Cours en ligne « Écriture de la recherche ».
Chapitre 1 « Recherche et écriture de la recherche en DLC »
Christian PUREN

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

CHAPITRE 1

RECHERCHE ET ÉCRITURE DE LA RECHERCHE

TABLE DES MATIÈRES

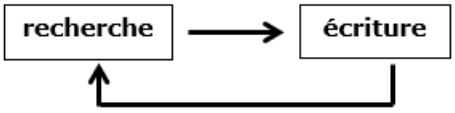
1. Recherche et écriture de la recherche, deux processus en relation récursive 2
2. L'écriture de la recherche et la relecture, deux processus en relation récursive 4
3. Les techniques de relecture de son écrit de recherche 5
4. Écriture et relectures des notes de lecture et données de recherche 6

On pourra lire aussi mon article suivant, disponible en version anglaise originale et traduction française:
- 2023h-en. "Criticism of the Dominant Academic Standards of "Scientific Communication" in the Didactics of Languages-Cultures" (version française 2023h).

Version du 30 juillet 2024

Cette version corrige une erreur terminologique. Entre recherche et écriture de la recherche et entre l'écriture de la recherche et la relecture, il y a une relation non pas dialogique – dans ce cas, les deux éléments sont à la fois opposés et complémentaires –, mais récursive : le produit – ici l'écriture » est en même temps producteur de la recherche).

1. RECHERCHE ET ÉCRITURE DE LA RECHERCHE, DEUX PROCESSUS EN RELATION RÉCURSIVE[1]



La première idée fondamentale à retenir à propos des deux processus de la recherche et de l'écriture, c'est que celle-ci n'est pas seulement une « écriture-produit-de-la-recherche », c'est-à-dire la rédaction d'un texte qui recueillerait le produit de la recherche : ce que le chercheur a fait, pourquoi, comment, avec quels résultats et pour quelles conclusions (ce qui correspond, dans le schéma ci-dessus, à la flèche du haut, de gauche à droite). C'est en même temps une « écriture-processus-de-la-recherche »[2] c'est-à-dire une écriture en cours de recherche qui impulse celle-ci, amène à l'enrichir mais aussi parfois la remet en question (flèche du bas, de droite à gauche, dans le schéma ci-dessus) : c'est parce que l'on est en train de rédiger son « travail de recherche »[3], ou « écrit de recherche », que l'on se rend compte que certaines idées ne sont pas encore claires, ou qu'elles ne sont pas pertinentes, ou qu'il est impossible de les valider ; ou qu'elles ne sont pas assez hiérarchisées, reliées, articulées logiquement les unes aux autres et par rapport à la problématique générale ; ou que celles qui ont émergé des expérimentations ou de la lecture de nouveaux articles demandent de reprendre la problématisation voire de modifier les objectifs de la recherche ; etc.

C'est une erreur, par conséquent, d'attendre d'avoir terminé ses recherches pour commencer à rédiger : l'écriture de la partie « point sur les écrits existants »[4], par exemple, peut amener à modifier le dispositif d'expérimentation ; à l'inverse, l'analyse des résultats des expérimentations peut amener à faire d'autres lectures, voire de reprendre la lecture d'ouvrages ou d'articles déjà lus précédemment, que l'on va lire différemment en y notant des idées que l'on n'avait pas remarquées auparavant. Ces récursivités sont non seulement inévitables, elles sont profitables à la recherche, et elles sont l'indice qu'il s'agit d'une véritable recherche avec de vrais résultats à prendre déjà en compte en cours de travail. Ce sont ces récursivités entre les tâches de recherche et d'écriture qui font que le travail de la recherche n'est pas de l'ordre de la procédure (ses différentes tâches pourraient être parfaitement préprogrammées, et réalisées les unes après les autres), mais de l'ordre du *projet*.

Cette récursivité entre l'écriture de la recherche et la recherche ne devrait pas surprendre, parce qu'elle est valable pour tout travail intellectuel, dont fait partie l'apprentissage : les pédagogues utilisent l'expression, très juste, d'« écrits de travail » pour désigner ces textes que l'on demande aux élèves de rédiger pour alimenter leur processus d'apprentissage. Voici par exemple comment

---

[1] Dire que deux éléments, E1 et E2, entretiennent entre eux une relation récursive, signifie que E1 a des effets sur E2, mais qu'en retour E2 a des effets sur E1 (c'est le phénomène dite de « récursivité »). Par exemple, le processus d'enseignement (Pe) et le processus d'apprentissage (Pa) sont dans une nécessaire relation récursive parce qu'en classe un enseignant… enseigne pour faire apprendre (Pe➔Pa), mais pour bien enseigner, il faut qu'il observe l'apprentissage qu'il a ainsi provoqué pour adapter son enseignement (Pa➔Pe). La « récursivité » est l'un des sept modes de la relation complexe enseignement-apprentissage (cf. « Un "méta-modèle" complexe : typologie des différentes relations logiques possibles entre deux bornes opposées », Document 1 : « Relations complexes méthodologies d'enseignement/méthodologies d'apprentissage », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/022/).

[2] D'où le choix, dans le titre de ce cours, de l'expression « écriture de la recherche » et non « écriture de recherche ».

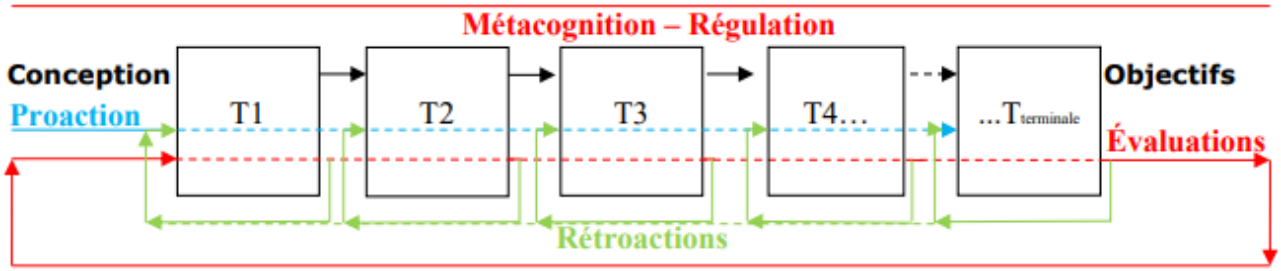
[3] Cette expression désigne traditionnellement le mémoire ou la thèse écrits.

[4] Cette « revue de la littérature » est appelée souvent abusivement « partie théorique », alors même qu'elle inclut, voire parfois se base essentiellement, sur des résultats concrets d'expérimentations de terrain, ou des propositions concrètes d'intervention sur le terrain…

Jacques Crinon et Hélène Eveleith présentent un dossier sur « Les écrits de travail des élèves » dans le n° 544 de mars-avril 2018 de la revue *Les Cahiers pédagogiques*[5] :

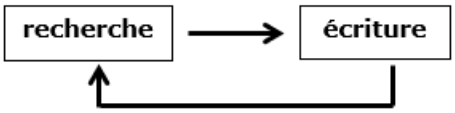
> *À l'école, on n'écrit pas toujours beaucoup, car on est trop souvent dans la logique de production d'un écrit bien fait, qui sera évalué ou communiqué. Or, le langage écrit est aussi un instrument intellectuel, au service du travail quotidien des élèves. Comment les faire écrire davantage ?*

Il en est de même de l'écriture de la recherche, qui est en elle-même un instrument de recherche au service du travail quotidien du chercheur, travail qui inclut toutes les opérations cognitives et activités fondamentales de la « démarche de projet ». Je les présente ainsi dans un article de 2017[6] :



La recherche commence d'ailleurs par l'écriture du projet de recherche – de sa conception. Par la suite, en cours de recherche, le réflexe que doit acquérir tout étudiant-chercheur qui se retrouve à un moment « bloqué » ou « perdu », c'est de faire pour lui-même le point par écrit. L'écriture de la recherche n'est pas seulement l'écriture du mémoire ou de la thèse, ce sont aussi bien sûr ces « écrits de travail » que sont les notes de lecture[7], mais aussi ces textes écrits pour soi-même pour « mettre noir sur blanc » ses problèmes, ses doutes, ses questions, ses décisions de modification ou réorientation de sa recherche. Certains étudiants-chercheurs tiennent un « journal de bord » pour s'obliger à effectuer de manière régulière et approfondie cette autre opération constitutive de la démarche de projet, la « métacognition », ou réflexion sur l'action avant, pendant et/ou après sa réalisation.

L'écriture fait donc partie intégrante du processus de la recherche : l' « écriture *de* recherche » est aussi une « écriture *de la* recherche » ; le « travail *de* recherche », lorsqu'il désigne le mémoire ou la thèse imprimés, est aussi un « travail *de la* recherche », c'est-à-dire un écrit qui non seulement présente les résultats de la recherche, mais témoigne du travail d'écriture de la recherche et des effets de ce travail d'écriture sur la recherche, : ces deux aspects fondamentaux sont d'ailleurs pris en compte dans l'évaluation lors de la soutenance. Cela signifie qu'à certains moments, toujours lors de sa présentation au début de la soutenance orale, mais parfois aussi dans son texte même, l'étudiant-chercheur à tout intérêt à faire remarquer à ses interlocuteurs ou lecteurs en quoi et pourquoi l'avancement de son travail de recherche l'a amené à modifier son texte en cours d'écriture (flèche du haut dans le schéma du début de ce chapitre 1, que je reprends ci-dessous)…



[5] https://librairie.cahiers-pedagogiques.com/fr/revue/716-les-ecrits-de-travail-des-eleves.html.

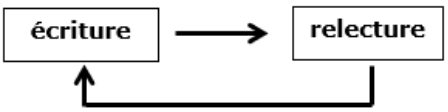
[6] Cf. Puren 2017a : « Opérations cognitives (proaction, métacognition, régulation) et activités fondamentales (tâches, rétroactions, évaluations) de la démarche de projet », www.christianpuren.com/mes-travaux/2017a/.

[7] Je traiterai la question des notes de lecture au chapitre 4.

… ou, à l'inverse, en quoi et pourquoi l'avancement de son travail d'écriture l'a amené à modifier sa recherche (flèche du bas).

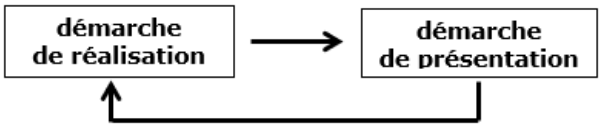
Ces remarques sont toujours les bienvenues lors de la présentation orale. Il faut en revanche le faire avec modération dans le texte de son travail de recherche, parce que celui-ci ne doit pas être un récit de recherche : le plan d'un mémoire ou d'une thèse doit être conçu en fonction des exigences et contraintes de *la démarche de présentation* des résultats de la recherche, et non de *la démarche de réalisation* la recherche (*i.e.*, concrètement, de ses différentes phases et activités). J'y reviens ci-dessous à propos du plan de travail de recherche.

2. L'ÉCRITURE DE LA RECHERCHE ET LA RELECTURE, DEUX PROCESSUS EN RELATION RÉCURSIVE



Après cette première idée du *travail **de** l'écriture*, la seconde idée fondamentale à retenir de ce chapitre, c'est la nécessité d'un *travail **sur** l'écriture*.

– D'une part, les travaux de recherche – depuis leur plan général jusqu'à l'enchaînement des idées à l'intérieur de leurs paragraphes – obéissent à des règles internes, des « règles d'écriture », qui ont leur propre logique. À côté de la démarche de réalisation de la recherche dont ces travaux doivent rendre compte, il existe une autre démarche, une *démarche de présentation* : l'écriture de la recherche n'est pas un récit de la recherche, elle correspond à une réélaboration globale des produits de cette recherche dont les exigences et contraintes doivent être prises en compte déjà en cours de recherche : les deux démarches sont elles aussi dans une relation récursive :



– D'autre part, personne n'écrivant ni juste ni bien du premier jet, la qualité de l'écrit final dépend principalement de la qualité des relectures et réécritures. Une citation s'impose à chaque fois pour illustrer cette idée, celle de Nicolas Boileau (1636-1711) dans son Art poétique :

> *Hâtez-vous lentement, et sans perdre courage,*
> *Vingt fois sur le métier remettez votre ouvrage,*
> *Polissez-le sans cesse, et le repolissez,*
> *Ajoutez quelquefois, et souvent effacez.*

En revanche, la conception que l'on a maintenant du processus d'écriture-réécriture, aussi bien dans le domaine de l'apprentissage que dans celui de la recherche, s'oppose radicalement aux deux idées que Boileau exprimait dans les vers précédents :

> *Avant donc que d'écrire, apprenez à penser.*
> *Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement,*
> *Et les mots pour le dire arrivent aisément.*

Non : l'écriture sert à apprendre à penser, et elle sert aussi à penser : elle permet de repérer les lacunes, les problèmes et les défauts de sa pensée ; elle oblige à la préciser[8] et à la structurer.

[8] Dans les limites fixées par le langage naturel que nous employons en didactique des langues-cultures (Cf. *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, chap. 2.2.2.8 « La méthode de la complexité » (d'Edgar Morin), 3e éd. 2013, pp. 88-91, www.christianpuren.com/mes-

Il en va de même, d'ailleurs, de l'action et de la pensée. Pour le bon sens populaire, « il faut réfléchir avant d'agir », mais Henri Wallon met les deux processus en récursivité : « la pensée naît de l'action pour retourner à l'action » (*De l'acte à la pensée*, 1942) ; et Jacques Demorgon, de manière encore plus large et complexe, fait remarquer que « agir, penser, s'exprimer sont continuellement en interférence. »[9]

3. LES TECHNIQUES DE RELECTURE DE SON ÉCRIT DE RECHERCHE

Il existe un certain nombre de techniques de relecture qui s'avèrent efficaces, au moins pour certains étudiants-chercheurs. Je reprends à la suite les conseils que j'ai donnés à mes lecteurs au chapitre 2 de mon cours « Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures », concernant ce que j'y appelais les « stratégies de révision »[10]. Chacun peut en imaginer d'autres qui conviennent mieux à ses forces et faiblesses et à son profil cognitif, mais ce qui est sûr, c'est qu'il faut réfléchir à ses propres stratégies, les mettre en œuvre consciemment, et les évaluer régulièrement de manière à les affiner.

1) Activez la fonction « correction orthographique » et « correction grammaticale » de votre logiciel de traitement de texte, et vérifiez systématiquement tout ce qu'il souligne (ne faites « ajouter au dictionnaire », pour l'orthographe, ou « ignorer », pour la grammaire, que lorsque vous êtes sûr que c'est bon). En cas de doute, si vous n'avez pas le temps ou les moyens de vérifier, laissez les mots et passages en l'état, soulignés, pour les vérifier plus tard.

2) Ne faites jamais une relecture « globale », c'est-à-dire portant à la fois sur le fond et la forme : il est impossible de se concentrer sur ces deux aspects à la fois. Faites des relectures différentiées, les unes ciblant la forme, les autres ciblant le fond.

3) Laissez passer un ou plusieurs jours (et si possible, même, à vous occuper d'autre chose que de votre recherche) entre chacune de vos relectures. Faites l'expérience inverse (relisez plusieurs fois à la suite votre texte), et vous constaterez sans doute que plus vous relisez, et meilleur vous paraît votre texte. En revanche, il est fréquent, en ce qui me concerne, que le matin je mette à la poubelle (touche « Supprimer », « *Delete* » du clavier) des passages entiers de mes articles péniblement rédigés le soir auparavant…

4) Vérifiez systématiquement, lorsque vous avez modifié une partie de phrase ou seulement un mot, que le reste de la phrase n'a pas à subir de ce fait certaines modifications ; faites-en de même pour les paragraphes après une modification, ajout ou suppression de phrase, ainsi qu'entre les paragraphes lorsqu'ils ont été réordonnés. Lorsque ce seront des chapitres entiers qui seront déplacés dans le cadre d'une réorganisation de votre plan, ce sont les transitions de l'un à l'autre qu'il faudra revoir, et parfois les introductions et conclusions partielles.

5) Opérez des relectures « sélectives » sur les points que vous savez ne pas bien maîtriser (les finales infinitives en -er ou participiales en -é(es) des verbes, la ponctuation, etc.). Faites la liste de vos points faibles, qui constituera votre « *check-list* » de corrections ciblées.

6) Faites-vous relire par d'autant plus de personnes différentes que vous n'êtes pas sûr de la correction de votre écriture et de votre style.

---

travaux/1994e/), et par la complexité de son projet, de ses objets et de ses outils (cf. « Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire », Chap. 3. « Didactique des langues-cultures étrangères et "sciences de l'imprécis" » www.christianpuren.com/mes-travaux/1997b, pp. 5-7).

[9] « Langues et cultures comme objets et comme aventures : particulariser, généraliser, singulariser », Conférence inaugurale du 1er Colloque international de didactique comparée des langues-cultures, CEDICLEC, Université de Saint-Étienne, 17-18 février 2005.

[10] « Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures », Chapitre 2 « Planifier et organiser sa recherche », pp. 4-5, www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-2-planifier-et-organiser-sa-recherche/.

Il est très important, avant même de commencer à rédiger, de prendre connaissance des consignes de présentation que vous devrez suivre : il est plus facile, et plus sûr, de les respecter dès le début[11], que d'avoir ensuite à remettre en forme tout son écrit de recherche. La question des règles de présentation formelle (format de page, styles et corps des caractères, présentation des citations longues et des notes, espacements entre différents types de paragraphes, etc.) doit donc faire partie des toutes premières questions à régler.

Vérifiez d'abord *si* votre Université, Faculté ou Département n'ont pas publié un document en ce sens, ou si votre directeur de recherche n'a pas rédigé un document de ce type. Si ce n'est pas le cas, le chapitre 5 de ce cours d'écriture de la recherche propose des « règles de présentation des rapports, mémoires et thèses » qui pourront fournir une bonne base pour établir, entre votre directeur de recherche et vous-même, les règles que vous devrez appliquer.

4. ÉCRITURE ET RELECTURES DES NOTES DE LECTURE

Les « notes de lecture », dans le titre de ce chapitre 4, sont celles que l'on a prises sur les documents existants que l'on consulte pour sa recherche (destinées à faire ce qu'on appelle souvent « le point sur la littérature » *i.e.* la synthèse des articles et des ouvrages traitant de sa thématique de recherche), sur les programmes officiels, sur les manuels, etc.

J'ai déjà traité cette question dans le cours en ligne « Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures », Chapitre 5, « Mettre en œuvre ses méthodes de recherche »[12], point 2.1. « La méthode documentaire » (pp. 31-37). La « recherche documentaire », qui est abordée au premier sous-chapitre de ce chapitre (2.2.1, pp. 32-35), fournit au chercheur un certain nombre de textes à lire. En ayant bien en tête (et, mieux, sous les yeux aussi) les hypothèses et questions de recherche que l'on a préalablement élaborées dans sa « problématique de recherche »[13], on lit chacun d'eux le crayon à la main (ou le clavier sous les doigts) pour repérer et noter toutes les idées et tous les passages qui semblent avoir rapport avec sa problématique de recherche. Il ne faut pas hésiter à les relire aussitôt deux ou trois fois, pour s'assurer qu'ils sont vraiment intéressants. On note alors seulement l'idée, ou on copie la citation exacte si elle nous paraît très illustrative.

Le traitement numérique à l'ordinateur des textes eux-mêmes numérisés permet d'en copier-coller très facilement les passages intéressants. Il est bon de les commenter immédiatement (dans les marges, avec la fonction « annotation » si ces commentaires ne sont pas très longs) de manière à ne pas céder à la facilité de cette manipulation, qui nous incite à accumuler des notes ; et de manière à se rappeler, lorsqu'on les relira, pourquoi on a choisi ces passages, ainsi que les réflexions qu'ils nous immédiatement suggérées. Cette technique évite de copier-coller trop de passages trop longs dont on ne sait ensuite que faire, qui nous prennent à nouveau un long temps de relecture sélective, et dont parfois on se demande même pour quelle raison on avait bien pu les retenir !... Sur des numéros de revue, ouvrages ou photocopies personnelles, je fais pour ma part une première lecture au cours de laquelle je me contente de signaler, au crayon par une barre verticale en marge, les passages qui me semblent intéressants. Il est facile de gommer ensuite certaines de ces barres verticales, à la relecture, alors qu'il est impossible de supprimer les surlignages.

Il faut prendre soin de bien ajouter les références bibliographiques de l'article ou de l'ouvrage et de la/des pages en haut de chaque feuille ou de chaque fichier informatique. J'ai pris l'habitude, pour ma part, de répéter en bas de chaque idée ou citation du texte lu ces références en

[11] Et le « début », c'est dès le moment où on commencer à taper des notes de lecture, ou immédiatement après le copier-coller de passages que l'on citera peut-être ensuite dans son propre écrit de recherche.

[12] www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-méthodes-de-recherche/.

[13] Je reviens plus avant sur l'importance d'avoir bien en tête cette problématique lors de ses lectures documentaires.

« système américain »[14], très pratique pour ce faire parce qu'il est rapide et qu'il permet ensuite de déplacer chaque idée ou citation d'un document à un autre sans craindre de perdre l'indication de sa source.

Si on lit un article dont le titre a un étroit rapport avec sa thématique de recherche, en particulier où se trouvent plusieurs de ses « concepts clés spécifiques »[15] et qu'on n'y voit rien d'intéressant, c'est soit que l'auteur est très mauvais (mais il ne vaut mieux pas partir sur cette hypothèse, surtout s'il s'agit d'un auteur connu, ou du moins si l'article a été publié dans une revue à comité de lecture...), soit, plus vraisemblablement, que sa propre problématique est mal élaborée, ou pas encore assez « mûre »... Sur tous ces articles portant sur sa thématique de recherche, il peut être efficace de faire une recherche automatique de chacun des mots clés de toute recherche (ses « concepts génériques »), et plus encore sur chacun des « concepts spécifiques », ceux particuliers à sa thématique de recherche.

Au bout d'un certain moment de va-et-vient entre lectures, notes et relectures des notes, lorsqu'on se rend compte qu'aucune nouvelle idée intéressante ne nous apparaît dans les documents, qu'on a déjà rencontré toutes ces idées, c'est que sa recherche est, comme on dit, « saturée », c'est-à-dire qu'il n'y a plus grand d'espoir de trouver autre chose, ou du moins que le coût des relectures en temps et en énergie serait trop important par rapport au bénéfice que l'on pourrait en attendre.

Les relectures de ses notes de lecture sont tout aussi nécessaires que celles de ses propres écrits, même si, bien sûr, l'objectif en est différent, puisqu'il s'agit de les analyser pour alimenter et étayer sa recherche. Avec ces relectures, on passe de la « recherche documentaire » (chap. 2.2.1 du cours cité plus haut) à l' « analyse documentaire » (titre du chapitre suivant 2.2.2, pp. 35-36).

Pour ma part, j'utilise pour l'analyse aussi bien de mes « notes de lecture » que de mes propres « données de recherche » (notes d'observations de classe, résultats d'expérimentations personnelles, réponses obtenues à des questionnaires d'enquête et à des entretiens, etc.) la seule et même « méthode qualitative » telle qu'elle est conçue par Huberman et Miles[16] : je la décris au sous-chapitre 2.5.2 de ce chapitre 5 « Mettre en œuvre ses méthodes de recherche ».

Cette méthode demande de lire et relire tous ces documents pour voir ce qui en « ressort », les idées qui en « émergent » : c'est l'opération de « condensation » définie par ces auteurs (voir le chap. 2.5.2.1 : ils regroupent sous cette appellation la « sélection, centration, simplification, abstraction et transformation » des données recueillies).

Il faut espacer ces relectures de quelques jours voire de quelques semaines : le travail intellectuel demande certes de la concentration, mais en même temps de la durée et de la répétition. Un chercheur à qui ses étudiants demandaient ce qu'il fallait faire quand on était bloqué dans une recherche avait répondu : « Laissez infuser davantage ». On voit la métaphore: c'est celle du sachet de thé ou de tisane qu'on laisse tremper dans l'eau chaude, pour qu'elle y diffuse lentement son parfum. Mais rien ne sert de le presser aussitôt dans l'eau : il faut déjà qu'il s'en imbibe... Or pour s'imbiber de documents, quels qu'ils soient, il n'y a qu'une seule technique disponible : les relire et les relire encore…

---

[14] Nous reviendrons sur ce système au chapitre 5 de ce cours sur l'écriture de la recherche, chap. 2.2, p. 11. Il limite la référence au nom d'auteur + année de publication (par ex. « Morin 1990 »), à laquelle il faut seulement ajouter alors pour chaque idée ou citation le ou les numéros de page.

[15] Cf. le sous-chapitre 2.2. du chapitre 5 de « Méthodologie de la recherche », et le « Glossaire des mots-clés de la recherche en Didactique des langues-cultures », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/047/.

[16] HUBERMAN A. Michael, MILES MATTHEW B. 1991. *Analyse des données qualitatives*, trad. fr. De Boeck-Wesmael s.a. (coll. « Pédagogies en développement. Méthodologie de la recherche »), Bruxelles, 480 p.