

INTRODUCTION

La citation dans un mémoire de recherche est, de par les caractéristiques définitives de ce genre universitaire, très présente. En effet, se lancer dans une recherche implique de dresser l'état des connaissances dans le domaine choisi et donc de convoquer auteurs et textes de référence du domaine. Cela nécessite d'élaborer une idée directrice, de l'étayer à l'aide de citations d'auteurs de référence, de la confirmer par des références qui vont dans le sens de la démonstration, de la relancer, de l'approfondir à partir de thèses divergentes... Bref, l'écriture de recherche est intimement liée dans son développement à la citation.

Paradoxalement, les « arts de la thèse » (c'est-à-dire tous ces ouvrages qui prétendent vous révéler tous les secrets de l'écriture de recherche), quand ils abordent le problème de la citation, ne le font qu'en termes généraux, sous forme de recommandations très générales, telles celles-ci :

« Évitez de citer à tort et à travers. Une citation, comme tout autre matériau, ne vaut que par la place qu'elle occupe, la dynamique qu'elle imprime dans le cadre de votre mouvement de pensée. [...] Évitez également les citations trop longues qui risquent de casser le rythme de votre démonstration ; [...] » (M. Beaud, 1985 : 88) ;

Ces manuels n'abordent la citation que sous l'angle de la référencement (« Comment citer ? D'abord, citez « correctement », c'est-à-dire en reprenant le texte exact et en donnant en note la référence précise... »[*Idem* : 88]).

Nous allons essayer de dépasser ce traitement minimaliste de la citation. Après en avoir donné une définition synthétique et recensé ses marques typographiques et de référencement, nous traiterons des différents problèmes que pose la gestion de la citation dans un discours de recherche.

1. BRÈVE DÉFINITION DE LA CITATION

Le terme *citation* est un terme qui rassemble des signifiés contradictoires. En effet le mot « citation » désigne « tout à la fois deux opérations, l'une de prélèvement, l'autre de greffe, et encore l'objet de ces deux opérations, l'objet prélevé et l'objet greffé, comme s'il demeurait le même dans différents états. » (A. Compagnon, 1979 : 29). Citer renvoie ainsi à une démarche en deux temps : d'abord à la soustraction d'un segment textuel opérée sur un texte et à l'insertion de ce même segment à l'intérieur d'un autre ; puis au résultat de

cette opération, c'est-à-dire au segment textuel isolé dans la continuité d'un texte ou transplanté dans un autre discours hôte.

Citer associe lecture et écriture :

- c'est un acte de lecture qui, pour diverses raisons (illustration/ étayage argumentatif...) isole dans une totalité un segment textuel (« Lorsque je cite, j'excise, je mutile, je prélève » (A. Compagnon, 1979 : 17);
- c'est un acte spécifique d'écriture qui va devoir raccorder une énonciation citée à une énonciation 3citante³.

Citer constitue donc une énonciation dont la particularité est mise en évidence par A. Compagnon (1979 : 55) : « L'acte de citation est une énonciation singulière : une énonciation de répétition ou la répétition d'une énonciation (une énonciation répétante)... » (*je souligne*). Elle engendre « une situation énonciative complexe, en effet une relation triangulaire est constituée autour de trois partenaires qui, s'ils ne sont pas coprésents réellement, le sont potentiellement : l'auteur citant, l'auteur cité et le lecteur. » (M. Guigue-Durning, 1995 : 112)

2. LES MARQUEURS DE CITATIONS

Ce segment textuel, fragment d'énoncé d'autrui devenu citation, va être inséré dans une autre énonciation dans son intégrité.

La citation est une réduplication fidèle de l'énoncé d'autrui signalée par une série de marqueurs :

2.1. Marqueurs typographiques de la citation

- les guillemets (ce signe typographique quasi obligatoire, se substituant à la pratique antérieure qui consistait à accompagner l'extrait cité de l'incise : « dit untel », aurait été inventé par l'imprimeur Guillaume au XVIIe s. pour démarquer le discours direct ou la citation) :

Exemple

Après avoir rappelé la coexistence de plusieurs fonctions dans un même message, Fr. Vanoye fait appel à la notion de dominante : « Le plus souvent plusieurs de ces fonctions *se superposent*. Toutefois on peut admettre que dans un message donné, l'une ou l'autre des fonctions est *dominante*. » (1990 : 56) ;

- ou **guillemets + italiques**

Exemple

Mais comme le signale très justement Christian Puren²², « *l'absence de noyau dur théorique* » ou « *la forte diversification des théories de référence* » de l'AC « *ne va pas lui permettre de se constituer en une véritable méthodologie* ».

- les **deux points** : marqueur souvent combiné à l'un ou aux deux précédents marqueurs, marqueur qui détache, met en relief le bloc cité, marqueur dont l'utilisation est pertinente lorsque le segment cité a une importance dans le mouvement argumentatif ou est de quelque ampleur, marqueur qui peut annoncer un alinéa (c'est-à-dire un décrochement spatial, *alinéa* étant une expression latine [« a linea »] signifiant : en s'éloignant de la ligne).

Exemple

Pourtant l'éclectisme n'est nullement une invention de Cousin. Non seulement le mot n'est pas de lui, mais même l'ambition éclectique n'est pas de lui. Il a seulement conscience d'en renouveler le projet sur des bases qui n'étaient pas celles des écoles éclectiques antérieures et il est également conscient que le mot lui-même n'est en fait qu'une étiquette plutôt commode :

« Ce mot [éclectisme] pourtant, exact en lui-même, déjà employé par ceux qui, dans le cours des siècles ont eu à peu près la même idée, généralement accepté dans la langue de l'histoire et la philosophie, me paraît tout aussi bon qu'une étiquette peut l'être, et je ne vois aucune raison pour l'abandonner.»

Remarque : Lorsque la citation ne porte que sur un fragment de texte intégré dans le texte citant, les deux points peuvent constituer un signe typographique trop fort et donc inutile. Ils risquent de provoquer une rupture dans le flux discursif comme dans cet exemple :

Exemple

Généralement le chercheur **!** « *dispose d'une série de questions-guides, relativement ouvertes, à propos desquelles il est impératif qu'il reçoive une information de la part de l'interviewé* ».

2.2. Marqueurs de référencement de la citation

La citation est accompagnée des signaux textuels de référencement suivants :

- soit nombre en exposant qui renvoie à une note de bas de page ou à une note en fin de chapitre ou à la bibliographie :

Exemple

Apprivoiser une culture étrangère, « c'est toujours se décentrer sans pourtant oublier son propre centre, c'est-à-dire sa propre identité culturelle. »⁸²

⁸² PORCHER, Louis, *Le français langue étrangère – Émergence et enseignement d'une discipline*, Paris, Hachette, 1995, p.67.

- soit initiale du Prénom, Nom de l'auteur cité, date de l'ouvrage et page ou Nom de l'auteur cité, date de l'ouvrage et page Ce mode d'indexation de la référence implique un renvoi à la bibliographie en fin de chapitre ou d'ouvrage.

Exemple

D'autre part, le projet est un outil didactique moins orienté perspective enseignement que la tâche qui, elle, est avant tout « envisagé(e) comme outil de l'enseignant » (B. Schneuwly, 2000 : 7).

Exemple

L'analyse de discours est un courant linguistique apparu, en France, dans les années 60, avec pour double projet de dépasser le cadre étroit de la phrase dans lequel le structuralisme avait confiné la linguistique et, d'autre part, d'étudier l'articulation du linguistique et des « conditions de production d'un énoncé. » (Maingueneau, 1976 : 12)

N.B. : Il va de soi que l'on ne fait jamais précéder, comme dans l'extrait suivant, un nom d'auteur d'un M. ou Mme ! :

Ne peut-on appréhender ce parler comme un outil de consensus qu'une population s'est construit afin de s'approprier une langue et une culture historiquement étrangère, le français. C'est alors que Mme Gouverne explique en parlant de l'usage du FT : « -A tel point que certaines personnes de milieux très cultivés, comme ceux qu'on appelle communément les « demis » parfaitement capables de maîtriser un français très normé et l'utilisant souvent chez eux, surtout avec leur enfants dans un soucis de « bonne éducation », se mettent à parler le FT dans leur rapports familiaux et quotidiens avec les autres »

Ces marqueurs formels (*nombre en exposant/ indexation sous la forme initiale/ nom de l'auteur, année, page*) assurent une quadruple fonction :

- ils identifient des propos ;
- ils permettent de vérifier l'authenticité de la citation ;
- ils signalent le socle de références à partir duquel la recherche s'est construite (un travail de recherche signifie autant par ses références affichées que par ses références omises volontairement ou non) ;
- ils constituent pour le lecteur une éventuelle invite à lecture si les références sont pour lui inconnues et croisent ses préoccupations théoriques.

N.B. Que ce soit dans le choix de procédés typographiques signalant la citation (italiques ou non ; changement de police de caractères ou non), dans le choix de l'indexation d'une citation (nombre en exposant/ Initiale, Nom de l'auteur, date...), **l'important est qu'une fois le choix opéré, il soit maintenu tout au long de votre mémoire.**

3. CITATION ET FIDÉLITÉ AU TEXTE CITÉ

La fidélité dans la reproduction d'un texte cité est essentielle dans un travail universitaire sous peine d'être accusé de manipulation et de voir sa recherche disqualifiée:

« Le texte universitaire, soumis à un impératif d'objectivation, ne défère aucune liberté à l'endroit du modèle et de sa réduplication dans un discours autre. Substituer un mot à un autre, dans ce qui est présumé être une parole rapportée d'un substrat notionnel et conceptuel, ce serait, à la lettre, manipuler le discours cité, le distordre une seconde fois en quelque sorte en vue de servir ses propres intérêts, s'affranchissant ainsi de tout scrupule méthodologique. » (M. Kara, 2004 : 115).

La seule possibilité d'intervention sur le texte cité est de tronquer certains passages en signalant typographiquement cette opération (par des crochets encadrant 3 points de suspension [...]), possibilité que limite bien évidemment la nécessité de ne pas dénaturer par ces coupes le sens du texte (une pratique que connaissent bien les idéologues ou les polémistes peu scrupuleux), ou de ne pas le rendre trop elliptique.

N.B. Le plagiat, qui représente un autre rapport aux textes de référence, sera abordé dans le chapitre 2.

4. LA CITATION OU UN PROBLÈME D'HÉTÉROGÉNÉITÉ ÉNONCIATIVE

Citer, nous l'avons vu, introduit la parole d'autrui dans sa propre énonciation : c'est une opération de greffe qui produit inévitablement de l'**hétérogénéité énonciative** et comme toute greffe elle peut prendre parfaitement ou au contraire déboucher sur un rejet :

« La citation est un corps étranger dans mon texte, parce qu'elle ne m'appartient pas en propre, parce que je me l'approprie. Aussi son assimilation, de même que la greffe d'un organe, comporte-t-elle un risque de rejet contre lequel il faut me prémunir et dont l'évitement est l'occasion d'une jubilation. » (A. Compagnon, 1979 : 31).

Cette métaphore (chirurgicale ou arboricole) met en évidence le problème d'écriture que représente la citation : il s'agit de réduire le dénivelé énonciatif, syntaxique, sémantique, pragmatique entre discours citant et discours cité ; il s'agit de « lisser » ces deux énonciations afin que l'énoncé produit forme un tout unifié sur tous les plans. M. Kara avance, pour nommer cette opération de lissage, l'expression, très juste, de **coalescence** (dans son sens biologique et non linguistique : « Soudure de deux surfaces tissulaires en contact », *Dictionnaire Le Robert*) qu'il définit ainsi :

« l'aptitude à conjoindre les différents fragments pour produire un texte offrant, en lecture, une impression d'ensemble : processus que j'appellerai **coalescence** [...]. Il faut comprendre par coalescence, la soudure aussi fine que possible des deux fragments textuels au point qu'ils forment un « tout-texte » en quelque sorte. » (M. Kara, 2004 : 117).

La *coalescence* nécessite d'avoir à procéder dans certains cas à des changements dans les temps verbaux, dans les marques de personnes. Elle impose aussi parfois des ajouts signalés par des parenthèses, par le recours aux italiques pour le segment ajouté et l'indication « *j'ajoute* » :

- explicitant le référent d'un pronom personnel :

Et l'examen des différents écrits socio-professionnels, à partir des fonctions du langage, après quelques trop lacunaires indications linguistiques, tourne court pour verser, quoique F. Vanoye s'en défende, dans le discours normatif : « Il (*le procès-verbal, j'ajoute*) doit être précis et exact. (*Ibid*, p.74). »

- explicitant un sous-entendu :

Dans cet ouvrage, J.P. Cuq définit le français langue seconde selon deux axes :
- l'axe des acquisitions langagières : « Le premier trait (*définatoire du FLS, j'ajoute*) est **l'appartenance du français langue seconde au domaine du français langue étrangère**. Nous entendons évidemment ici langue étrangère **au sens** qui a été défini au chapitre 2 de cette partie, c'est-à-dire en celui de langue non première. » (1991 : 132, *je souligne*) : le F.L.S. est donc une langue non-maternelle.

- synthétisant des fragments antérieurs :

Toutes ces critiques soulignent les zones d'ombre que comporte la théorie des six fonctions et devraient écarter le désir d'élaborer une méthode à partir de cette théorie. Mais Francis Vanoye, sans craindre d'encourir le reproche de contradiction, les balaie, et ce, au nom de la simplicité et du caractère pratique d'une théorie dont il vient de rappeler les défauts : « il semble que cette classification (*des textes selon les fonctions qu'ils mettent en jeu, j'ajoute*) soit à même de rendre de grands services pour l'analyse et la fabrication des énoncés. » (F. Vanoye, 1990 : 56/57).

- introduisant une nécessaire articulation grammaticale :

L'écrit revient aussi par le biais des « exercices écrits de réemploi (*qui, j'ajoute*) prennent plus d'importance qu'ils n'avaient dans le M.D. » (C. Puren (1988 : 222).

RÉFÉRENCES CITÉES

COMPAGNON, A., 1979, *La seconde main ou le travail de la citation*, Paris : Éditions du Seuil.

KARA, M., juin 2004, « Pratiques de la citation dans les mémoires de maîtrise », *Pratiques*, n°121-122, pp. 111-142.

GUIGUE-DURNING, M., 1995, *Les mémoires en formation*, Paris : L'Harmattan.

BEAUD, M., 1986, *L'art de la thèse*, Paris : Éditions de la Découverte.

DEUXIÈME PARTIE

Après cette présentation générale (forcément incomplète) et très expositive de la citation, nous allons maintenant approfondir certains problèmes que pose la citation dans une écriture de recherche. En optant pour une démarche procédurale, sous forme de tâches que je vous propose de réaliser, nous allons aborder différents problèmes suscités par l'introduction du discours d'autrui dans sa propre énonciation.

5. CITER : UNE OPÉRATION DE PRÉLÈVEMENT

Citer, nous l'avons vu, est une opération de prélèvement que doit guider toute une série de questions :

- 1- *le passage prélevé est-il pertinent pour ma démonstration ?*
- 2- *quelle longueur prélever ?*
- 3- *quelles coupures éventuelles pratiquer ?*

5.1. *Pertinence de la citation*

Dans cette conclusion de DEA (maintenant Master 2 Recherche) sur les facteurs qui influencent la production de manuels de FLE, surgit au sein d'un paragraphe la citation suivante, qui, mal choisie (J. de Rosnay, dans l'ouvrage d'où est extraite la citation, plaide pour une approche systémique des faits, ce que ne laisse pas apparaître le segment choisi), non développée, pose la question de sa pertinence pour le développement de la démonstration :

Exemple

« Ainsi s'achève notre étude. Loin d'être exhaustive, elle ne prétend être autre chose qu'une modeste contribution pour analyser les rapports complexes entre deux sphères (*i.e. le marché éditorial et la didactique des langues*) à la fois antagonistes et complémentaires : « *S'élever pour mieux voir, relier pour mieux comprendre et situer pour mieux agir* » écrivait Joël de Rosnay dans Le Macroscop (1975).

Puisse notre travail répondre à ce dessein et contribuer à une plus grande harmonie dans l'acceptation de cet outil à la fois riche et porteur que constitue le manuel de langue-culture étrangère. »

5.2. Quelle longueur prélever ?

Dans l'introduction d'un DEA (ex-Master 2) sur l'ouverture à l'Autre que constitue le séjour à l'étranger surgit une citation qui pose problème :

Exemple

Dans un article déjà cité, R. Galisson fait référence aux travaux du neurologue L. Israël selon qui « les appels à la tolérance lancés par quelques hommes, qui se disent de bonne volonté, seront inopérants. Le cerveau droit y reste sourd, entièrement occupé qu'il est à vivre une différence qui (...) se nourrit de l'ancestrale mémoire des différences tribales ». Je ne mets pas en doute le fait que ce soit le cerveau droit qui abrite cette « mémoire des différences tribales » mais je veux croire que chaque enfant ne naît pas le cerveau chargé de tels souvenirs.

En effet, cette citation extrêmement tronquée, sauf à être familier des travaux de L. Israël, ne permet pas au lecteur de comprendre le lien entre cerveau droit et refus de l'autre, et encore moins le rapport entre cerveau gauche et acceptation de la différence culturelle.

Tâche 1

Votre recherche affirme l'importance des genres de discours dans l'enseignement/apprentissage des langues. Pour appuyer cette affirmation, vous devez, dans cet extrait d'un article du linguiste russe M. Bakhtine, « Les genres du discours », sélectionner un passage montrant l'importance des genres de discours tant pour la production des énoncés que pour leur compréhension. Quel segment textuel sélectionneriez-vous ?

Pour parler nous nous servons toujours des genres du discours, autrement dit, tous nos énoncés disposent d'une *forme* type et relativement stable, de *structuration d'un tout*. Nous possédons donc un riche répertoire des genres du discours oraux (et écrits). Dans la *pratique*, nous en usons avec assurance et adresse, mais nous pouvons en ignorer totalement l'existence *théorique*. Comme Jourdain chez Molière, qui parlait en prose sans le soupçonner, nous parlons en genres – variés – sans en soupçonner l'existence. Dans la conversation la plus relâchée, nous moulons notre parole dans des formes précises de genres, parfois standardisés et stéréotypés, parfois plus souples, plus plastiques et plus créatifs. L'échange verbal dans la vie courante n'est pas sans disposer de genres créatifs. Ces genres du discours nous sont quasiment donnés autant que nous est donnée la langue maternelle dont nous avons une maîtrise aisée avant même que nous en ayons étudié la grammaire. La langue maternelle – la composition de son lexique et sa structure grammaticale –, nous ne l'apprenons pas dans les dictionnaires et les grammaires, nous l'acquérons à travers des énoncés concrets que nous entendons et que nous reproduisons au cours de l'échange verbal vivant qui se fait avec les individus qui nous entourent. Nous assimilons des formes de langues seulement sous les formes que prend un énoncé, et conjointement avec ces formes. Les formes de langue et les formes types d'énoncés, c'est-à-dire les genres du discours, s'introduisent dans notre expérience et dans notre conscience conjointement et sans que leur corrélation étroite soit rompue. Apprendre à parler c'est apprendre à structurer des énoncés (parce que nous parlons par énoncés et non par propositions isolées et, encore moins, bien entendu, par mots isolés). Les genres du discours organisent notre parole de la même façon que l'organisent les formes grammaticales (syntaxiques). Nous apprenons à mouler notre parole dans les formes du genre et, entendant la parole d'autrui, nous savons d'emblée, aux tout premiers mots, en pressentir le genre, en deviner le volume (la longueur approximative d'un tout discursif), la structure compositionnelle donnée, en prévoir la fin, autrement dit, dès le début, nous sommes sensibles au tout discursif qui, ensuite, dans le processus de la parole, dévidera ses différenciations. Si les genres du discours n'existaient pas et si nous n'en avions pas la maîtrise, et qu'il nous faille les créer pour la première fois dans le

processus de la parole, qu'il nous faille construire chacun de nos énoncés, l'échange verbal serait quasiment impossible.

Les formes du genre dans lesquelles nous moulons notre parole se distinguent substantiellement des formes de la langue, du point de vue de leur stabilité et de leur prescriptivité pour le locuteur. Elles sont, dans l'ensemble, plus souples, plus plastiques et plus libres que les formes de la langue. (1979 : 284/5).

5.3 Citer : tronquer

Nous avons vu que citer implique de restituer le texte dans son intégrité. Toutefois cette règle n'est pas rigide : des coupes peuvent être faites dans un texte à condition qu'elles soient signalées par des crochets ([...]) et qu'elles portent sur des segments secondaires (exemples/ reformulations...) et selon la fonction de la citation : lorsqu'elle constitue plus un rappel qu'un apport d'information, lorsqu'elle ne donnera pas lieu à commentaire, développements précis, alors des coupes sont possibles.

Exemple

La Méthodologie active (désormais M.A.) « ne modifie donc pas le noyau dur de la MD » (Puren, 1988 : 221), mais réintroduit des procédés de la M.T. Ainsi la méthode orale, une des clés de voûte de la M.D., se voit assouplie par le retour du « texte écrit comme support didactique pendant les premières années d'enseignement [...] Ainsi la première phase purement orale de chaque leçon ne représente plus l'essentiel du travail en classe (comme lorsque le texte en était conçu comme le simple résumé) ; elle constitue au contraire une préparation à la lecture du texte. » (Puren, 1988 : 221).

La phrase originale, non tronquée se présente ainsi : « le texte écrit comme support didactique pendant les premières années d'enseignement *trouve une place qu'il avait théoriquement perdue.* »

Tâche 2

*Pour le développement de votre démonstration, vous avez besoin de rappeler dans ses grandes lignes la définition de **la compétence à communiquer langagièrement** avancée par le CECR. Voici la définition intégrale donnée par le CECRL . Donnez-en une version plus condensée, réduite à l'essentiel.*

- **La compétence linguistique** est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations. Cette composante, considérée sous l'angle ici retenu de la compétence à communiquer langagièrement d'un acteur donné, a à voir non seulement avec l'étendue et la qualité des connaissances (par exemple en termes de distinctions phonétiques établies ou d'étendue et de précision du lexique), mais aussi avec l'organisation cognitive et le mode de stockage mémoriel de ces connaissances (par exemple les réseaux associatifs de divers ordres dans lesquels un élément lexical peut se trouver inclus pour ce locuteur) et avec leur accessibilité (activation, rappel et disponibilité). Les connaissances peuvent être conscientes et explicitables ou non (par exemple, là encore quant

à la maîtrise d'un système phonétique). Leur organisation et leur accessibilité varient d'un individu à l'autre et, pour un même individu, connaissent aussi des variations internes (par exemple, pour un individu plurilingue, selon les variétés entrant dans sa compétence plurilingue). On considérera aussi que l'organisation cognitive du lexique, le stockage de locutions, etc. dépendent, entre autres facteurs, des caractéristiques culturelles de la (ou des) communauté(s) où se sont opérés la socialisation de l'acteur et ses divers apprentissages.

- **La compétence sociolinguistique** renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes.
- **La compétence pragmatique** recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie. Plus encore pour cette composante que pour la composante linguistique, il n'est guère besoin d'insister sur les incidences fortes des interactions et des environnements culturels dans lesquels s'inscrit la construction de telles capacités. (2001 : 17/ 18).

6. INTRODUIRE UNE CITATION

Citer, c'est introduire un discours autre dans son propre discours et dans le même mouvement en indiquer l'émetteur. D'où le recours à un certain nombre d'éléments introducteurs minimaux qui vont identifier l'énonciateur cité et annoncer le discours d'autrui, éléments à l'œuvre dans le passage ci-dessous :

« Depuis les premières enquêtes sur le travail industriel, le fait de pouvoir ou non parler dans le travail apparaît comme un élément important de satisfaction des travailleurs ou comme un inconvénient grave : Wyatt et Langdon (1938) **mentionnent que** « des jeunes filles travaillant à la chaîne invoquent le plus souvent la conversation comme facteur agréable mais elles précisent que lorsqu'on a voulu leur interdire de parler entre elles, le rendement a décliné d'une manière très nette ». **Selon G.** Friedmann (1948, p.138) qui cite cette enquête célèbre, il s'agit là d'un « élément social important pour la régularité du travail de chaque ouvrier ». De même C.R. Walker et R.H. Guest (1952) **soulignent que** « les ouvriers des chaînes de montage de l'industrie automobile considèrent la difficulté d'échanger quelques paroles avec leurs camarades comme un inconvénient grave de leur travail. »

C. Teiger, « Parler quand même : les fonctions des activités langagières non fonctionnelles », in *Paroles au travail, ss la dir.* de J. Boutet, L'Harmattan, 1995.

Ces moyens linguistiques se répartissent entre verbes introducteurs et marqueurs d'énonciation qui attribuent la responsabilité de l'énonciation à autrui (« selon G. Friedmann » ; on pourrait avoir aussi : « d'après G. Friedmann »).

Tâche 3

À partir des exemples donnés ci-dessous, proposez un classement sémantique des verbes introducteurs

De même C.R. Walker et R.H. Guest (1952) soulignent que « les ouvriers des chaînes de montage de l'industrie automobile considèrent la difficulté d'échanger quelques paroles avec leurs camarades comme un inconvénient grave de leur travail

Dans leur enquête sur les ouvrières de l'électronique A. Wisner *et alii* (1965, p.12) remarquent que « le fait de parler pendant le travail semble un phénomène beaucoup plus important qu'il n'est d'usage de considérer. »

Louis Porcher constatait en 1995 que « les compétences écrites s'effacent au bénéfice des capacités orales » et que « la compréhension doit être le souci dominant des acteurs. » (1995 : 45)

Comme le dit C. Germain, « l'écrit est au fond de l'oral scripturé ».

Dans un atelier de mécanique, M. Lacoste note que « malgré le bruit et l'éloignement relatif [...], la mécanicienne n'est pas isolée de l'environnement social et technique immédiat. »

Ce virage avait été anticipé par Goffman qui, dans *Façons de parler* (1981 pour l'édition américaine, 1987 pour la version en français), en opposition avec la direction prise à l'époque par les interactions langagières, prônait un changement de focalisation de la recherche du langage vers l'action en rappelant que « bien souvent, le contexte de l'énonciation n'est pas réellement une conversation, mais plutôt quelque entreprise matérielle dont des événements non linguistiques forment le centre. » (1987 : 151).

Remarque : Il est frappant de constater que les tournures introductives sont dans les mémoires de recherche souvent peu variées et qu'elles deviennent parfois véritable tic d'écriture comme dans ce mémoire où, sur trois pages, est décliné le verbe « préciser » sous différentes formes verbales :

« En effet, nous faisons nôtre la théorie de L. Bardin qui, dans son ouvrage intitulé L'analyse de contenu (1992), compare l'approche quantitative à l'approche qualitative **en précisant** que la première « est fondée sur la fréquence d'apparitions de certains éléments... » (*je souligne*, p.6) « C'est ce que confirment R. Quivy et L. Van Campenhoudt lorsqu'ils **précisent** que le concept systémique se caractérise par une rigueur déductive et synthétique et que leur construction repose sur « la logique des relations entre les éléments d'un système » (p.124) » ... Et **de préciser** : « ces éléments conceptuels vont enfin être reliés entre eux-mêmes dans une « théorie », celle-ci étant définie ... » (*je souligne*, p.8).

Dans tel autre mémoire, on assiste à un figement dans le choix des tournures introductrices autour de l'expression « selon X ... » :

« **Selon** Denis Lehmann, par besoins langagiers, il faut entendre :

« (des) besoin(s) d'apprentissage qui (sont) également langagiers pour une bonne part » (p.135).

« **Selon** Louis Porcher, « l'analyse des besoins est donc un processus continu... » (p.137)

« On ne peut plus enseigner sans le (*l'apprenant*) connaître, sans connaître « sa conception de l'apprentissage », à savoir ici ses attitudes, ses capacités, ses motivations, ses besoins et ses stratégies personnelles d'apprentissage qui sont chaque fois singulières (**selon** Louis Porcher, « il n'y en a pas une seule bonne et d'innombrables mauvaises... » (*Idem*)).

Dans ce dernier exemple, la même formule stéréotypée revient dans un intervalle très court :

H. Boyer (H. Boyer 1989), **écrit à ce propos** en 1989 : « A des objectifs et des contenus »

page suivante : Costanzo **écrit à ce propos** : « là où le mot méthode marquait la continuité... »

Il faut donc penser à varier ces verbes introducteurs, à jouer sur leur diversité.

7. L'INTÉGRATION CURSIVE DES CITATIONS

Il existe une autre possibilité d'intégrer les citations, illustrée par l'exemple ci-dessous :

Exemple

Avec cette conception langagière, interagir consiste, pour l'interactant, à « mobiliser, coordonner, orchestrer » (Perrenoud, 2002 : 23) « des compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement » (2001 : 15) constituée de savoirs, savoir-faire, savoir-être complexes que nous avons énumérés ci-dessus tout « en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à réaliser » (2001 : 15) en accord avec les contraintes du contexte social. Interagir signifie aussi se synchroniser tant sur le plan langagier que de l'agir avec le(s) partenaire(s) de l'action.

Les deux passages donnant lieu à citation(s) ne sont pas reproduits dans leur intégralité, mais seuls des segments significatifs sont prélevés et étroitement incorporés dans le discours citant pour définir, préciser les éléments clé du discours citant. Ce mode d'intégration de la citation, (qui est alors dénommée « citationursive ») « fluidifie » l'énonciation, crée une dynamique dans la progression argumentative où le discours citant se trouve illustré, confirmé par le discours cité, où la citation relance le mouvement démonstratif. Mais une telle pratique doit toutefois se donner pour garde-fous de ne pas dénaturer, manipuler le texte cité, lui faire dire tout autre chose que ce qu'il affirme et d'éviter d'aboutir à un effacement du discours citant : l'énonciateur du mémoire se limite alors au rôle de metteur en scène de la parole d'autrui sans aucune distance critique. Exemple de ce travers, ce passage d'une thèse censé définir le concept de *culture courante* en Didactologie qui se réduit en fait à un pur montage de citations de R. Galisson dénué de tout commentaire, de toute prise de position :

« Je commence premièrement par essayer de comprendre ce que signifie le concept de culture courante en Didactologie. Tâche très difficile... Pour arriver à mon but, je me suis inspirée de divers travaux de Robert Galisson. Selon lui la culture courante est la « *culture quotidienne partagée des natifs* », « *parce qu'elle est une « culture transversale, qui appartient au groupe tout entier* » Même s'ils l'ignorent, elle « *gouverne la plupart de leurs attitudes, de leurs comportements, de leurs représentations, et des coutumes auxquelles ils obéissent* ». Comme on l'a vu précédemment, elle s'oppose à la *culture savante élitiste*, « (qui) *bien que légitimée par l'école, n'est qu'une subculture, apanage exclusif d'une classe (seule à être dite « cultivée »), qui ne représente qu'une faible minorité du groupe.* »

Tâche 4

À partir de cet extrait d'un article de Louis Porcher, (« Apprentissages linguistiques et compétences interculturelles », in Guide de l'interculturel, ss la dir. de Demorgon, J. et Lipiansky, E.M., Retz, 1999), à l'aide de citations cursives, et en deux phrases maximum, justifiez la place centrale de l'autonomie dans la réflexion didactique, montrez la redéfinition du rôle de l'enseignant qu'elle entraîne et précisez les conditions qu'elle implique si l'on veut qu'elle ne soit pas qu'un simple slogan.

Pendant longtemps, en didactique des langues, le CRAPEL, à Nancy, a tenu le front de « l'apprentissage auto-dirigé », thèse selon laquelle tout apprentissage véritable (c'est-à-dire intériorisé, maîtrisé, « incorporé » dirait Bourdieu) est un auto-apprentissage dans la mesure où c'est toujours l'apprenant lui-même qui apprend. Nul ne peut apprendre à la place de quelqu'un. L'apprentissage est un acte, et, dans ces conditions, le rôle de l'enseignant consiste à aider l'apprenant et non à se substituer à lui par l'imposition. Un bon enseignant, dit joliment Antoine Prost, n'est pas quelqu'un qui travaille beaucoup, mais qui fait bien travailler les élèves...

Reste que l'autonomie d'apprentissage, ou plutôt l'autonomisation continue puisque personne ne peut se vanter d'avoir atteint l'autonomie pleine, suppose elle-même des savoir-faire dont on n'a pas nécessairement hérité. Pour ceux qui ont reçu cette maîtrise en héritage, les bénéfices engrangés à l'école sont toujours grands et aisés. Pour beaucoup d'autres, qui ne possèdent pas ce savoir-faire spécifique (souvent ignoré comme tel par les milieux de l'enseignement) qu'est le « savoir-apprendre », il est nécessaire, préalablement à tout apprentissage, de l'acquérir. Le trop fameux, parce qu'il est devenu un slogan, « apprendre à apprendre » doit en fait se libeller : enseigner à apprendre.

8.TYPOLOGIE DES CITATIONS

Les citations dans un mémoire de recherche remplissent différentes fonctions. Parmi ces fonctions, on peut citer :

a- fonction de définition, d'explicitation: la citation sert à définir, expliciter un concept ou une notion.

Un des concepts importants de ce type de recherche est ce qu'on appelle la **construction de l'objet**. « L'objet est ce qui parvient à être séparé de la connaissance commune et de la perception subjective du sujet. »

b- fonction de confirmation, de caution: un argument, un point de vue de l'auteur du mémoire se voient confirmés par un auteur spécialiste du domaine.

Bien que la définition proposée par Hymes fasse l'unanimité, dans tous les programmes communicatifs, il semble que l'on assiste à d'énormes divergences dès qu'il s'agit de préciser quelle(s) compétence(s) de communication faire acquérir à tel ou tel groupe, d'apprenants. Et Galisson rappelle que, bien que l'AC et la compétence de communication se soient imposées en FLE, « elles présentent encore des zones d'ombre inquiétantes, au niveau de la mise en œuvre et même de la représentation mentale. » (R. Galisson : 1994, pp.14-26).

c- fonction dialectique_: une citation sert de point de départ pour convoquer d'autres citations apportant des éclairages complémentaires ; ou bien, la citation introduit un point de vue qui annonce un changement dans l'orientation argumentative ; ou bien, la citation fait place à un point de vue opposé à celui du rédacteur du mémoire qui est alors obligé d'avancer des arguments pour la réfuter ou de modifier son argumentation afin d'intégrer cet aspect nouveau.

d- fonction de positionnement théorique_: les citations et leur accumulation (et corrélativement l'absence délibérée de certaines citations) affichent le désir de se réclamer de tel ou tel courant, c'est-à-dire un désir de revendication d'appartenance, comme dans cet exemple où pour définir l'argumentation sont convoqués pragmaticien, et linguistes du texte.

Entièrement tourné vers l'autre : « un discours argumentatif (...) se place toujours par rapport à un contre-discours effectif ou virtuel. » (J. Moeschler, 1985, p.47), le discours argumentatif s'insère dans un discours antérieur ou **Thèse antérieure** pour s'y opposer ou le conforter. Partant de **prémises** « constituées d'opinions généralement acceptées ou acceptables, c'est-à-dire raisonnables (et non probables) » (L. Sprenger-Charolles, 1980) d'où sont tirés des arguments qui s'enchaînent selon des voies logiques diverses (le syllogisme « en transférant immédiatement l'adhésion aux prémisses à la conclusion » (J.M. Adam, 1987, c, p.69), pour son économie, est l'une des plus empruntées) la séquence argumentative aboutit à une **conclusion** ou **thèse nouvelle**.

e- fonction d'affichage : l'accumulation de citations, sans sélection, qui ne font pas avancer la démonstration, a pour but de montrer concrètement l'abondance des lectures faites, la connaissance du domaine, comme dans ce passage consacré à la définition du F.L.S. où sont convoqués les spécialistes du domaine :

Dans cet ouvrage, J.P. Cuq définit le français langue seconde selon deux axes :

- l'axe des acquisitions langagières : « Le premier trait (*définatoire du FLS*) est **l'appartenance du français langue seconde au domaine du français langue étrangère**. Nous entendons évidemment ici langue étrangère **au sens** qui a été défini au chapitre 2 de cette partie, c'est-à-dire en celui de langue non première. » (1991 : 132, *je souligne*) : le F.L.S. est donc une langue non-maternelle.

- le statut sociolinguistique : « Le français langue seconde est un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué. Cette communauté est bi-ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié. » (1991 : 139, *je souligne*). Le F.L.S., de par le statut qu'il revêt dans chaque pays, est un passage obligé pour les activités sociales « officielles » (administration/ politique/ justice/ école ...), et pour la promotion sociale : « le français conserve son statut social et demeure la langue de promotion sociale – bien qu'il n'en ait plus l'exclusivité – il reste la langue de l'élite, du pouvoir. » (Niang, 1995 : 155).

Cette conception du F.L.S. se retrouve chez un autre spécialiste du F.L.S. pour qui le F.L.S. désigne « les situations où la langue française, bien qu'étrangère, est d'un usage privilégié dans la vie publique (pays officiellement francophones) et/ou socio-culturelle (pays du Maghreb par exemple), puisqu'elle joue un rôle éminent dans l'exercice de la citoyenneté, dans le processus d'acquisition des savoirs scolaires et dans la pratique littéraire [...] »).

f- fonction de flagornerie : qu'éclaire la citation suivante : « Beaucoup d'étudiants aussi se sentent obligés de citer absolument leur tuteur (directeur de mémoire) pour tenter de s'assurer d'une validation à la sortie. » (M. Lani-Bayle, 1999). Citer son directeur de mémoire pour ses écrits en rapport avec la thèse est justifié. Ne pas le faire dans ce cas risque d'être très mal perçu. Citer hors de propos son directeur de thèse ou de mémoire dans le seul but d'influencer son jugement risque de provoquer l'effet inverse de celui recherché.

Tâche 5

Indiquer la ou les fonction(s) des citations dans les passages suivants :

Le sujet-apprenant resurgit donc en force au sein même de cette approche culturelle marquée par une sociologie critique qui se veut objectivante et qui par là même perçoit la subjectivité des sujets comme elle-même déterminée par la culture d'appartenance. Puren (1998, *art.cit.*) conclut ainsi :

L'importance accordée dans cette première version aux stéréotypes sociaux est sur ce point très caractéristique : au-delà des sujets apprenants, ce sont en réalité deux objets cultures qui s'opposent (avec leurs dimensions psychologiques), et c'est le jeu de ces deux objets qui est censé donner prise à un processus organisé d'enseignement.

Ensuite, le langage est très souvent partie constituante du travail, « parole « dans » l'activité » (Lacoste, a, 2001 : 33), « parole « comme » activité, lorsque le travail est d'ordre langagier » (*Idem* : 33), lorsque « les actes de langage y constituent les actes de base du travail. Faire consiste alors à dire. C'est le cas des métiers de la vente, de la relation de service ; c'est aussi le cas de ces praticiens de la parole que sont les juges, les avocats, les travailleurs sociaux, et même les médecins, si l'on songe à la part langagière des consultations médicales. » (*Ibid* : 40), « parole « sur » l'activité, en position « méta », qui, dans une attitude réflexive, permet de prendre distance » (*Ibid* : 33).

Les propositions théoriques de Bakhtine ont été cette dernière décennie reprises et développées par différents chercheurs et de leurs recherches peut être dégagé, dans le cadre de la didactique des langues, un consensus sur les réglages textuels qu'entraînent les genres.

A. Petitjean (1991) porte à 6 les réglages textuels imposés par les genres en écrivant qu'ils "refèrent essentiellement :

- à l'ancrage institutionnel
- à la situation de production et au matériau de réalisation
- à l'intention communicationnelle
- au mode énonciatif
- à l'organisation formelle
- au contenu thématique".

D. Maingueneau (1996) établit dans un premier temps à 5 les "contraintes définitoires d'un genre :

- Le statut respectif des énonciateurs et des coénonciateurs;
- Les circonstances temporelles et locales de l'énonciation;
- Le support et les modes de diffusion;
- Les thèmes qui peuvent être introduits;
- La longueur, le mode d'organisation, etc."

auxquelles il ajoute dans *Analyser les textes de communication* une dimension pragmatique qu'il met au premier plan en définissant d'abord un genre comme étant un acte de langage : "Acte de langage d'un niveau de complexité supérieure, un genre de discours est soumis lui aussi à un ensemble de conditions de réussite." (1998 : 51).

Dans la conceptualisation de la textualité de J.M. Adam (1997 : 5), le genre se voit doté de six caractéristiques:

sémantique (thématique)
énonciatif
pragmatique
compositionnel
longueur
stylistique.

La progression d'enseignement a été contestée un temps par certains théoriciens du communicatif au nom d'une véritable centration sur l'apprenant et sur son apprentissage, au nom d'une acquisition naturelle des langues (D. Coste, mars 2000 : 9, le rappelle : "De fait, il y a près d'un quart de siècle, (...), il s'en fallut de bien peu que la progression ne soit rangée au magasin des antiquités pédagogiques.") Toutefois cette notion connaît une résurgence récente, que souligne S. Borg (2001 : 72) : "Trente ans de bannissement ; telle aura été la sanction infligée à la notion de progression qui a donc attendu la fin du XXe siècle et le début de ce troisième millénaire pour être réhabilitée dans le discours", et qui se donne à lire notamment dans les avant-propos des derniers manuels de F.L.E

On parle de coopération « lorsque l'effectuation de tâches communes mobilise plusieurs personnes, plusieurs fonctions, plusieurs spécialités. » (Lacoste, 2001a: 24).

Le langage inhérent au travail n'est pas un langage libre, une parole dénuée de toutes contraintes : il est cadré dans l'univers professionnel par les institutions, soumis à des régulations sociales. Il s'insère dans des genres discursifs ainsi que le note M. Lacoste : « comme toute parole socialisée, **le langage au travail n'échappe pas au formatage institutionnel en genres discursifs.** Des dispositifs tels que l'interrogatoire ou l'entretien sont mis à contribution quand il s'agit d'obtenir des informations systématiques ; la confrontation des opinions passe souvent par l'organisation de débats, plus ou moins codifiés ; rendre compte de son travail suppose d'emprunter les formes du récit, du bilan, ou de la justification. » (Lacoste A, 2001 : 33).

CORRIGÉ DES TÂCHES

Tâche 1

Deux possibilités : une citation qui va à l'essentiel :

Nous apprenons à mouler notre parole dans les formes du genre et, entendant la parole d'autrui, nous savons d'emblée, aux tout premiers mots, en pressentir le genre, en deviner le volume (la longueur approximative d'un tout discursif), la structure compositionnelle donnée, en prévoir la fin, autrement dit, dès le début, nous sommes sensibles au tout discursif qui, ensuite, dans le processus de la parole, dévidera ses différenciations.

ou une plus longue :

Les genres du discours organisent notre parole de la même façon que l'organisent les formes grammaticales (syntaxiques). Nous apprenons à mouler notre parole dans les formes du genre et, entendant la parole d'autrui, nous savons d'emblée, aux tout premiers mots, en pressentir le genre, en deviner le volume (la longueur approximative d'un tout discursif), la structure compositionnelle donnée, en prévoir la fin, autrement dit, dès le début, nous sommes sensibles au tout discursif qui, ensuite, dans le processus de la parole, dévidera ses différenciations. Si les genres du discours n'existaient pas et si nous n'en avions pas la maîtrise, et qu'il nous faille les créer pour la première fois dans le processus de la parole, qu'il nous faille construire chacun de nos énoncés, l'échange verbal serait quasiment impossible.

Tâche 2

Définition condensée de la compétence à communiquer langagièrement avancée par le CECRL:(en vert figurent les variantes possibles)

- **La compétence linguistique** est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, **indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations**
- **La compétence sociolinguistique** renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue.[...] **la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes.**
- **La compétence pragmatique** recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie.

Tâche 3

Classement sémantique des verbes introducteurs :

<i>marqueur d'attribution d'énonciation différente de celle de l'énonciateur citant et éventuellement non prise en charge de cette énonciation</i>	<i>verbes du dire</i>	<i>verbes mettant en relief le contenu sémantique de la citation</i>	<i>verbes impliquant une restriction sémantique</i>
<i>selon</i>	dire/ déclarer/ expliquer	indiquer/ / signaler/ s'attacher à montrer/ remarquer	préciser

Deux remarques :

- « Et de préciser » est une tournure très littéraire (infinitif épique) relevant du récit.
- Il est difficile d'employer le verbe « dire » pour une énonciation écrite.

Tâche 4

L'autonomie occupe une place centrale dans la réflexion didactique parce que « tout apprentissage véritable [...] est un auto-apprentissage dans la mesure où c'est toujours l'apprenant lui-même qui apprend. » Elle implique une redéfinition du rôle de l'enseignant qui « consiste (*alors*) à aider l'apprenant et non à se substituer à lui par l'imposition » et qui se traduit par un « enseigner à apprendre » afin que l'autonomie soit accessible à tous.

Tâche 5

Indiquer la ou les fonction(s) des citations dans les passages suivants :

Un des concepts importants de ce type de recherche est ce qu'on appelle la **construction de l'objet**. « L'objet est ce qui parvient à être séparé de la connaissance commune et de la perception subjective du sujet. » **fonction de définition/ explicitation**

Entièrement tourné vers l'autre : « un discours argumentatif (...) se place toujours par rapport à un contre-discours effectif ou virtuel. » (J. Moeschler, 1985, p.47, **fonction de confirmation** le discours argumentatif s'insère dans un discours antérieur ou **Thèse antérieure** pour s'y opposer ou le conforter. Partant de **prémises** « constituées d'opinions généralement acceptées ou acceptables, c'est-à-dire raisonnables (et non probables) » (L. Sprenger-Charolles, 1980) **fonction de définition** d'où sont tirés des arguments qui s'enchaînent selon des voies logiques diverses (le syllogisme « en transférant immédiatement l'adhésion aux prémisses à la conclusion » (J.M. Adam, 1987, c, p.69) **fonction de définition**, pour son économie, est l'une des plus empruntées) la séquence argumentative aboutit à une **conclusion** ou **thèse nouvelle**.

Si l'on veut bien admettre cet ordre hiérarchique nous considérerons le concept comme l'unité supérieure, lequel s'appuie sur une ou plusieurs dimensions : « *construire un concept consiste*

d'abord à déterminer les dimensions qui le constituent et par lesquelles il rend compte du réel » (R. Quivy et L. van Campenhout, 1995, p.120). (...) **fonction de confirmation**

Les dimensions regroupent la ou les composantes qui centralisent un ou plusieurs indicateurs. Selon la richesse du concept étudié, l'étape intermédiaire constituée par la composante s'avère facultative. Ce n'est pas le cas pour notre recherche où elle constitue un palier indispensable et incontournable pour centraliser les indicateurs dont le rôle principal nous est précisé en ces termes : « *Construire un concept, c'est ensuite en préciser les indicateurs grâce auxquels les dimensions pourront être mesurées. Bien souvent les concepts et leurs dimensions ne sont pas exprimés en termes directement observables. Or, dans le travail de recherche, la construction n'est pas une spéculation. Son objectif est de nous conduire au réel et de nous y confronter. C'est là le rôle des indicateurs. Les indicateurs sont des manifestations objectivement repérables et mesurables des dimensions du concept.* » (Idem, p.120, 121). **fonction de définition (et en même temps de justification de la démarche de recherche)**

Bien que la définition proposée par Hymes fasse l'unanimité, dans tous les programmes communicatifs, il semble que l'on assiste à d'énormes divergences dès qu'il s'agit de préciser quelle(s) compétence(s) de communication faire acquérir à tel ou tel groupe, d'apprenants. Et Galisson rappelle que, bien que l'AC et la compétence de communication se soient imposées en FLE, « elles présentent encore des zones d'ombre inquiétantes, au niveau de la mise en œuvre et même de la représentation mentale. » (R. Galisson : 1994, pp.14-26).

fonction de confirmation

Par séquences injonctives-instructionnelles, J.M. Adam désigne aussi bien la recette de cuisine, la notice de montage que l'horoscope, les consignes en général, c'est-à-dire tous les textes qui ont en commun de **dire de faire**, d'«incit[er] directement à l'action. » (J.M. Adam, 1987, c, p.66).

fonction de définition/ explicitation