

LA SUBJECTIVITÉ DANS LE MÉMOIRE DE MASTER ENTRE LES RÉPRESENTATIONS DES ÉTUDIANTS ET LEURS PRATIQUES DISCURSIVES

BELKESSA Lahlou

Université Frères Mentouri- Constantine 1/ Algérie
laloubelkessa91@gmail.com

Résumé : Cet article a pour but de mettre en exergue les difficultés énonciatives rencontrées par les étudiants lors de la rédaction de leurs mémoires de master. Grâce à une analyse ciblée des traces de la manifestation du scripteur dans son discours, nous avons pu montrer une gestion imprudente et parfois périlleuse de la subjectivité qui s'apparente à une vision simpliste et trop technique de l'objectivité. Cette analyse nous a amené à réfléchir sur les moyens didactiques susceptibles de reconstruire le rapport des étudiants à l'écriture de recherche.

Mots-clés : écriture de recherche, mémoire de master, rapport à l'écriture, posture énonciative, gestion de la subjectivité.

Abstract: This article aims to highlight the enunciation difficulties encountered by the students when writing their master's memories. Based on a targeted trace analysis of the manifestations of the script writer, we could show an imprudent and perilous management of subjectivity. This led us to think about teaching methods that could rebuild the relationship to student research writing.

Keywords: Research writing, master's thesis, writing report, enunciative posture, subjectivity management.

* * *

Bien que récente, la didactique des discours universitaires compte aujourd'hui de plus en plus de recherches qui traitent de problématiques diverses. Si elles s'accordent toutes sur la nécessité d'initier les étudiants au fonctionnement des discours du supérieur, elles se trouvent fortement focalisées sur la première année licence. Les chercheurs expliquent souvent cette centration par l'importance de la rupture discursive que subissent les nouveaux bacheliers qui entrent dans un processus intense d'appropriation des discours universitaires. Or, force est de constater que ces discours sont divers et variés. Pour être plus précis, ils se complexifient à mesure que les étudiants avancent dans leurs cursus (Pollet, Glorieux et Toungouz, 2010), au point où nous pouvons parler d'une autre rupture discursive qui survient au bout de la quatrième année, entre deux formes d'écriture : l'*écriture académique* et l'*écriture de recherche* (Delcambre, 2013).

Cet article rend compte de quelques conclusions de notre recherche doctorale, où il est question de réfléchir sur les moyens didactiques adéquats à l'acculturation des étudiants, inscrits en troisième année licence de Lettres et Langue Françaises, à l'écriture de recherche. Habités à l'écriture académique, ils devraient dans deux années rédiger un mémoire de master. La particularité de ce genre discursif est qu'il se situe à « l'intersection entre deux sphères socio-institutionnelles d'activités », à savoir la formation et la recherche (Reuter, 2004 :10). Autrement dit, il se caractérise, en plus d'être long, par sa valeur heuristique.

Vouloir amener les étudiants à produire de la recherche universitaire, dans le cadre de leurs mémoires de master, nécessite une préparation et un accompagnement qui doit

dépasser les simples conseils d'ordre méthodologique et les exercices linguistiques. La réussite de cette affiliation -car il s'agit bien pour les étudiants d'affilier une communauté de chercheurs qui a ses propres rituels- dépend du degré de leur conscientisation des normes rhétoriques qui régissent ce genre de discours. Elle passe notamment par une analyse et une reconstruction active du rapport des apprenants-scripteurs à l'écriture de recherche.

Dans l'absence d'un enseignement explicite de la rhétorique des écrits de recherche dans la plupart des universités algériennes, les étudiants se trouvent souvent contraints de fonder leurs représentations sur des malentendus, voire sur des idées reçues (sur la recherche scientifique d'une manière générale). Ces représentations, erronées et assez simplistes, donnent lieu à des maladresses scripturales repérables dans les écrits des étudiants. Elles ont trait notamment à la question de l'objectivité et de la subjectivité dans les discours de recherche, qui nous intéresse particulièrement dans cet écrit.

1. Repères théoriques

Dans l'approche que nous prônons, le rapport à l'écriture de recherche constitue la ligne directrice qui fonde à la fois notre analyse et notre intervention didactique. Nous nous situons ainsi dans la lignée des didacticiens qui, suite aux travaux de Dabène (1991), considèrent le rapport à l'écrit des apprenants (ou ses représentations de l'écrit) comme une constituante de leur compétence scripturale.

Il faudra entendre par *rapport* à cette « relation (cognitive mais aussi socio-psycho-affective) qu'entretient l'apprenant aux contenus et qui conditionne en partie l'apprentissage de ces derniers » (Reuter et Al., 2011 :189). Et dans le cas du *rapport à l'écriture*, celui-ci « naît de colorations multiples, conscientes et inconscientes, qui dirigent le sujet et le mettent en liaison avec l'écriture » (Barré-De Miniac, 2000 :25).

Comme la plupart des didacticiens, nous préférons cette notion à celle de *représentation* parce qu'elle a la spécificité d'appréhender l'apprenant sur plusieurs plans (cognitif, socioculturel et affectif) et qu'elle ne s'assimile pas à l'erreur, contrairement aux représentations (Penloup, 2000 :48-49).

Notre étude trouve aussi appui dans les théories linguistiques de l'énonciation qui offrent une panoplie de cadres d'analyse dont quelques-uns semblent adéquats avec la problématique didactique qui nous intéresse dans cet article. Leur plus grand intérêt réside dans le fait qu'elles s'intéressent particulièrement aux questions de l'image de soi, de l'*ethos*, qui, selon les études antérieures (Delcambre et Laborde-Milaa, 2002 ; Delcambre, 2013 ; Pollet, Glorieux et Toungouz, 2010 ; Reuter, 1998, 2004, 2006 ; Rinck, 2006, 2011, 2012 ; etc.) représente le principal élément de rupture entre l'écriture académique et l'écriture de recherche.

Ces références nous ont conduits à favoriser deux outils méthodologiques complémentaires. D'un côté, une enquête par questionnaires a permis de déceler les représentations des étudiants quant à la question de l'objectivité dans l'écriture de recherche et des moyens linguistiques permettant de l'atteindre. D'un autre côté, ce sont les mémoires des étudiants qui ont fait l'objet d'une analyse énonciative sur trois niveaux différents : les valeurs accordées aux pronoms personnels, les stratégies argumentatives déployées -dans les introductions notamment- et les postures adoptées face aux auteurs cités.

2. Une conception simpliste de l'objectivité

Pour les 117 étudiants interrogés, trop peu habitués à la lecture des écrits scientifiques, faut-il le signaler, l'objectivité est très importante, voire nécessaire pour la majorité d'entre eux, mais elle se présente d'une manière assez simpliste. Elle se concrétise selon eux par des moyens linguistiques rudimentaires comme le bannissement du pronom personnel *je* au profit du *nous*, dit de modestie, ou encore du pronom indéfini *on*. Elle passerait aussi par des stratégies d'effacement énonciatif comme la voix passive et les tournures impersonnelles.

Si nous postulons à la lumière des récents travaux des analystes du discours que l'objectivité est une chimère, un but inatteignable, que toute production discursive procède inévitablement d'un choix subjectif qui implique le locuteur, de tels procédés paraîtraient absurdes. Définir, en effet, le style scientifique comme transparent et impersonnel, « c'est confondre la science telle que la présentent les manuels d'enseignement avec les écrits scientifiques qui s'échangent à l'intérieur du champ scientifique », écrivent Latour et Fabbri (1977 :81).

Le premier constat tiré des réponses des étudiants et de leurs commentaires concerne le pronom personnel *je*, dont la seule présence contredirait ouvertement l'objectivité, selon les étudiants. En effet, pour 75,2% des répondants à notre questionnaire, le *je* est à bannir de l'écriture du mémoire. Seulement 14,5% d'entre eux estiment qu'il est possible d'écrire avec le pronom de la première personne du singulier tout en restant « objectif ».

Les réponses tendent ainsi du côté du pronom personnel *nous* et de l'indéfini *on*, qui peuvent pourtant présenter les mêmes valeurs que le *je* (Fløttum et Vold, 2010). Les étudiants sont 75,2% à penser qu'écrire avec le *nous* garantirait l'objectivité. Le pronom *on* est encore plus adéquat, selon les réponses des étudiants.

Hormis les pronoms personnels, les procédés de l'effacement énonciatif favoriseraient l'objectivité selon les réponses des étudiants, et à leur tête se distinguent les tournures passives. La voix passive est en effet souvent enseignée, à côté du pronom indéfini, comme un des moyens linguistiques qui assure l'objectivité.

Cette confusion entre l'objectivité et l'effacement des traces palpables du scripteur se trouve confirmée par une autre confusion entre l'impartialité et la neutralité. Il est à noter effectivement que les étudiants sont nombreux à être défavorables au débat dans le mémoire et expriment une hostilité envers la prise de position. Ils sont encore plus nombreux à évoquer une impossibilité de critiquer les citations dans « une écriture objective ».

En somme, les étudiants semblent ignorer que le recours à de tels pronoms et à de tels procédés syntaxiques n'assure pas forcément l'objectivité à laquelle ils semblent tant croire. La méconnaissance des différentes valeurs des pronoms personnels et le rôle important que peuvent jouer les modalisateurs, en l'occurrence les verbes associés aux pronoms en question, dans la gestion de la subjectivité. C'est ce que leurs mémoires laissent transparaître.

3. Les valeurs attribuées aux pronoms personnels

Si l'objectivité est impossible, différentes subjectivités sont à distinguer et toutes ne sont pas adéquates aux discours de recherche. Ces genres discursifs exigent une présence épistémique qui peut être marquée avec le pronom personnel de la première personne du singulier, contrairement à ce que pense la plupart des étudiants.

A la lecture des mémoires, qui constituent notre deuxième corpus, nous nous rendons vite compte de la quasi-absence du pronom personnel *je*. Cette remarque correspond aux représentations des étudiants, pour qui l'objectivité est associée à l'effacement énonciatif, donc à l'absence du pronom personnel *je*. Ils ignorent ainsi les différentes valeurs des pronoms personnels, relatés dans plusieurs travaux qui seraient inutiles de reprendre ici.

Les quelques très rares emplois du *je* peuvent être assimilés à des oublis de la part des étudiants. Constatons l'extrait suivant à titre illustratif :

Le thème de mon travail s'inscrit dans le champ disciplinaire de la sociolinguistique, champ sur lequel je me suis basé pour bien étudier et expliquer ma recherche. Nous pensons que ce serait nécessaire de présenter l'histoire de la constitution et le développement de cette discipline.

Il s'agit des premières lignes de la partie théorique où l'étudiant reprend brièvement sa problématique pour permettre de faire le lien entre les chapitres. Le pronom *je*, dans ses différentes manifestations, apparaît quatre fois dans la même phrase : « (...) **mon** travail... **je** **me** suis basé...**ma** recherche (...) ». Si nous élargissons un peu plus le contexte, nous nous rendons compte que l'étudiant retrouve le pronom *nous* aussi vite qu'il a été quitté. La phrase qui suit commence d'ailleurs par *nous*. Ce qui nous laisse supposer un moment d'inattention de la part du scripteur. De surcroît, le pronom *je* n'apparaît nulle part ailleurs dans le mémoire.

Le même constat pourrait être fait pour l'extrait qui suit, où le scripteur aborde les problèmes qu'il a rencontrés pour mener son enquête sociolinguistique. Nous remarquons l'adjectif possessif *mon* à l'avant dernière ligne. L'extrait, choisi volontairement long, montre que cet adjectif possessif est entouré de plusieurs pronoms et adjectifs non-qualificatifs qui renvoient à la première personne du pluriel. Ce qui nous laisse confirmer qu'il s'agit bien d'un moment d'inattention de la part du scripteur.

Dans notre enquête sur le terrain, nous avons été contraints de gérer certaines difficultés auprès des commerçants. Dans le cas précis de notre étude, la difficulté a été accrue par le fait que beaucoup de commerçants croyaient qu'ils étaient soumis à une situation de régulation et essayaient parfois de justifier quant au non-usage exclusif de la langue arabe et plus encore, certains commerçants sont allés même jusqu'à refuser de répondre. Toutefois, mon statut d'étudiant qui prépare son mémoire de fin de cycle était un argument pertinent pour rassurer les commerçants.

L'étude statistique, menée sur l'ensemble de notre corpus, montre clairement le privilège porté au pronom *nous* de modestie et au *on* indéfini. Mais l'usage que l'on en fait donne souvent lieu à un nombre de maladroites d'ordre énonciatif. Nombreuses sont en effet les présences déictiques, voire affectives des étudiants, des présences inadéquates dans ce genre d'écrits. C'est ce que nous constatons dans l'extrait suivant, où le *nous*, qui renvoie à l'étudiant, le présente non seulement comme étant un être déictique ayant une nationalité -algérienne-, mais aussi comme éventuellement un supporteur de l'équipe nationale algérienne :

Dans cette annonce publicitaire le message rédactionnel est une déclaration de l'annonceur que le constructeur Peugeot sponsorise notre équipe nationale et de la fédération africaine de football, cela nous aide à comprendre que la marque internationale épaula les verts. Ce message présente une forte charge informative et argumentative par sa typographie d'une petite taille, il est rarement lu.

Les exemples que nous venons de présenter montrent la faible conscientisation des étudiants des nombreux enjeux qu'implique le recours aux pronoms personnels. Loin de

constituer de simples erreurs frivoles, l'usage indifférencié de ces pronoms provoque souvent dans les mémoires des brouillages énonciatifs qui peuvent encombrer la lecture.

4. Les brouillages énonciatifs

Considérant toute la complexité sémantique des pronoms personnels en usage dans les discours de recherche, force est de constater dans les écrits analysés quelques difficultés de compréhension relatives aux renvois de ces pronoms. Parfois, un même pronom est employé pour désigner des instances énonciatives différentes. Quelquefois d'autres, deux pronoms différents sont utilisés indifféremment pour désigner une même instance énonciative.

Si nous lisons l'extrait suivant, nous remarquerons l'usage de deux pronoms personnels différents : le *je* et le *nous*.

Nous avons procédé par le questionnaire-interview qui « ...consiste à poser verbalement les questions et à noter les réponses. Cela demande de temps du côté du chercheur »¹. Autrement dit, c'est moi en tant qu'enquêteur qui ai posé les questions et rempli les questionnaires, car, j'ai eu affaire à une population qui n'est pas forcément francophone, notons aussi le niveau d'instruction de nos sujets.

En ce qui concerne la partie graphique des enseignes commerciales, nous avons contenté d'une transcription manuelle des écrits manifestés dans les enseignes.

Pour un lecteur non averti des conditions de production de ce mémoire, il comprendrait commodément que l'enquête dont parle le mémorant s'inscrit dans une étude plus large. Autrement dit, si l'enquête par questionnaire est menée sur le terrain par l'étudiant tout seul (ce que suggère « c'est moi en tant qu'enquêteur qui ai posé les questions »), le *nous* de « nous avons contenté d'une transcription manuelle »² connoterait que le deuxième corpus, constitué d'enseignes, ait été collecté et transcrit par l'étudiant et quelqu'un d'autre, probablement un camarade, voire son encadreur.

Des cas de brouillage énonciatif, comme celui que nous venons de voir, sont très fréquents dans notre corpus. Ils traduisent au même titre que les valeurs hasardeuses accordées aux pronoms, un manque de maîtrise de la rhétorique des discours de recherche. Et comme nous allons le montrer, les difficultés énonciatives ne sont pas seulement tributaires de l'usage de pronoms personnels.

5. Les cas d'effacement énonciatif

L'effacement énonciatif est une stratégie discursive très importante et largement présente dans les écrits scientifiques qui aspirent à l'objectivité. Cette stratégie procède généralement par les nominalisations, les formes impersonnelles, la voix passive et la métonymie. Cependant, effacement énonciatif n'implique pas la disparition de l'énonciateur. Les chercheurs chevronnés y recourent souvent car il permet d'afficher une présence épistémique adéquate aux discours de recherche.

R. Amossy (2010 :187), en discutant de l'effacement énonciatif, parle de *locuteur dissimulé*. Elle explique « l'absence du « je » (...) comme une présence en creux. Elle est le fait d'un gommage, non d'un manque ». Le locuteur fait comme si il disparaissait « complètement de l'acte d'énonciation, et [laisse] parler le discours par lui-même »,

¹ L'étudiant voulait sans doute écrire : « cela demande du temps au chercheur ».

² L'étudiant voulait certainement écrire : « nous nous sommes contenté ».

pour reprendre (Charaudeau, 1992 : 650, cité par Amossy, 2010 :187). La disparition du locuteur est donc impossible, ou comme le note Amossy (Ibid.), le locuteur « inscrit toujours des traces de subjectivité dans son discours, à partir desquelles s'esquisse une image de soi plus ou moins précise ».

Cette stratégie est une caractéristique des discours théoriques -mais pas seulement !- des différents genres scientifiques, qui tendent, selon (Grossman et Rinck, 2004 :37-38), à « s'autonomiser par rapport à la situation d'énonciation, de sorte que l'interprétation peut se faire indépendamment d'hypothèses sur la situation où l'énoncé a été produit ». Le propre même du théorique est la généralisation et donc « l'indépendance » du contextuel. Ce constat est aussi valable pour le mémoire de master, étant lui aussi propice aux discours théoriques.

Il serait cependant chimérique de croire que recourir à l'un des procédés permettant l'effacement énonciatif assure infailliblement une présence épistémique. Comme nous allons l'illustrer, la question est bien plus complexe.

L'analyse de notre corpus montre quelques emplois récurrents de certaines structures syntaxiques qui favorisent l'effacement énonciatif. Le *il* impersonnel est du moins le plus répandu. Celui-ci est souvent suivi du verbe *être* conjugué au présent de l'indicatif et d'un adjectif qualificatif qui exprime la fréquence (*il est fréquent de*), l'importance (*il est important de*) ou ayant trait à la facilité ou à la difficulté (*il est clair que, il est difficile de*).

Dans d'autres cas, le *il* est suivi de verbes qui ont trait à l'existence (*il y a, il existe*), des verbes qui expriment le doute (*il semble, il paraît*) ou de modalisateurs d'atténuation de différentes catégories grammaticales, relevés notamment par (Vold, 2008). Il faudra noter que ces derniers représentent un moyen non-négligeable pour afficher la présence épistémique.

Cependant, nous avons relevé quelques emplois de l'impersonnel qui peuvent être problématiques surtout quand le *il* est suivi de verbes comme *falloir* ou *devoir*. Pour illustrer notre propos, remarquons le syntagme *il faut* dans l'extrait suivant :

Le publicitaire doit construire une image assez séductrice, pour donner envie au consommateur d'acheter le produit. Le message publicitaire doit d'abord commencer par un argument fort afin d'attirer l'attention de l'auditeur (Musique, bruit bizarre, interrogation ...etc.). Il faut également appliquer le principe de la simplicité dans la construction des phrases de la publicité, c'est-à-dire qu'il faut opter pour des mots simples et bannir les mots qui risquent de ne pas être clairement perçus par l'auditeur. Le créateur d'une publicité radiophonique doit également donner une priorité à la musique qui a une fonction très importante à la radio, elle donne un ton au message.

Tout porte à croire que dans cet exemple l'étudiant n'assume aucun des rôles de l'auteur scientifique (Fløttum, 2009). Il endosse une posture normative, celle d'un conseiller en publicité qui adresse des directives pour qu'un message publicitaire soit réussi. Il n'est pas rare qu'une telle posture ne soit prise par les étudiants, surtout quand il s'agit d'analyser des productions langagières qui ne s'accordent pas avec la norme.

Ce que nous avons tenté de montrer ici, au-delà de la simple description des quelques régularités relevées, est que l'effacement énonciatif ne garantit pas forcément la subjectivité réclamée par l'écriture de recherche. Il s'agit en effet d'une idée reçue qu'il faudra étudier avec les étudiants en vue de l'évincer ou mieux encore de la reconstruire.

Par ailleurs, la volonté, exprimée par les étudiants, de s'effacer de leurs mémoires, sous peine de manquer à l'objectivité, les pousse souvent à ne pas prendre position, à démissionner de leurs rôles de chercheur et d'argumentateur, comme dirait (Flottum, 2009). A notre sens, ceci peut expliquer quelques maladresses liées à la gestion de la polyphonie, et qui implique une posture sous-énonciative inadéquate aux discours de recherche.

6. Une posture sous-énonciative

Le mémoire de master, comme tous les écrits de recherche ou de recherche en formation (Reuter Y., 1998), se définit comme polyphonique. Le discours d'autrui dans ses différentes manifestations y joue un rôle primordial. Pour M. Kara (2004), se référer à autrui, aux auteurs de références notamment ou aux travaux antérieurs, sert généralement à définir, à appuyer une affirmation, à introduire une idée ou à amorcer un débat.

L'enjeu principal de la présence des discours d'autrui est qu'ils ne devraient pas étouffer la voix de l'étudiant-scripteur. Les écrits de recherche réclament une posture de sur-énonciation. Les travaux menés par l'équipe Théodile (Grossman et Rinck, 2004) sur l'article scientifique ou ceux publiés par (Rabatel, 2004, 2005), montrent que la position de sur-énonciation est une caractéristique des discours de recherche.

La sur-énonciation suppose une position de surplomb de l'étudiant par rapport aux auteurs cités. Ou comme écrivaient (Grossman et Rinck, 2004 :34), l'argumentation dans le cadre des écrits de recherche oblige de «construire un texte qui marque la position de surplomb de l'instance de prise en charge énonciative ».

Dans les mémoires des étudiants, qui n'ont pas bénéficié d'une formation dans ce sens, les discours d'autrui sont dans la plupart des cas directs, souvent inutilement longs et juxtaposés. Ce mode de référencement, selon (Boch, 2013), traduit un manque de maîtrise disciplinaire et laisse transparaître une image de soi défavorable. Il serait un indice d'une posture sous-énonciative inadéquate, surtout quand les citations ne sont ni introduites ni commentées. L'exemple suivant est assez emblématique des références qu'on peut trouver dans les mémoires analysés :

À cet effet (MOREAU, 1997 : 178) a constaté que : « l'interférence se manifeste surtout chez des locuteurs qui ont une connaissance limitée de la langue qu'ils utilisent et elle prend de moindres proportions à mesure que le bilinguisme s'équilibre. Elle se manifeste davantage dans la langue seconde que dans la langue maternelle, mais on constate aussi des effets de la langue seconde sur la langue maternelle, en particulier lorsque la pression sociale de la seconde langue est forte, et que les locuteurs y sont constamment exposés, par exemple chez des immigrants ou des groupes minoritaires dominés ».

Selon (WEINRICH, 1953: 671) la notion d'interférence désigne « le remaniement de structure qui résulte de l'introduction d'éléments étrangers dans les domaines les plus fortement structurés de la langue comme l'ensemble de système phonologique, une grande partie de la morphologie et de la syntaxe et certains domaines de vocabulaire. L'interférence résulte de l'influence de la structure d'une langue sur une autre : elle peut résulter de l'introduction par ignorance ou connaissance dans la langue cible d'élément».

Outre la longueur exagérée des deux citations, le scripteur s'est contenté de les copier, en respectant minutieusement les règles typographiques (les guillemets et la mise en italique) de l'intégration des discours d'autrui. Si ces marques dénotent une certaine distance entre le scripteur et les propos rapportés et une non-prise en charge par l'étudiant des propos cités, l'absence de tout commentaire traduit la posture sous-énonciative et confirme à cet effet l'idée de la sous-estimation des étudiants par rapport aux auteurs cités.

Ce constat rejoint les résultats de notre enquête par questionnaires qui a rapporté que les étudiants voient largement dans la citation une manière de prouver leurs propos. Et comme nous l'avons déjà mentionné, il n'est pas question, pour la plupart des étudiants interrogés, de critiquer les citations si on lorgne l'objectivité. Une telle représentation erronée laisse inévitablement des séquelles dans les écrits des étudiants.

L'extrait qui suit illustre parfaitement le statut accordé à la plupart des citations dans les écrits étudiés, celui de l'argument d'autorité. Dans cet extrait précis, non seulement l'étudiant rapporte des faits historiques assez partagés de nos jours qui n'ont à cet effet pas besoin d'être appuyés, mais en plus, le mot *preuve* employé est sémantiquement chargé. Peut-on en effet réfuter, voire même contester, une preuve ?

En effet, 1830 est une date marquante qui nous rappelle la conquête d'Alger par le bataillon français. Leur occupation de l'Algérie n'a épargné aucun périmètre que ce soit culturel, économique, social, etc., toute une société est anéantie et bouleversée ce qui a entraîné le recule de cette dernière. Cette déclaration de (Tocqueville, 1847 :16) en est la preuve « c'est par notre conquête que nous avons rendu la société musulmane plus ignorante et plus barbare qu'elle ne l'était avant de nous connaître.

En somme, l'étude des phénomènes polyphoniques est liée à la question du positionnement des étudiants par rapport aux auteurs qu'ils citent, et donc à la question de la gestion de la subjectivité. Si les discours de recherche, et de la science d'une manière générale, se nourrissent de la critique (ce qui fait qu'ils demandent une position de sur-énonciation), l'abondance des citations -en plus directes- dans les mémoires analysés et le besoin ressenti par les étudiants d'appuyer -si ce n'est prouver- systématiquement leurs propos par des références fait apparaître un ethos défavorable.

7. Pistes didactiques

Outre la recommandation vague de l'importance de la prise en charge du rapport à l'écriture dans les cours d'écriture scientifique, ce qui semble incontestable de nos jours ; nous formulons quelques propositions que nous tirons directement du dépouillement de nos questionnaires et de l'analyse des mémoires des étudiants dont nous venons de discuter les conclusions les plus importantes.

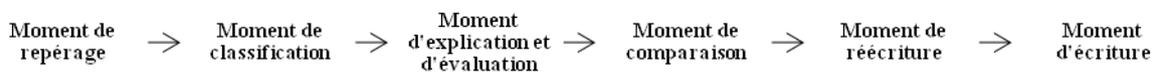
La première remarque que nous pouvons y mettre concerne la nécessité d'assurer aux étudiants des cours d'initiation à l'épistémologie. Une telle formation leur fournirait des outils nécessaires pour penser la science en tant qu'entreprise et en tant que discours, de s'en distancier et d'en relativiser les résultats, ou pour le dire simplement, pour désacraliser le discours scientifique.

Dans un cadre plus précis, celui de la formation aux écrits de recherche, la conclusion didactique qu'il faudra retenir de notre étude concerne l'importance de la sensibilisation des étudiants à la différence qui existe entre le *je* épistémique et le *je* déictique. Cette question constitue pour (Boch, 2013 :552) « la clé de voute de la rhétorique de l'écrit scientifique du point de vue du positionnement énonciatif du chercheur ». Ceci dans le but d'éviter les brouillages énonciatifs et les formes de présences inadéquates.

Soulignons également le besoin aussi réel que présent de former les étudiants à la gestion de la polyphonie. Une formation qui ne saurait se réduire à l'enseignement des règles techniques de notation des citations et aux discours moralistes sur le plagiat. Loin de remédier aux lacunes que nous avons relevées, une telle entreprise réductrice serait plutôt à leur origine.

Pour atteindre ces objectifs, les cours dispensés gagneraient à s'organiser sous forme d'ateliers d'écriture de recherche. Ils nous semblent constituer des modèles didactiques d'une grande utilité pour l'objectif escompté. Leur intérêt principal consiste dans leur centration sur la conscientisation du sujet-écrivain des enjeux particuliers de chaque genre scriptural. Les enseignants peuvent au cours de ces ateliers confronter les écrits étudiants avec ceux de leurs aînés, voire des chercheurs experts, et relancer ainsi des processus de réécriture des textes qu'il peuvent juger erronés.

Sous l'influence des travaux de (Schneuwley et Dolz, 1998) sur la séquence didactique et des travaux de la docimologie, notamment la taxonomie de B. Bloom qui a connu un large essor en didactique, les ateliers d'écriture de recherche que nous avons conçus suivent une démarche didactique rationnelle. Chaque atelier se compose plus ou moins de six séances. La première et la dernière séances correspondent à des moments évaluatifs (évaluations diagnostiques et formatives). Les autres séances se présentent selon un schéma compris en six mouvements :



Suivant ce schéma, les étudiants sont amenés à observer et à repérer des faits dans des extraits de mémoires de leurs aînés qu'ils peuvent éventuellement comparer à quelques autres extraits d'écrits d'experts. Tout en étant guidés par l'enseignant, les étudiants détermineraient *a priori* une norme, qu'ils devraient juste après appliquer sur différents extraits de mémoires de master. Une attention particulière est portée à la réécriture. Les apprenants se mettent ainsi dans la peau d'évaluateurs (comme le recommande Laborde-Milaa, 2002), ce qui permet à notre sens une meilleure conscientisation des normes de l'écriture de recherche. Enfin, il passent à la rédaction, qui permettrait à l'enseignant d'évaluer la progression de ses apprenants.

La mise en oeuvre de ces ateliers nous a permis essentiellement de les optimiser davantage. Puis par la voie d'une expérimentation, nous avons pu montrer les effets plutôt palpables de la démarche, présentée brièvement dans cet article, et qui insiste sur la réécriture. Le compte-rendu de cette expérimentation fera objet de publications ultérieures.

Conclusion

Les présences indésirables des scripteurs, dont nous venons de rendre compte à partir des quelques exemples donnés, sont, à appréhender en termes de difficultés de passage d'une écriture académique à une écriture de recherche. Ces difficultés se situent à un niveau représentationnel et énonciatif, c'est-à-dire qu'elles sont tributaires du rapport erroné des étudiants à l'écriture de recherche et des représentations qu'ils ont d'eux-mêmes en tant que scripteurs-chercheurs.

Nous avons essayé dans cet article de montrer l'importance des représentations dans le processus d'écriture de recherche et la nécessité de concevoir un dispositif de formation qui se baserait sur une reconstruction active du rapport à l'écriture de recherche. Ce dispositif aura pour objectif d'initier les étudiants à l'écriture de recherche, en se basant sur les discours auxquels ils ont déjà eu affaire, tout en insistant progressivement sur la dimension heuristique de ces discours.

Références bibliographiques

- AMOSSY R. 2010. *La présentation de soi. Ethos et identité verbale*. PUF: Paris.
- BARRE-DE MINAC M.-Ch. 2000. *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion, Col. Savoirs mieux.
- BOCH F. 2013. « Former les doctorants à l'écriture de la thèse en exploitant les études descriptive de l'écrit scientifique » dans *Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, SC*, v. 13, n°3. p. 543-568.
- DABÈNE M. 1991. « Un modèle didactique de la compétence scripturale » dans *Repères* n°4. p. 9-22.
- DELCAMBRE I. 2013. « Le mémoire de master: ruptures et continuités. Points de vue d'enseignants, points de vue des étudiants » dans *Linguagem em (dis)curso, Tubarao, SC*, v. 13, n°3.p. 569-612.
- DELCAMBRE I. et LABORDE-MILAA I. 2002. « Diversité des modes d'investissement du scripteur dans l'introduction du mémoire professionne » dans *Enjeux* n°53. p. 11-22.
- FLØTTUM K. 2009. « Une perspective comparative de langue et de discipline sur les écrits scientifiques: standardisation versus diversification » Dans Jean-Marc Defays et al. (éd.), *Principes et typologie des discours universitaire (tome1)*. Paris: L'Harmattan.p. 57-68.
- FLØTTUM K. et VOLD E. T. 2010. « L'ethos auto-attribué d'auteurs-doctorants dans le discours scientifiques » dans *Lidil* n°41. p. 41-58.
- GROSSMANN F. et RINCK F. 2004. « La surénonciation comme norme du genre : l'exemple de l'article de recherche et du dictionnaire en linguistique » dans *Langages* n°156. p. 34-50.
- LABORDE-MILAA I. 2002. « Polyphonie énonciative : représentations d'étudiants en position d'évaluateurs de leurs pairs » dans *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation* n° 29. p. 182-200.
- LATOUR B. et FABRI P. 1977. « La rhétorique de la science. Pouvoir et devoir dans un article de science exacte » dans *Actes de la recherche en sciences sociales. L'économie des biens symboliques* n° 13. p. 81-95.
- PENLOUP M.-C.. 2000. *La tentation du littéraire - Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur ordinaire*. Paris: Didier. Coll., credif.
- POLLET M.-Ch.,GLORIEUX C. et TOUNGOUZ K. 2010. « Pour un continuum dans l'appropriation d'une littéracie universitaire » Dans BLASER Christiane et POLLET Marie-Christine, *L'appropriation des écrits universitaires*. Belgique: Presse universitaire de Namur.p. 61-92.
- RABATEL A. 2004. « L'effacement énonciatif dans les discours rapportés et ses effets pragmatiques » dans *Langage* n°156. p. 3-17.
- RABATEL A. 2005. Les postures énonciatives dans la co-construction dialogique des points de vue : coénonciation, surénonciation, sousénonciation. Dans BRES Jacques et al., *Dialogisme et polyphonie*. De Boeck Supérieur.p. 95-110.
- REUTER Y et al. 2011. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Alger: El Midad Editions.
- REUTER Y. 1998. « De quelques obstacles à l'écriture de recherche » dans *Lidil* n°17. p. 11-23.
- REUTER Y. 2004. « Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation » dans *Pratiques*, n°121/122. p. 09-27.
- REUTER Y. 2006. « A propos des usages de Goody en didactique. Éléments d'analyse et de discussion » dans *Pratiques* n°131/132. p. 131-154.
- RINCK F. 2006. L'article de recherche en Sciences du langage et en Lettres. Figure de l'auteur et identité disciplinaire du genre. Thèse sous la direction de BOCH Françoise et GROSSMANN Francis.Universite Stendhal Grenoble III.
- RINCK Fanny. 2011. « Former à (et par) l'écrit de recherche. Quels enjeux ? Quelles exigences ? » dans *Le français aujourd'hui* n°174. p. 79-89.
- RINCK F. 2012. « Réflexivité et écrits de recherche. Propositions pour une formation universitaire à (et par) la littératie » dans *Diptyque* n°24. p. 79-91.
- SCHNEUWLY B. et DOLZ J. 1998. *Pour un enseignement de l'oral ; Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF éditeur.
- VOLD E. T. 2008. Modalité épistémique et discours scientifique. Une étude contrastive des modalisateurs épistémiques dans des articles de recherche français, norvégiens et anglais, en linguistique et médecine. Thèse sous la direction de FLØTTUM K. Université de Bergen.

