



**HAL**  
open science

## Se référer au discours d'autrui : quelques éléments de comparaison entre experts et néophytes

Françoise Boch, Francis Grossmann

### ► To cite this version:

Françoise Boch, Francis Grossmann. Se référer au discours d'autrui : quelques éléments de comparaison entre experts et néophytes. 2002. hal-01996285

**HAL Id: hal-01996285**

**<https://hal.science/hal-01996285>**

Preprint submitted on 19 Feb 2019

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

[Version préliminaire – la version définitive est parue en 2002 dans la revue *ENJEUX*, 54, 41-51.]

Se référer au discours d'autrui : quelques éléments de comparaison entre experts et néophytes

Françoise Boch & Francis Grossmann,  
LIDILEM, E.A. 609  
Grenoble III

### **Introduction**

Les difficultés que rencontrent les étudiants face au discours d'autrui dans les écrits théoriques sont bien connues. On souligne par exemple les difficultés techniques que pose l'insertion de citations, le fait que l'origine des références n'est pas toujours repérable, ou encore l'insuffisante maîtrise de la régie polyphonique. Dans une contribution antérieure (Boch et Grossmann, 2001), nous avons plutôt mis en évidence le fait que les étudiants peinaient à inscrire l'appui que leur offre le discours d'autrui dans une véritable dynamique d'écriture, qui leur permettrait de faire progresser leur réflexion personnelle. Or, reconnaissons-le, les réponses données à ces difficultés semblent peu adéquates, si l'on se réfère aux prescriptions des ouvrages destinées aux apprentis chercheurs, ou aux conseils méthodologiques fournis dans les cours et séminaires. Outre le caractère normatif des recommandations (qui font l'impasse sur l'hétérogénéité des pratiques chez les experts), les étudiants sont placés face à des exigences contradictoires : citer, mais ne pas trop citer, faire preuve d'originalité mais se référer en permanence au discours des maîtres.

Réduit à une affaire de mesure, de bon goût, l'appui sur le discours d'autrui apparaît donc la plupart du temps comme une nécessité académique plus que comme le moyen qui permettrait de susciter le questionnement, remettre en cause un point qui semble acquis, ou résoudre un problème théorique en le reformulant. Par ailleurs, en se focalisant sur un modèle idéal, en gommant les variations que peuvent prendre les différentes formes d'appui sur le discours d'autrui, on oublie que l'écriture personnelle passe par une genèse complexe, dans laquelle le rôle des références et citations peut évoluer sensiblement. Notre objectif principal, dans cet article, est donc de fournir quelques éléments d'informations sur la manière dont des étudiants peu avancés mobilisent des auteurs ou des sources extérieures, en confrontant leurs démarches avec les stratégies utilisées par les experts. Cette comparaison permettra de préciser comment les néophytes prennent appui sur le discours d'autrui, en mettant en évidence ce qui fait leur originalité par rapport aux chercheurs confirmés.

### **Démarche suivie et problèmes méthodologiques**

Nous avons d'abord procédé à une analyse des productions des experts, en l'occurrence des chercheurs en linguistique, à partir d'un corpus d'articles de huit numéros récents de la revue *Langages*. Cet objectif nous a conduits à développer une analyse des différentes formes que revêtent les références au discours d'autrui (DA) chez les experts<sup>1</sup>, de manière à disposer d'une base de comparaison.

---

<sup>1</sup> Cette première étape a donné lieu à une présentation dans la revue *Faits de langue* (Grossmann, à paraître).

Dans un deuxième temps, nous avons effectué une analyse de productions d'étudiants (décrites infra) : nous avons voulu savoir si les étudiants de Deug (1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> année d'université) utilisaient davantage ou moins que les experts des formes spécifiques de référence au discours d'autrui (par exemple la citation).

Nous avons donc tenté, en dernier lieu, d'identifier les stratégies des étudiants, en faisant la part de ce qui revenait aux contraintes de genre, de ce qui pouvait relever de leur manque d'expertise. Notre analyse s'est donc donnée comme but de repérer la diversité des formes et des fonctions des références au DA, en pointant celles qui semblaient apparaître plus spécifiquement dans l'un des deux corpus.

Les deux corpus sont différents du point de vue du genre : dans un cas, l'on a affaire à des *articles de recherche*, correspondant aux normes attendues dans une revue de haut niveau, et pour lesquels la dimension théorique est très importante. Dans l'autre, on se trouve face à des *rapports de stage*<sup>2</sup>, dans lesquels les références théoriques ne jouent qu'un rôle d'appui à la réflexion et à l'analyse. Malgré ces différences, la comparaison reste selon nous possible, en raison même des caractéristiques de ces deux corpus : le rapport de stage est rédigé par des étudiants de deuxième année (qui se destinent aux métiers de l'enseignement), dans le cadre d'une option de préprofessionnalisation, suite à un stage d'accompagnement éducatif d'une quinzaine d'heures dans lequel ils sont actifs : soutien scolaire, aide aux devoirs, cours particuliers ou collectifs, en MJC ou établissement scolaire. La réussite au module est sanctionnée par l'évaluation de ce rapport, d'une vingtaine de pages. Ce rapport constitue pour la majorité des étudiants une première initiation à la recherche. Une des exigences les plus fortes exprimées par les formateurs porte sur la nécessité d'articuler leurs pratiques pédagogiques en tant que stagiaire, avec les savoirs théoriques de référence (essentiellement en sciences de l'éducation). Ainsi, plus encore que dans les mémoires plus académiques (mémoire de maîtrise par exemple), l'articulation entre la parole du scripteur et celle des auteurs qu'il insère dans son texte devrait être favorisée : le discours théorique ne sert pas en priorité, comme cela peut être le cas ailleurs, à construire une argumentation théorique, ou à faire un état des lieux sur une question donnée, mais à analyser et à revenir sur les choix pédagogiques effectués par l'étudiant lors de son stage, compte tenu des dysfonctionnements éventuellement observés.

L'enjeu de l'étude de ce double corpus repose donc sur la confrontation commune entre un cadre théorique et des données, linguistiques pour ce qui concerne *Langages*, liées à l'observation de situations d'enseignement-apprentissage, pour ce qui concerne les rapports de stage. Les différences de genre représentent cependant un biais à prendre en compte<sup>3</sup>.

### **Les modes de référence au discours d'autrui**

---

<sup>2</sup> Ce corpus est formé de 31 rapports de stage d'étudiants de 2<sup>ème</sup> année, réalisés en mai 2001 dans le cadre de la préprofessionnalisation aux métiers de l'enseignement.

<sup>3</sup> Le problème méthodologique sous-jacent concerne la possibilité même de comparer des productions d'écrits de néophytes et d'experts, puisque lorsque le scripteur en vient à soumettre un article à une revue, c'est qu'il est lui-même devenu expert. La différence de genres semble donc inéluctable dès que l'on veut saisir l'évolution des compétences, les néophytes ayant accès à des genres différents de ceux que pratiquent les experts.

Nous sommes partis de l'idée générale que dans l'écrit théorique, les modes de référence au DA sont variés et que la citation ne représente qu'un moyen parmi d'autres – sans doute le plus explicite – pour signaler que l'on s'appuie sur le dire d'autrui. Le schéma ci-dessous présente la typologie retenue comme base de l'analyse.

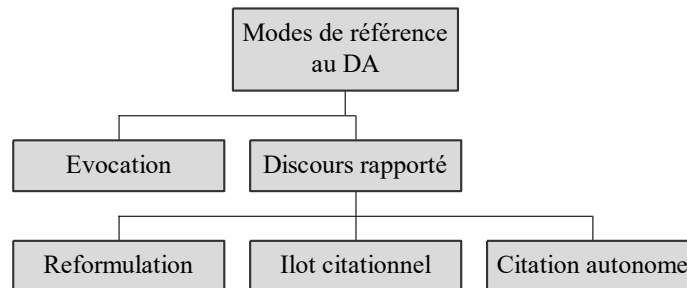


Tableau 1 : Typologie des modes de référence au discours d'autrui

Dans l'*évocation*, le scripteur fait allusion à des travaux sans prétendre résumer leur teneur :

En linguistique, on peut citer les études qui ont marqué la fin des années quatre-vingt, Cruse (1986), Winston, Chaffin et Hermann (1987), Evens (1988), Iris, Litowitz et Evens (1988), Chaffin et Hermann (1988).

Dans le *discours rapporté* (DR), le scripteur signale qu'il résume, reformule ou cite le discours d'autrui. On peut distinguer trois catégories de DR. La *citation* crée un espace autonome au plan énonciatif, tandis que la *reformulation* permet au scripteur d'intégrer la parole de l'autre dans son propre dire, en l'assumant énonciativement. L'*îlot citationnel* permet à la fois l'intégration et la mise en évidence du segment cité par le marquage scriptural, grâce aux italiques et aux guillemets. En définitive, si l'on se détache de l'étiquette DR, qui a tendance à masquer les oppositions principales plutôt qu'à les mettre en évidence, il paraît préférable de distinguer l'*évocation*, qui permet de mettre en arrière-plan les connaissances partagées, ou les éléments non essentiels au propos tout en inscrivant la recherche dans un espace épistémique identifiable, de la *reformulation* et de la *citation*, qui traduisent chacune une manière spécifique de s'appuyer sur le dire d'autrui. Les critères retenus pour distinguer ces trois catégories sont les suivants :

Evocation	Reformulation	Citation
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pas de marques introductives de discours rapporté (du type <i>selon X</i>, comme <i>l'affirme X</i> ou équivalents)</li> <li>- Pas de développement thématique du dire d'autrui.</li> <li>- Présence d'un nom propre d'auteur, souvent avec datation auquel l'auteur de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Marques introductives du discours rapporté (Selon... D'après..., pour ..., comme X prétend affirme, prétend, etc.) ;</li> <li>- Pas de marques scripturales de type guillemet (ou verbale du type <i>je cite, pour reprendre les termes de</i>).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Marques – généralement scripturales du type guillemets, italique, ou pavé typographique – permettant d'identifier un segment de texte comme issu d'une source externe ; ces marques peuvent parfois être remplacées par des commentaires</li> </ul>

l'article se réfère, sans préciser la teneur du propos.	- Le discours d'autrui est intégré dans le discours propre et n'a pas d'autonomie énonciative.	métalinguistiques : <i>je cite, pour reprendre les termes de ...</i> - Autonomie énonciative du segment cité (sauf dans le cas de l'îlot citationnel).
---	--	---

Tableau 2 : Critères permettant de différencier les modes de référence au discours d'autrui.

### Les modes de référence privilégiés

On est frappé, chez les experts, par la place que prend l'évocation (51 %), ce qui traduit sans doute le fait que les articles d'une revue comme *Langages* s'inscrivent toujours dans un horizon conceptuel prédéfini, lié en général à la problématique du numéro, horizon qui autorise l'allusion théorique. En ce qui concerne le discours rapporté, la reformulation (avec la date de publication entre parenthèses) est le mode standard largement dominant chez les experts (35%). Quant à la citation elle apparaît relativement peu fréquente (14 %), et donc marquée linguistiquement. Le tableau ci-dessous permet de contraster les pratiques des experts et celles des étudiants.

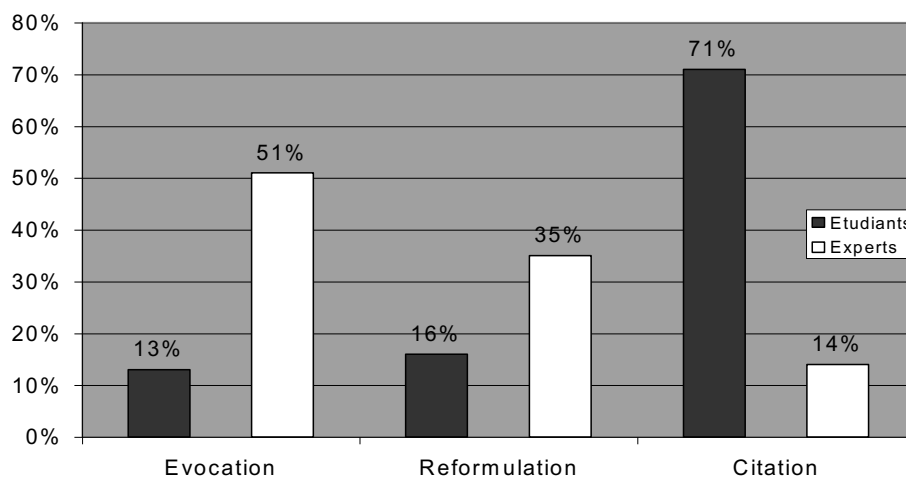


Tableau 3 : Poids respectifs de l'évocation, de la reformulation et de la citation chez les néophytes et les experts.

Le choix préférentiel de la reformulation par les experts peut s'expliquer de deux façons. En premier lieu, la reformulation est plus économique, et elle permet de ne pas perdre le fil de l'analyse. En deuxième lieu, elle facilite le contrôle de la régie énonciative (la citation introduisant obligatoirement de l'hétérogénéité sur ce plan). La citation n'apparaît donc que dans certains lieux privilégiés, dans lesquels le scripteur a besoin d'exhiber la forme littérale du dire d'autrui, en particulier dans les définitions empruntées à autrui, ou lorsqu'il vise un effet esthétique.

La situation est toute autre chez les étudiants, chez lesquels apparaît une sur-représentation de la citation par rapport à la reformulation (71% contre 35 %). L'évocation occupe quant à elle une place relativement peu importante (13 %).

Nous formulons les hypothèses suivantes concernant cette sur-représentation de la citation par rapport à la reformulation :

- La citation permet d'emmagasiner des fragments de discours théoriques, et se relie par-là à la phase de travail qui précède la phase d'écriture de la problématique ;
- En citant, l'étudiant évite d'être piégé par une reformulation non pertinente ; cette hypothèse reprend certaines conclusions de travaux antérieurs (Boch, 1999<sup>4</sup>) ;
- La citation fournit des modèles de style scientifique, et joue par là un rôle d'acculturation à l'écrit théorique, permettant aussi d'appivoiser les concepts du champ de référence ;
- il s'agit en fait d'un premier contact avec la rhétorique propre au discours scientifique : d'un point de vue linguistique, cette « distance » se traduirait plus spontanément par la juxtaposition (syntaxique et énonciative) du discours de l'étudiant et de celui qu'il emprunte - autrement dit par la citation - que par la fusion, caractéristique de la reformulation.
- On peut supposer par ailleurs que la consigne « réinvestissez vos savoirs, et citez vos sources », sans autres explications, est assimilée à l'injonction « faites des citations ». Il y a fort à parier, en effet, que pour les étudiants, la citation représente la forme canonique de la référence au DA, sans doute parce qu'il n'est pas familiarisé avec la pratique de la reformulation, souvent présentée dans le discours des enseignants comme de la paraphrase, et donc du plagiat (cf. Daunay, 2002).
- Enfin, davantage que la reformulation, la citation d'un auteur autorisé permet au néophyte de cautionner ou de valoriser son propre dire ; cette fonction, qui peut apparaître chez les experts, est d'autant plus importante lorsqu'on n'a pas une position de maîtrise dans le champ.

Si ces hypothèses sont fondées, il ne paraît donc pas du tout évident de demander aux étudiants de moins citer et de davantage reformuler. Le recours à la citation apparaît en effet lié à des contraintes sociolinguistiques, à des formes d'insécurité que seule une meilleure maîtrise des contenus mais aussi un changement de *place* peut permettre de lever.

## Analyse contrastive des fonctions du DA

### 1. Les experts

L'étude qualitative effectuée à partir des articles de la revue *Langages* permet de distinguer quelques-unes des fonctions principales du recours au DA chez les experts :

- introduire son propos (« Dès 1966, X soulignait que... »);

---

<sup>4</sup> Cette étude-consistait à comparer quantitativement des prises de notes effectuées par des étudiants de première année et de troisième année de sciences du langage. L'un des résultats obtenus montre que les étudiants de troisième année pratiquent massivement le rappel littéral par rapport au texte source écrit qu'ils devaient prendre en note alors que les étudiants de première année versent significativement davantage dans l'activité de reformulation. L'hypothèse avancée est que le rappel littéral, qui constitue de fait une prise de risque minimale, est une stratégie plus payante pour la réussite universitaire. On peut imaginer que la pratique de la citation, également gage de fidélité, participe de la même stratégie.

- marquer son appartenance à un courant, une école... (« Mon étude se situe dans le cadre de la théorie de la polyphonie telle que développée par Oswald Ducrot (1984) »);
- se référer à des travaux antérieurs, pour rappeler l'état d'une problématique, pour étayer une définition ;
- appuyer une affirmation (« La compréhension en lecture est liée à l'automatisation des processus de bas niveau (Fayol, 1988) »);
- discuter une affirmation, se démarquer d'une position (« Si l'on peut admettre, avec D. Véronique, que « d'autres morphèmes que des adjectifs peuvent apparaître dans des conditions comparatives (1963:204), l'exemple qu'il donne pose quelques problèmes (...)»).

## 2. *Les étudiants*

On retrouve un certain nombre de ces fonctions chez les étudiants, même si dans l'ensemble, l'appui sur le discours d'autrui semble correspondre à des fonctions moins diverses. Par exemple, si les étudiants s'appuient fréquemment sur le dire d'autrui pour appuyer une affirmation, pour introduire leur propos, ou pour étayer une définition, il ne leur arrive jamais de marquer leur appartenance à un courant ou à une école, ce qui n'est guère surprenant. Mais il était moins attendu qu'ils ne se démarquent que très rarement des positions exprimées par un auteur, ou qu'ils ne songent pas à rappeler l'état d'une question ou d'une problématique. Le genre du rapport dans lequel ils s'inscrivaient ne les incitait cependant pas à de véritables états de la question. Il est d'autant plus intéressant de noter que les étudiants utilisent par ailleurs le discours d'autrui pour des buts spécifiques, non repérés chez les experts.

Deux fonctions, qui relèvent toutes les deux de la citation, apparaissent de manière récurrente. Il s'agit en premier lieu de justifier, non plus seulement une affirmation (comme on l'a vu chez les experts), mais surtout un comportement, ou plus précisément, les différentes stratégies adoptées pour aider l'élève qui leur est confié dans le cadre de leur stage d'aide à l'apprentissage.

Ainsi dans l'exemple suivant :

a) « J'essaie de l'inciter à rechercher les définitions des mots qu'elle [l'élève] ne connaît pas dans un dictionnaire. Dans le *Monde de l'Education*, une enquête de M. Bobasch montre « qu'il faut bien se rendre compte que l'apprentissage de la lecture ne dépend pas de procédures entièrement mécaniques (...) »,

L'étudiante légitime ses choix pédagogiques en se référant à un auteur. Il est assez fréquent dans les rapports de stage que l'argumentation passe exclusivement par le recours au DA. Même si cette pratique scripturale répond bien, dans une certaine mesure, aux attentes formulées par les enseignants, elle nous semble comporter potentiellement au moins deux écueils : d'une part, elle peut amener l'étudiant à justifier n'importe quel comportement, pourvu qu'il soit préconisé – plus ou moins explicitement – dans un écrit quelconque (d'autant que l'étudiant, à ce stade de ses études, ne mesure pas toujours la pertinence et la validité des propos qu'il convoque). D'autre part, la simple référence au DA comme argument unique masque l'importance de la réflexion personnelle du stagiaire (qui relève parfois du bon sens) quant aux choix – parfois cruciaux – qu'il a à faire face à son élève dans la poursuite de l'accompagnement scolaire, qui ne se passe pas toujours sans heurt. Ces observations nous amènent donc à relativiser auprès des étudiants le poids du discours théorique dans le développement de l'argumentation.

L'introduction d'une idée nouvelle, autre fonction spécifique de la citation dans les productions des étudiants, nous semble intéressante, même si elle s'apparente en fait à un dysfonctionnement, dans la mesure où elle dévoile indirectement certains mécanismes peu connus qui régissent l'usage de la référence au DA.

Dans l'énoncé suivant par exemple, le fragment cité contient en lui-même une idée nouvelle, sans prise en charge de la part de l'étudiant, ce qui crée un certain effet de décrochage :

b) : « Je pallie, en quelque sorte, à l'impossibilité de sa mère à l'aider et à l'absence de son père dont 'l'importance dans la scolarisation des jeunes est souvent mentionnée' (D. Boulghora) ».

Tout se passe comme si cet étudiant, comme beaucoup d'autres, usaient de la citation comme on le fait habituellement de la reformulation. Par la reformulation, on s'approprie implicitement la pensée de l'auteur (dans le cas inverse, l'auteur insère dans son discours des marques explicites de prise de distance). On pourrait ici imaginer un énoncé de type :

b') : « On sait pourtant l'importance du père dans la scolarisation des jeunes » (Boulghora).

Au contraire, avec la citation, du fait sans doute de l'indépendance syntaxique et énonciative du discours cité par rapport au discours citant, on a besoin d'une formule d'introduction de la citation, même minimale, qui fait office de prise en charge.

On aurait ici, en b') : « Je pallie (...) l'absence de son père. Boulghora nous dit d'ailleurs à ce propos que 'l'importance du père dans la scolarisation des jeunes est souvent mentionnée' ».

Analyser ce type d'exemples avec les étudiants nous semble un moyen efficace de les initier aux effets de sens, assez subtils, qu'induisent certains modes d'insertion du DA.

### **Des effets de surface disqualifiants**

Nous voudrions pour finir fournir quelques éléments de discussion sur la manière dont l'appui sur le discours d'autrui est évalué et sanctionné dans l'institution scolaire et universitaire. Le lieu dans lequel le scripteur met en relation son propos avec le dire d'autrui est en effet un point sensible, non seulement en raison des difficultés techniques réelles que comporte toute régie énonciative dès qu'elle doit intégrer différentes voix, mais en raison du fait que le novice doit gérer une autre forme d'hétérogénéité, qui concerne les différences de statut entre sa propre position de scripteur et celle – évidemment plus prestigieuse – de l'auteur qu'il cite. Ce décalage peut conduire à des effets disqualifiants ou jugés tels par l'évaluateur :

- soit que l'étudiant oublie la différence de statut en mettant sur le même plan ce qu'il affirme et ce que dit un auteur autorisé (par exemple en écrivant 'comme je l'ai écrit précédemment, et comme Saussure le dit également, ...')
- soit en survalorisant à l'excès la parole d'autrui et en effaçant à l'excès sa propre voix énonciative.

Un exemple frappant de ce deuxième cas de figure est fourni dans le corpus, exemple qui nous semble intéressant parce qu'il nous semble lié à un effet de surface, aisément rectifiable :

c) « En tant que future enseignante, je pense que cette expérience sera enrichissante puisque je me suis interrogée sur les devoirs à la maison et je me suis demandé s'ils étaient adaptés ? En effet Philippe Meirieu a dit 'tout doit se faire en classe'. J'en viens à me demander s'il ne faut pas reconsidérer le fait de donner du travail à faire chez soi. »

Une légère correction permettrait de réécrire ce passage de la manière suivante :



c') « En tant que future enseignante, je pense que cette expérience sera enrichissante puisque je me suis interrogée sur les devoirs à la maison et je me suis demandée s'ils étaient adaptés. D'accord avec Philippe Meirieu qui souligne que 'tout doit se faire en classe', j'en viens à me demander s'il ne faut pas reconsidérer le fait de donner du travail à faire chez soi ».

Dans la deuxième version, la teneur du discours rapporté n'est aucunement modifiée. Ce qui rend le passage acceptable, c'est simplement le fait que la citation apparaît comme assumée par l'énonciateur principal, l'auteur cité n'étant plus présenté comme une autorité infaillible, mais comme quelqu'un avec qui l'on peut être en accord ou en désaccord. Effet de surface donc, mais qui ne peut être traité que par une réflexion sur ce que représente le fait de citer par rapport à l'expression d'une position. Si l'évaluateur doit apprendre à ne pas accorder une importance excessive à de tels effets de surface, qui n'impliquent pas forcément une position de soumission (ou à l'inverse de désinvolture) par rapport à la pensée des auteurs cités, il importe tout autant d'apprendre aux étudiants à construire une position énonciative lisible lorsqu'ils s'appuient sur des citations.

### **Pour conclure**

L'appui sur le discours d'autrui est délicat, et même les experts se trouvent parfois pris en défaut dans son maniement (Grossmann, à paraître). L'étude que nous avons présentée aboutit à l'idée que, pour des raisons assez diverses, il serait vain de vouloir modeler les pratiques des novices sur celles des experts. Parce que le temps de l'écriture théorique est un temps long, qui suppose conceptualisation et appropriation, il convient d'accepter les fonctions spécifiques du DA et en particulier de la citation chez les novices. S'ils privilégient la citation, c'est qu'elle autorise ce geste paradoxal d'insertion d'un discours souvent radicalement autre (dans son vocabulaire, dans son style, par les espaces théoriques qu'elle ouvre) dans un discours tâtonnant, parfois informe, mais dans lequel ils apprennent à se constituer comme sujet. De ce point de vue, la citation peut constituer une aide à l'écriture, en tant qu'elle permet au scripteur débutant d'emprunter les mots des autres pour assumer sa propre voix, ses propres choix. L'îlot citationnel représente sans doute un jalon sur le chemin de cette appropriation, en ce qu'il permet une intégration énonciative tout en préservant les mots de l'autre. On peut aussi encourager les étudiants à procéder à des reformulations minimales, très proches de la citation, puisque, comme nous l'avons montré, la citation – et en particulier l'îlot citationnel – joue parfois chez eux le même rôle que celui de la reformulation chez les experts.

Sensibiliser les étudiants à la diversité des formes du DA et à la complexité des modalités d'insertion apparaît donc comme fondamental, à condition d'éviter deux dérives. La première consisterait à prétendre fonder trop vite le sujet scripteur comme sujet théorique, capable de maîtriser et de dominer un champ ou une problématique. On ne ferait, à ce compte, que renforcer le sentiment d'incapacité ou de blocage et accentuer l'insécurité. La seconde – celle que nous avons repérée dans les manuels ou les ouvrages prescriptifs – consisterait à n'envisager ces questions que sous un angle étroitement technique. La voie qui nous paraît la meilleure vise à mieux assurer l'ancrage énonciatif du positionnement du scripteur, et de favoriser sa prise de conscience des

enjeux épistémiques<sup>5</sup>. Cela suppose qu'il apprenne à manifester un accord ou un désaccord, mais aussi, de manière plus générale, qu'il prenne conscience de ce que peut représenter une position théorique dans un champ problématique conflictuel. Bref, il est nécessaire de l'aider à passer d'une vision académique à une conception véritablement dialogique de l'écriture.

### **Bibliographie**

Boch, F. (1999) : La tâche d'écriture et de réécriture à l'université – La prise de notes, entre texte source et texte cible, Lille, Presses du Septentrion.

Boch, F. & Grossmann, F. (2001) (ed.) : « De l'usage des citations dans le discours théorique : des constats aux propositions didactiques », *Lidil* 24, pp. 91-112.

Daunay, B. (2002) : *Eloge de la paraphrase*, coll. Essais et savoirs, Presses Universitaires de Vincennes.

Grossmann, F. (à paraître) : « Les modes de référence à autrui : l'exemple de la revue Langages », *Faits de langue*, 18.

---

<sup>5</sup> Par exemple en demandant de marquer explicitement un point de vue personnel lorsque plusieurs positions contradictoires sont référées à des auteurs.