

Dimension linguistique, discursive et intellectuelle de la rédaction de texte académique en langue étrangère. Exemple des résumés de mémoires de licence et de master à la philologie française

Linguistic, discursive and intellectual dimension
of foreign language academic text writing.
Example of the summary of the BA & MA theses
at the French philology

Monika Grabowska

Université de Wrocław
monika.grabowska@uwr.edu.pl
ORCID : 0000-0001-7828-0821

Witold Ucherek

Université de Wrocław
witold.ucherek@uwr.edu.pl
ORCID : 0000-0002-7954-7206

Abstract

The article focuses on the French summaries of BA & MA theses written by students of French philology at the University of Wrocław between 2015 and 2020. The objective is to determine to what extent the linguistic, discursive and intellectual dimensions of this short academic text constitute, for the students, a source of challenges during the writing process. The general conclusion is that very often the summary of a diploma thesis looks like a report detailing the activities of the student, instead of summarizing an intellectual trajectory and informing of the results of the research.

Keywords: summary of a BA/MA thesis, academic writing, French philology

INTRODUCTION

Les textes écrits produits par les étudiants « constituent un ensemble très diversifié mais dont chaque catégorie répond à des exigences méthodologiques, à une condition d'écriture, à des règles de composition qui génèrent de véritables "genres" textuels » (Mangiante, Parpette, 2011, p. 123). L'objectif de notre article est d'identifier, dans la perspective d'un étudiant de philologie française en Pologne, les enjeux majeurs de la rédaction d'un mémoire de diplôme examinée dans sa dimension linguistique (en français langue étrangère), discursive et intellectuelle, en prenant pour exemple un genre académique qui les concentre comme sous une loupe : le résumé final. Ce dernier a l'avantage de neutraliser la question de l'hétéro-reformulation (puisque l'étudiant résume ses propres idées), tout en se caractérisant formellement par une organisation et une modalité rigoureuses quoique, dans une certaine mesure, implicites.

Le terme « dimension » peut être glosé comme « composante spécifique et relativement importante, quoique parfois mal perçue, de la pensée ou du réel »¹. En partant d'un produit final, car tel est le résumé du mémoire de diplôme, nous essayerons de déterminer dans quelle mesure les dimensions linguistique, discursive et intellectuelle de ce texte académique constituent, pour les étudiants, une source de défis lors du processus de rédaction en absence de pédagogie d'apprentissage (*cf.* ci-dessous). Les deux premières dimensions étant largement référencées (dont, notamment, dans le CECR), la dernière restera à élaborer lors de notre analyse du corpus.

EXIGENCES DU MÉMOIRE DE DIPLÔME À LA FACULTÉ DE PHILOLOGIE DE L'UNIVERSITÉ DE WROCLAW

Les exigences concernant les mémoires de diplôme de la Faculté de philologie de l'Université de Wrocław relèvent de deux types de régulations. La première est liée aux « effets d'apprentissage » prévus pour la néophilologie, dont notamment l'imposition du niveau C1 du CECR au terme du I^{er} cycle d'études, et du niveau C2 au terme du II^e cycle. Les échelles des descriptifs sont consignées dans le § 5.2 du CECR, dont aussi, nominalement, les compétences linguistiques (§ 5.2.1) et la compétence discursive (§ 5.2.3.1). Cependant, la langue étrangère étant un système complexe et dynamique dont toutes les composantes sont interconnectées (Larsen-Freeman et Cameron, 2008), plusieurs autres échelles de compétence sont impliquées dans l'assertion du niveau C1 ou C2 d'un mémoire de diplôme, en fonction du niveau de granularité recherché.

La seconde exigence procède d'une résolution de la Faculté de philologie sur les conditions détaillées d'obtention des diplômes de I^{er} et II^e cycle d'études, de rédac-

¹ <https://www.cnrtl.fr/definition/dimension> [accès : 02.12.2021].

tion des mémoires de diplôme et de passage des examens de diplôme à la Faculté de philologie (Uchwała nr 322/2019...). Elle établit les normes concernant la langue de rédaction, la longueur et la composition des mémoires, qui doivent obligatoirement comporter deux résumés : en langue de spécialité et en polonais. En revanche, la régulation ne précise pas de quelle manière le mémoire de diplôme doit satisfaire aux normes d'un texte ou style académique ; il y est seulement mentionné que le mémoire de licence est « un travail individuel de nature descriptive ou analytique résultant de l'application d'au moins certaines procédures propres à la procédure de recherche et répondant à un appareil adapté aux textes scientifiques » (Uchwała nr 322/2019...). Quant au mémoire de master, il est « un travail indépendant de nature scientifique qui doit suivre les règles applicables à la rédaction de ce type d'ouvrage ; en particulier, il doit utiliser les procédures et l'appareil propres au texte scientifique et apporter la preuve écrite de la réalisation d'une démarche scientifique » (Uchwała nr 322/2019...).

Même si l'on pouvait, voire devait, remplacer l'adjectif « scientifique » (traduction littérale de l'adjectif polonais « naukowy », que nous allons maintenir en nous référant aux sources polonaises ci-dessous) par « académique » (traduction pragmatique), ces régulations semblent considérer les concepts de référence comme une évidence.

LE STATUT DU RÉSUMÉ DU MÉMOIRE DE DIPLÔME PARMI LES TEXTES ACADÉMIQUES ET LES RESSOURCES DES ÉTUDIANTS

Classer un mémoire de diplôme parmi les textes scientifiques *sensu stricto* pourrait passer pour abusif. Certes, en commentant la liste des genres scientifiques élaborée par Gajda (1982), Wilkoń (2002, p. 262) pointe l'absence du mémoire de master² de même que celle de la thèse de doctorat et de la thèse d'habilitation. Pour leur part, Wilczyńska et Michońska-Stadnik (2010) énumèrent notamment les genres suivants : mémoire de licence, mémoire de master et thèse de doctorat. Toutefois, nous sommes d'avis qu'il serait pertinent de distinguer, à la suite de Wilkoń (2002, p. 263), entre genres scientifiques proprement dits et genres secondaires³, tels les mémoires de diplôme. À ce propos, le terme d'écrit, voire de texte académique paraît plus commode à manier, dans la mesure où il est apte à couvrir les écrits de recherche émanant des spécialistes, mais aussi les productions d'étudiants.

² La Pologne a adopté, comme d'autres pays européens, la réforme BMD (baccalauréat – master – doctorat) issue du processus de Bologne ; cependant, contrairement à la France, le deuxième cycle d'études supérieures implique la rédaction d'un seul mémoire de master étalée sur les deux années.

³ Cf. la célèbre distinction de Bakhtine entre genres primaires et secondaires dans la littérature (cf. par ex. Bakhtine dans Todorov 1981, p. 126).

Quant aux résumés de textes scientifiques, Wilkoń (2002, p. 261) les perçoit comme un genre auxiliaire à part⁴. Or, ce qui nous intéresse surtout, c'est le statut du résumé dans la structure du mémoire de diplôme, et les sources divergent à cet égard. Par exemple, Boukhannouche (2012, p. 101) rappelle que dans un mémoire, en plus du corps du texte, de l'introduction et de la conclusion, on peut distinguer des éléments préliminaires, l'appareil de référence (notamment la bibliographie) ainsi que le résumé et les mots-clés. Or, ces derniers éléments sont absents de la structure du texte scientifique présentée par Wilczyńska et Michońska-Stadnik (2010, p. 243).

Toujours est-il que l'étudiant de licence ou de master semble privé de sources facilement accessibles pour le guider dans la rédaction de son résumé de mémoire et le sensibiliser à l'importance des mots-clés, ce qui pourrait l'amener à considérer ces éléments comme facultatifs. Pendant les cours de FLE à l'université, il s'est certes exercé à la rédaction de résumés de textes, mais ils étaient relativement courts (résumé au quart, au tiers, avec un nombre de mots strictement limité) et n'avaient pas forcément un caractère scientifique. Résumer un texte de plusieurs dizaines de pages est pour lui un défi de taille qu'il doit relever tout seul.

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Notre corpus se compose de deux parties contenant, pour la première, 8 résumés de mémoire de licence (désormais : corpus L), et pour la seconde, 15 résumés de mémoire de master (corpus M), rédigés à l'Institut d'études romanes de l'Université de Wrocław respectivement dans les années 2019-2020 et 2015-2020. La comparaison des deux corpus nous permettra d'évaluer la progression observable entre le niveau de la 3^e année de licence et celui de la 2^e année de master pour chacune des questions analysées.

Le corpus a été construit selon trois critères :

- le domaine des mémoires de diplôme est toujours la linguistique, qui est la discipline de référence des auteurs du présent article ;
- ils ont été écrits en français. Dans notre établissement, en effet, la plupart des étudiants de licence optent pour le polonais comme langue de rédaction. Cela explique la disproportion numérique entre le corpus L (les étudiants peuvent choisir entre le français et le polonais) et le corpus M (le français est obligatoire). Une exception à cette règle a toutefois été admise au corpus L : premièrement, dans un souci de présenter les résultats d'un groupe d'étudiants entier, et deuxièmement, pour pouvoir révéler les difficultés du processus de rédac-

⁴ Nous traduisons le terme polonais *streszczenie* (utilisé aussi bien par Wilkoń que dans la résolution de la Faculté de philologie précitée) par *résumé* et non par *abstract* (pol. *abstrakt*). Rappelons que d'un point de vue quantitatif, un abstract est un résumé condensé au maximum ; selon Siuda et Wasylczyk (2019, p. 120) par exemple, il compte d'habitude entre 100 et 250 mots. Or, la limite supérieure imposée aux étudiants est de 4000 signes, soit environ 600 mots.

tion d'un résumé à partir d'un mémoire écrit par l'étudiant dans sa langue maternelle (une double entrave puisque la bibliographie était majoritairement en français). Ainsi, le corpus L contient un résumé français de mémoire rédigé en polonais ;

- le résumé n'a pas été corrigé par l'enseignant responsable du séminaire de diplôme. Nous espérons ainsi pouvoir montrer une trace « intacte » de la compétence de l'étudiant, c'est-à-dire un texte non-amélioré par un feedback. Même si le résumé rend compte d'un texte principal qui a été retravaillé à la suite de remarques du responsable du séminaire, nous dissociions ces deux processus : écrire un mémoire de diplôme et écrire un résumé de mémoire de diplôme exigent des compétences spécifiques qui se recouvrent partiellement sur le plan linguistique et discursif, mais pas sur le plan intellectuel.

Le corpus sera analysé qualitativement. Nous examinerons notamment les compétences linguistiques et discursives des étudiants, telles qu'elles sont reflétées par les textes du corpus. De ces deux aspects, nous essayerons de tirer des conclusions sur la dimension intellectuelle de la rédaction d'un résumé de mémoire de diplôme. Nous concevons cette dimension intellectuelle comme faculté d'adaptation⁵ autonome de la compétence langagière et discursive, acquise pour la rédaction de résumés de textes courts, à la rédaction d'un résumé de mémoire, texte fonctionnel dont les contraintes sont à établir par l'étudiant même. En effet, aucun modèle de résumé de mémoire de diplôme n'a été fourni aux intéressés, vu l'absence de référence au résumé dans les ouvrages pédagogiques, signalée plus haut. Les étudiants ont toutefois été munis de techniques et stratégies opérationnelles de rédaction de résumé de texte court, il leur incombait donc de les adapter aux besoins de leur travail de fin de cycle.

Nous nous concentrerons sur les problèmes récurrents, en présentant occasionnellement quelques résultats chiffrés, sans toutefois nous engager dans des interprétations statistiques du corpus de crainte de ne commettre l'erreur écologique qui est le produit « de l'interprétation de données individuelles étendue au niveau de l'ensemble du groupe » (Elissalde, en ligne), et qui consiste à attribuer au groupe les caractéristiques particulières de certains individus.

RÉSULTATS DE LA RECHERCHE PRÉSENTATION DU CORPUS

Aucun des résumés du corpus L ne s'approche même pas de la moitié du nombre de signes maximum autorisé (4000). Le plus court contient 1067 signes (27% de la limite), le plus long, 1816 signes (45% de la limite), la moyenne étant de 1467 signes

⁵ Terme puisé dans la théorie des systèmes complexes et dynamiques ; il signifie l'ajustement du système en réponse aux changements dans son environnement (Larsen-Freeman et Cameron 2008, p. 33). En l'occurrence, la compétence de l'apprenant doit s'ajuster à une nouvelle tâche.

(37%). Le résumé le plus concis est celui rédigé à partir du mémoire de licence en polonais. Il contient 167 mots, tandis que le nombre moyen de mots des résumés faits à partir des mémoires en français est de 224 (entre 198 et 281). Les textes sont organisés en 3, 4 ou 5 paragraphes, l'un des résumés n'étant pas divisé en paragraphes. Il est aussi intéressant d'observer que seuls 4 résumés contiennent tous les mots-clés indiqués par l'étudiant⁶ (et requis par les consignes de présentation du mémoire). Deux résumés omettent un mot-clé ; un résumé, 2 mots-clés ; et un résumé ne contient que 3 des 12 mots-clés indiqués.

Pour le corpus M, le résumé le plus court contient 1287 signes (32% de la limite de 4000 signes), le plus long, 3118 (78%), la moyenne étant de 2132 signes (53%). Le nombre de mots oscille entre 188 et 477, et le nombre de paragraphes entre 3 et 6, sauf pour 4 résumés dont le texte n'est pas divisé en paragraphes. De nouveau, sur le plan des mots-clés, il y a une incohérence dans le cas de la moitié des copies⁷. Dans 3 cas, le résumé omet un mot-clé, et dans 5 autres cas, la divergence concerne 2, 4, 5, voire 6 mots-clés indiqués mais non insérés dans le résumé.

Du point de vue quantitatif, les résumés du corpus M sont plus longs, représentant en moyenne 53% de la limite de mots, contre 37% pour le corpus L, et la plupart sont organisés en paragraphes. En revanche, la moitié des travaux des deux corpus présentent des écarts au niveau des mots-clés : dans les cas extrêmes, 75% (L) et 60% (M) des mots-clés n'apparaissent pas dans le résumé. Rien d'étonnant à ce que l'étudiant dispose d'une plus grande aisance à l'écrit au bout du 2^e cycle d'études et produise ainsi spontanément un texte plus étoffé, mais la corrélation entre le contenu du résumé et les mots indiqués comme cruciaux par l'étudiant lui-même n'est pas évidente dans beaucoup de cas.

ANALYSE QUALITATIVE DIMENSION LINGUISTIQUE

Dans cette section, nous concentrerons notre attention sur quelques problèmes récurrents qui nous paraissent particulièrement importants dans l'optique de la rédaction d'un résumé de mémoire de diplôme. L'un de ces problèmes est lié à l'emploi des temps verbaux. Ainsi, pour parler de leurs propres activités, certains étudiants, notamment en licence, choisissent le présent, et toutes les formes verbales sont alors mises à ce temps, comme dans cet exemple :

- (1) Dans la partie théorique, nous abordons le sujet de la politesse linguistique [...]. Nous présentons deux conceptions de la politesse [...]. Ensuite, nous présentons les théories choisies de la politesse [...]. Après, nous distinguons [...]. Ensuite, nous remarquons

⁶ Dans le corpus L, leur nombre oscille entre 4 et 12.

⁷ Dans le corpus M, leur nombre varie de 4 à 20.

les facteurs [...] et aussi nous analysons l'emploi [...]. Ensuite, nous nous penchons sur les formes nominales d'adresse [...], nous les divisons en plusieurs catégories [...]. (M)⁸

Nous n'avons relevé qu'un seul cas de résumé écrit en grande partie au passé :

- (2) Dans la première partie [...], j'ai abordé les principales questions [...]. J'ai examiné la définition de ce concept [...]. Le deuxième chapitre était consacré à [...]. J'ai largement décrit [...]. J'ai également mentionné [...]. À la fin de la partie théorique, j'ai décrit [...]. J'ai basé la partie théorique sur [...]. Dans la partie pratique, dans le premier chapitre, j'ai décrit [...]. Dans la suite, j'ai mentionné [...]. Dans le deuxième chapitre de cette partie, j'ai présenté [...]. De plus, j'ai écrit [...]. (M)

Dans ce résumé, il n'y a que quelques phrases au présent ; à une exception près (*Dans le premier chapitre, j'écris sur [...]*), elles n'apparaissent pas lorsque le sujet est le pronom « je », mais quand l'étudiant se réfère au contenu de son mémoire :

- (3) L'objectif de mon mémoire de master [...] est l'analyse [...]. Le dernier chapitre est divisé en sous-chapitres [...]. Dans chacun de ces sous-chapitres, il y a des exemples [...]. Le dernier chapitre de mon travail est la conclusion [...]. (M)

Parfois, le choix entre le présent et le passé semble échapper à toute régularité :

- (4) L'objectif du présent mémoire de master était l'étude des interactions [...]. Le travail se compose de deux parties distinctes [...]. Dans la première, nous avons brièvement présenté [...]. (M)

Enfin, il arrive que le choix des tiroirs verbaux soit plus varié :

- (5) Dans cette mémoire de master, nous voudrions rapprocher le sujet des actes de politesse linguistique [...]. En examinant ces actes nous avons pour l'objectif de [...]. Dans la première partie, [...] étaient rapprochés les recherches sur la politesse [...]. Ensuite, est décrite la théorie des actes de parole [...]. À la fin d'une partie théorique nous aimerions rapprocher la théorie [...]. Dans la partie pratique de ce mémoire nous avons mis l'analyse [...]. La mémoire de master contient également [...]. (M)

Ici, au présent et à l'imparfait s'ajoutent le conditionnel et le plus-que-parfait.

Par ailleurs, ce qui frappe dans les exemples cités plus haut, c'est que leurs auteurs ont une prédilection pour un style personnel qui met en relief l'agent, et plus précisément, un agent explicite collectif – le « nous » (dans un seul résumé, on voit

⁸ La lettre (M ou L) se rapporte au corpus, donc, indirectement, au niveau de compétence de l'étudiant. Les exemples gardent leur qualité linguistique d'origine.

apparaître l'agent explicite individuel – le « je » ; *cf.* ex. 3)⁹. Il arrive que ce pronom soit employé dans presque chaque phrase ; le nombre de ses occurrences peut alors dépasser la quinzaine. Toutefois, une demi-douzaine de résumés sont rédigés dans un style qui rend l'agent implicite ; ils se caractérisent donc par une dépersonnalisation, ce qui peut être illustré par l'exemple suivant :

- (6) L'objet de ce mémoire de licence [...] est une analyse [...]. Ce travail sert pour [...]. Ce travail est divisé en deux partie [...]. Dans la partie théorique, le premier chapitre concerne [...]. D'abord, les définitions du texte [...] sont relevés. Puis les connecteurs logiques sont indiqués [...]. Le deuxième chapitre est consacré [...]. Le troisième montre [...]. Partie analytique est dédiée à [...]. Le premier chapitre est une caractéristique [...]. Dans le deuxième, il y a [...]. À la fin, les conclusions enferment et résumant les résultats [...]. L'analyse prouve [...]. (L)

Dans les deux corpus, nous avons également relevé quelques cas où les phrases avec et sans agent alternent, ce qui, du reste, semble naturel :

- (7) L'objet de ce mémoire de master constituent [...]. Nous prenons pour but [...]. La réflexion sur les formes nominales d'adresse s'inscrit dans [...]. Dans le premier point de notre mémoire, nous rappelons [...]. Dans le deuxième point du mémoire, nous nous penchons sur [...]. Le troisième point constitue la présentation [...]. Les catégories [...] décrites constituent le fond théorique [...]. Dans la partie pratique, [...] nous présentons [...]. Ensuite, nous passons à l'analyse [...]. (M)

En outre, dans les résumés examinés, l'auteur du mémoire n'est jamais indiqué par le nom « auteur ». Quant au pronom « on », les étudiants semblent l'éviter. Il n'est présent que dans deux résumés :

- (8) Le but de ce mémoire est d'essayer d'expliquer le concept d'interculturel [...]. De nombreux domaines de la vie, on a choisi ce qui concerne les relations parents-enfants. On a élaboré un questionnaire [...]. Ensuite, on a préparé les fiches pédagogiques [...]. (M)
- (9) Dans l'introduction de cette mémoire de licence, on apprend que son but est de [...]. Dans ce chapitre, on apprend ce qu'est le CECR [...]. Ensuite, on parle de la grammaire [...]. Dans le bilan, on peut lire les conclusions [...]. (L)

Si dans le premier exemple, « on » renvoie à l'auteur, ce qui peut être considéré comme stylistiquement maladroit, dans le second, la majorité de ses emplois désignent le lecteur, qui « apprend » ou « peut lire ».

⁹ Sur la présence auctoriale dans un texte scientifique, voir Tutin et Grossmann (2013, pp. 13-14).

Dans un seul cas, cherchant à dépersonnaliser le résumé, l'étudiante a essayé de construire des phrases avec le « il » impersonnel, mais elles nécessiteraient quelques modifications :

- (10) Il est présenté l'objectif du Conseil de l'Europe pendant la création du CECRL [...]. Ensuite, dans le deuxième sous-chapitre, ils sont présentées les caractéristiques du verbe français [...]. (L)

Par ailleurs, deux résumés se distinguent dans le corpus par leur niveau linguistique inadéquat : de toute évidence, ce sont des traductions quasi littérales du résumé polonais.

Une remarque s'impose finalement sur la compétence syntaxique. Le corpus M est évidemment plus diversifié : phrases complexes, propositions gérondives et infinitives, voix passive utilisée à bon escient, contre, dans le corpus L : phrases simples, excès de propositions présentatives construites avec « il y a », ou abus de constructions passives, notamment après un sujet long comme dans :

- (11) Tout d'abord les définitions proposées dans diverses études grammaticales sont expliqués, puis la classification et les valeurs de cette partie du discours sont traités.

DIMENSION DISCURSIVE

Dans cette section, nous examinerons les questions relevant de la progression thématique, des anaphores et des connecteurs logiques, indicateurs cruciaux de la cohésion des textes (*cf.* Halliday, Hassan, 1976 ; Charaudeau, Maingueneau, 2002). Certains des faits observés méritent probablement d'être catalogués comme écarts par rapport à une norme requise, mais, en l'absence d'un modèle conventionnel de résumé de texte académique long, nous ne voudrions pas nous engager dans un jugement axiologique. Nous relèverons donc des parties de texte qui, à notre avis, témoignent de fluctuations de la compétence discursive de l'étudiant C1/C2 dans la gestion de cette tâche.

En premier lieu, quant à la progression thématique, les résumés reflètent d'habitude de la subdivision du mémoire en une partie « théorique » et une partie « analytique » (qui est aussi appelée, malencontreusement, « pratique »). Toutefois, les proportions des parties résumées ne sont parfois pas gardées, ce dont témoigne l'exemple suivant, tiré d'un mémoire consacré à *L'expression de la cause dans les manuels de FLE pour adolescents et adultes* :

- (12) Tout d'abord, la partie théorique explique les notions retenues par le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, qui est devenu une base pour l'enseignement des langues. Il présente des compétences

linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques nécessaires à acquérir pour communiquer en langue étrangère. Il montre les détails des activités comme la production, la réception, l'interaction et la médiation. Le *Cadre* propose également une échelle de six niveaux permettant d'organiser l'éducation langagière et de construire des évaluations. Tous ces éléments constituent le fondement des manuels de FLE. Le deuxième chapitre de ce travail porte sur la délimitation du champ notionnel de la cause et les moyens d'exprimer la cause en français. (L)

Ce paragraphe résume essentiellement le premier chapitre de la partie théorique consacré au CECR, ce qui est disproportionné. En effet, le volume de texte consacré à l'expression de la cause, objet du deuxième chapitre, occupe la moitié de la partie théorique, et cette problématique, beaucoup plus pertinente dans l'ensemble du travail, est à peine annoncée dans la dernière phrase de l'exemple 12.

En second lieu, aucun des résumés du corpus L n'inscrit le mémoire dans un champ de recherches, et dans le corpus M, un seul le fait. Dans la plupart des cas, les résumés du corpus L commencent par indiquer soit « l'objectif », soit « l'objet », soit le « sujet » du travail. En revanche, le corpus M propose une plus grande variété des incipits : « le mémoire » (ou « l'étude ») est « consacré à... », « traite de... », « porte sur... », l'auteur (indiqué par le pronom « nous ») « voudrait [y] rapprocher [le sujet de...] », etc.

Dans cinq cas, le résumé évoque tout de suite la partie théorique qui : « contient les questions les plus fondamentales... », « présente les principes... » ou « les relations... », « aborde le sujet... », « se focalise sur... ». Les exemples d'entrée *in medias res* ne sont pas rares :

- (13) L'emploi des formes d'adresse représente une partie intégrale de la compétence communicative. (L)

ou bien

- (14) *Le Cadre Européen Commun de Référence* accorde une grande importance à la compétence culturelle qui doit être enseignée en cours d'une langue étrangère. (L)

Une autre stratégie de formation de l'incipit consiste à y intégrer une allusion au titre de l'ouvrage :

- (15) Ce mémoire de master, comme son titre l'indique, traite des formes nominales d'adresse. (M)

ce qui prend parfois une allure autothématique ostensible, comme dans :

- (16) L'objectif de mon mémoire de master « Les formes nominales d'adresse dans la série de bande dessinée française *Les Vieux Fourneaux* de Wilfrid Lupano et Paul Cauuet » est l'analyse de toutes les formes qui sont dans la série. (M)

voire didactique, lorsque la formulation semble révéler un souci d'indiquer le rôle de l'introduction du mémoire dans l'introduction du résumé :

- (17) Dans l'introduction de cette mémoire de licence, on apprend que son but est de décrire et d'analyser des activités concernant l'expression des émotions dans les manuels de FLE pour les adolescents et les adultes. (L)

reflétée, d'ailleurs, dans la clôture du même résumé :

- (18) Dans le bilan (de la partie analytique), on peut lire les conclusions tirées sur la base de l'analyse précédente.
Le mémoire se termine par une conclusion dans lequel il est prouvé que le but du mémoire a été atteint et les conclusions sont à nouveau synthétisées. (L)

Nous n'avons relevé qu'un seul exemple de démarcation nette entre l'objet et l'objectif du travail :

- (19) L'objet de ce mémoire de master constituent les formes nominales d'adresse dans le film de Maïwenn Le Besco intitulé *Polisse* (2011). Nous prenons pour but l'observation et l'analyse de ces formes afin de pouvoir tirer les conclusions sur leur fonctionnement dans les interactions. (M)

La plupart des résumés présentent une progression thématique peu diversifiée. Dans l'exemple 12 ci-dessus, le thème du CECR, introduit dans la première phrase, est le sujet des trois phrases suivantes : « il présente », « il montre », « Le *Cadre* propose ».

Ce type de progression se retrouve régulièrement dans le texte entier, reproduisant les étapes du mémoire de référence, ce que nous nous permettons d'illustrer avec les charpentes suivantes de résumés dépouillés de leur contenu (en gardant toutefois la division en paragraphes) :

- (20) La partie théorique de ce mémoire contient [...].
La partie théorique contient également [...].
Ensuite, dans le deuxième sous-chapitre, ils sont présentées [...]. Le deuxième sous-chapitre est une description [...].
La partie pratique est une description [...]. (L)

- (21) [...] Le premier chapitre traite des [...].
Le sous-chapitre suivant traite des [...].
Le deuxième chapitre de la partie théorique est [...].
Le premier chapitre de la partie pratique est [...].
Le deuxième chapitre de la partie pratique se concentre sur [...]. Le dernier chapitre de cette partie consiste à [...]. (L)

Dans les trois exemples, l'effet de monotonie est dû aux parallélismes de structure et à un manque de diversification anaphorique.

Dans quelques cas, la progression semble enfreinte (effet de retour en arrière ou de nouveau début). Cela concerne par exemple un résumé où, dans la dernière phrase, l'auteur réintroduit l'idée de l'objectif.

Dans l'exemple suivant, cet effet résulte d'une anaphore déroutante (la partie théorique est aussi la première partie), du découpage en deux paragraphes, du manque de connecteur logique et du passé composé qui transforme le texte en narration :

- (22) Dans la première partie de notre mémoire nous avons présenté [...].
 Dans la partie théorique nous avons présenté [...]. (M)

Quand aux anaphores assurant des chaînes de référence (Schneidecker, 2014), elles se réduisent parfois aux pronoms, comme dans l'exemple 12 : « *le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* », « qui », « il », « il », « *Le Cadre* ». Parfois, le souci d'anaphorisation est abandonné, notamment à la charnière de deux paragraphes :

- (23) [...] Ce travail sert pour observer des similitudes et des différences dans l'approche des auteurs en ce sujet.
 Ce travail est divisé en deux parties : théorique et analytique. (L)

À cet égard, nous observons toutefois une progression de la compétence dans le corpus M : le CECR y est par exemple repris par « ce document primordial, à partir duquel on élabore des programmes de langues vivantes en Europe ».

Il en est de même pour le répertoire de connecteurs logiques¹⁰ qui est riche dans le corpus M tandis que dans le corpus L, il se limite à la liste suivante et exclusive : « d'abord » « tout d'abord », « puis », « ensuite », « également », « à la fin ». Dans un mémoire seulement, nous avons observé un choix enrichi par : « par ailleurs », « pareillement », « en plus ».

DISCUSSION

Plusieurs résumés présentent des faiblesses de construction qui résultent du manque de perspective fonctionnelle : l'indétermination du champ de recherche et la confusion entre l'objet et l'objectif du travail en font partie. Dans de nombreux cas, les étudiants se concentrent sur l'étayage théorique de leur recherche, mais ne

¹⁰ Les limites de l'article ne nous permettent pas d'entrer dans une discussion sur la délimitation de cette classe. Nous avons donc gardé exclusivement le critère formel de la place du mot de liaison en début d'une proposition.

fournissent aucune donnée matérielle concernant leurs résultats ; cf. les exemples suivants :

- (24) Dans la partie pratique, le corpus des manuels FLE est d'abord présenté, puis les activités liées à l'expression des émotions sont analysées. Dans le bilan, on peut lire les conclusions tirées sur la base de l'analyse précédente. (L)
- (25) Dans la partie pratique de ce mémoire nous avons mis l'analyse des salutations, des requêtes, des excuses et des remerciements ainsi que les FNA présentés dans le film *Alceste a bicyclette* et examiné du point de vue lexico-sémantique et pragmatique. (M)

Il est évident que les auteurs n'ont réfléchi ni sur le rôle du résumé ni sur l'un des paramètres-clés de la situation de communication, à savoir le destinataire et ses attentes. Dans plusieurs cas, le contenu informatif du résumé ne dépasse pas celui de l'introduction et, formellement, s'apparente à un développement phrastique succinct de la table des matières.

Au niveau de la compétence linguistico-discursive, nous avons observé une instabilité de la compétence des étudiants concernant :

- la gestion des tiroirs verbaux au service de la production d'un résumé de leur propre mémoire de diplôme qui, d'un côté, est censé faire partie des textes académiques (donc, toutes proportions gardées, être producteur de science), et de l'autre, est ancré dans l'expérience personnelle de l'auteur ; l'hésitation concerne donc le présent de vérité générale et les temps qualifiés par Benveniste (1966, p. 245) comme appartenant à l'axe du discours (par opposition à celui de l'histoire) ;
- le modèle de progression thématique linéaire, donc exigeant un effort organisationnel minimal, doublé parfois d'un manque d'anaphores (souvent restreintes aux pronoms personnels), de mots de liaison et d'une fragilité syntaxique ;
- l'instance énonciative, selon l'algorithme : « je » ou « pas je » ? ; si « je » → « je » ou « nous » ? ; si « nous » → « nous » ou « on » ? ; si « pas je » → « l'auteur » (∅ occurrences dans le corpus) ou tournures impersonnelles ? Dans le corpus L, ce dernier cas de figure n'est presque pas géré autrement qu'au travers des phrases impersonnelles construites avec le présentatif « il y a ». Pour désagentiviser leur texte, les étudiants de licence abusent de phrases passives ;
- une disproportion flagrante dans le résumé entre les parties théorique et analytique. Cette dernière est parfois condensée en une phrase, tant dans le corpus L que dans le M :

- (26) La partie pratique est une description de chacun des manuels qui ont été choisis pour présenter la problématique choisie, ainsi que les différences et les similitudes dans la façon dont l'opposition entre le passé composé et imparfait est présentée. (L)¹¹

¹¹ Voir aussi les exemples 24 et 25.

Il résulte de ce qui précède que le résumé du mémoire de diplôme s'apparente à un compte rendu qui détaille les activités de l'étudiant au lieu de résumer un parcours intellectuel allant d'une hypothèse de recherche à sa confirmation ou, éventuellement, son infirmation.

Le défi intellectuel que représente la rédaction d'un résumé de mémoire de diplôme (texte relativement long), comprise comme adaptation des compétences acquises pour la rédaction de résumé de texte court, engloberait donc concrètement : l'intégration de la perspective fonctionnelle-situationnelle dans la tâche de rédaction ; la prise en compte d'une modalité énonciative la moins égocentrique possible ; une attention particulière attachée à la progression thématique ainsi qu'à la relation métonymique entre les mots-clés et le résumé. À cela s'ajoute une auto-réflexion critique permettant d'éviter les effets de sens absurdes, du type :

(27) nous distinguons la face *positive* et la *face négative* de Penelope Brown et Stephen Levinson. (M)

La liste des composantes ne saurait prétendre à l'exhaustivité mais elle dessine un horizon d'attentes susceptible d'être didactisé et extrapolé sur d'autres textes académiques dont notamment le mémoire de diplôme lui-même.

CONCLUSION

La rédaction d'un mémoire de master et, *a fortiori*, d'un mémoire de licence relève du défi, tant pour l'apprenant que pour l'enseignant. Elle est aussi catalyseur de tensions entre, d'une part, les savoir-faire attendus par les enseignants à une étape d'apprentissage avancée, et d'autre part, les manques de compétence qui se manifestent sur plusieurs plans et selon des configurations très individuelles chez chaque étudiant. Il semble que, en dépit de tous les outils digitaux disponibles à portée de clic, les étudiants de philologie ne soient pas capables de compenser les insuffisances des acquis universitaires par des apprentissages informels (*cf.* Grabowska, 2020), et ce, parce que nombre d'entre eux ne sont pas exposés à des textes académiques dans leurs écologies. Il en résulte un défi didactique titanesque que chaque directeur de diplôme essaie de résoudre selon sa théorie personnelle de l'enseignement.

Dans l'hypothèse où les résultats de notre recherche se confirmeraient comme récurrents dans d'autres cadres institutionnels, il serait utile d'envisager une pédagogie d'apprentissage de la rédaction du résumé de mémoire de diplôme à partir de sa dimension intellectuelle, transférable, par ailleurs, à d'autres tâches – d'apprentissage et communicatives.

BIBLIOGRAPHIE

- Benveniste, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- Boukhannouche, L. (2012). Les écrits scientifiques en sciences vétérinaires. *Synergies Algérie*, 15, 95-106.
- Charaudeau, P., Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Conseil de l'Europe/Didier.
- Elissalde, B. (s.d.). Erreur écologique. In *Encyclopédie Hypergéô*. <http://www.hypergeo.eu/spip.php?article713> [accès : 02.05.2021].
- Gajda, S. (1982). *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*. Warszawa-Wrocław : PWN.
- Grabowska, M. (2020). Les littératies du XXI^e siècle face aux littératies académiques : les enjeux de l'enseignement de l'expression écrite pour les natifs du numérique à l'Institut d'études romanes de Wrocław. *Academic Journal of Modern Philology*, 9, 107-118.
- Halliday, M., Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London : Longman.
- Larsen-Freeman, D., Cameron, L. (2008). *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford : Oxford University Press.
- Mangiante, J.-M., Parpette, Ch. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : PUG.
- Schnedecker, C. (2014). Chaînes de référence et variations selon le genre. *Langages*, 195, 23-42.
- Siuda, P., Wasylczyk, P. (2019). *Publikacje naukowe. Praktyczny poradnik dla studentów, doktorantów i nie tylko*. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Todorov, T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine – le principe dialogique*, suivi de *Écrits du cercle de Bakhtine*. Paris : Éditions du Seuil.
- Tutin, A., Grossmann, F. (2013). *L'écrit scientifique : du lexique au discours*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Uchwała nr 322/2019 z dnia 12 listopada 2019 r. Rady Wydziału Filologicznego UW r. w sprawie szczegółowych warunków ukończenia studiów I i II stopnia oraz prac i egzaminów dyplomowych na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Wrocławskiego (traduit par nos soins), <http://wfil.uni.wroc.pl/wp-content/uploads/2019/11/Uchwała-2019-322.pdf> [accès : 15.03.2021].
- Wilczyńska, W., Michońska-Stadnik, A. (2010). *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków : Avalon.
- Wilkoń, A. (2002). *Spójność i struktura tekstu. Wstęp do lingwistyki tekstu*. Kraków : Universitas.

