



Former à l'écriture de recherche, ou comment aider les étudiants à se positionner en tant que sujet, auteur et chercheur

Boch Françoise

► To cite this version:

Boch Françoise. Former à l'écriture de recherche, ou comment aider les étudiants à se positionner en tant que sujet, auteur et chercheur. Linguistique. Université Grenoble Alpes, 2021. tel-03652957

HAL Id: tel-03652957

<https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/tel-03652957v1>

Submitted on 27 Apr 2022

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.

Former à l'écriture de recherche
ou comment aider les étudiants à se positionner
en tant que sujet, auteur et chercheur

Dossier présenté en vue d'une habilitation à diriger des
recherches 7^{ème} section

Françoise BOCH

VOLUME 1 : SYNTHESE

Composition du Jury :

Bertrand DAUNAY, PU, Univ. de Lille
Isabelle DELCAMBRE, PU honoraire, Univ. de Lille
Marie-Laure ELALOUF, PU, Cergy Paris Univ.
Cathy FRIER, MCF HDR, Univ. Grenoble Alpes
Francis GROSSMANN, PU émérite, Univ. Grenoble Alpes
Marie-Christine POLLET, Professeure, Univ. L.de Bruxelles

Rapporteur
Examinatrice
Rapporteuse
Garante
Examineur
Rapporteuse

Date de soutenance : 19 nov 2021

REMERCIEMENTS

Mes remerciements vont en particulier

à tous les membres du jury pour avoir accepté d'évaluer ce travail. Leurs chaleureux encouragements m'ont portée dans ce long parcours d'écriture.

à Cathy Frier pour sa disponibilité et son ouverture à la discussion en toutes circonstances, y compris en gravissant les sommets alpins. Merci aussi pour sa relecture fine et ses commentaires sagaces. Je salue sa capacité à tirer mon sage *je-épistémique* du côté du *je-réflexif engagé*, qui a permis à plus d'une reprise de « faire décoller la crêpe ».

aux amis-collègues relecteurs ponctuels (Jean-Pierre Chevrot, Francis Grossmann, Agnès Millet, Claudine Moïse, Alice Henderson), et plus globalement à la communauté solidaire des membres du Lidilem : j'ai la chance d'évoluer dans un laboratoire convivial et stimulant.

à tous les apprentis-chercheurs avec qui j'ai partagé un bout de chemin, en formation doctorale ou ailleurs : outre que leurs écrits sont la matière même de mon activité de chercheuse, notre travail collaboratif – que j'apprécie tant – m'embarque à chaque fois dans des univers de recherche éclectiques et passionnants.

à Francis Grossmann et Fanny Rinck pour le beau travail d'équipe qui a nourri la plupart des travaux sur lesquels repose cette note de synthèse.

à Franck enfin, mon compagnon, véritable coach dans cette aventure et infatigable chasseur de coquilles. Merci aussi à lui pour ses efforts d'adaptation à un rythme de vie bien chamboulé par les aléas du chantier d'écriture.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	2
AVANT-PROPOS	9
INTRODUCTION	13
1. Clarifications terminologiques	15
1.1. Littéracies universitaires vs scientifiques, écrits académiques vs écriture de recherche .	16
1.2. Les compétences littéraciques comme vecteur d'engagement.....	18
2. Une didactique de l'écrit de recherche fondée sur quelques principes clés	18
2.1. Enseigner pour déclencher des prises de conscience : pour une démarche pédagogique inductive	19
2.2. Les compétences métalinguistiques au service de la révision des textes.....	20
2.3. Une approche transdisciplinaire de l'écriture de recherche.....	20
3. Se positionner dans l'écriture de recherche : trois facettes pour trois chapitres	22
CHAPITRE 1 – SE POSITIONNER EN TANT QUE SUJET : QUELLE PLACE POUR LA REFLEXIVITE ?	27
1. <i>Je</i> épistémique vs <i>je</i> déictique.....	27
2. La question de la réflexivité, notion multiforme.....	30
2.1. Réflexivité et mémoire professionnel : un <i>je réflexif intégratif</i>	30
2.2. Réflexivité dans les approches compréhensives : un <i>je réflexif engagé</i>	33
2.3. Réflexivité dans les recherches collaboratives : un <i>je réflexif éthique</i>	35
3. Le <i>je</i> réflexif dans l'écriture de recherche et ses trois variantes.....	36
3.1. Un <i>je réflexif</i> engagé mais non partial.....	37
3.2. Un <i>je</i> réflexif introspectif mais pas autocentré.....	39
3.3. Les trois <i>je</i> de l'écriture de recherche : récapitulatif	40
4. Pour conclure	44
CHAPITRE 2 : SE POSITIONNER DANS SON TEXTE EN TANT QU'AUTEUR. PARTIE 1 : CE QU'EN DISENT LES TRAVAUX DE RECHERCHE	47
1. En guise d'introduction : un panel des difficultés identifiées dans la littérature	47
2. La polyphonie énonciative, ou comment s'appuyer sur le discours d'autrui	50
2.1. Modes de référence au discours d'autrui : une typologie éprouvée	51
2.1.1. Experts et tout-débutants : des tendances inversées.....	53
2.1.2. L'évocation du côté des doctorants : une absence qui interroge	54
2.1.3. Les craintes (fantasmées ?) des étudiants face à la reformulation.....	55
2.1.4. Reformulation et risques (réels) de brouillage énonciatif	56
2.2. La pratique citationnelle comme propédeutique. Zoom sur l'ilot citationnel	60
2.2.1. L'ilot citationnel et ses sous-catégories	61
2.2.2. Enjeux didactiques de la distinction <i>emprunt</i> et <i>hybridité</i>	62
2.2.3. Guillemets et ilot textuel : une affaire polyphonique complexe.....	64
2.2.4. Les formes polyphoniques de l'ilot textuel : proposition de typologie.....	68

3.	De la gestion du discours d'autrui vers la construction d'une posture auctoriale	70
3.1.	Quelles manifestations linguistiques de la posture d'auteur ? Trois éclairages théoriques complémentaires	70
3.1.2.	Le marquage linguistique du positionnement à travers la citation	70
3.1.2.	Sur-énonciation/sous-énonciation : deux concepts pour hiérarchiser les instances énonciatives	72
3.1.3.	Métaphore et paraphrase : deux concepts pour mesurer la prise en charge du discours.....	72
3.1.4.	Discussion	73
3.2.	Discours d'autrui et posture auctoriale : essai de didactisation	74
3.2.1.	Une approche pédagogique fondée sur une mise en abyme	75
3.2.2.	Tirets et parenthèses : des balises métadiscursives constitutives de l'auctorialité..	76
4.	Bilan et perspectives : passer d'une approche normative à une approche fonctionnelle de la gestion des sources.....	78
CHAPITRE 2 : SE POSITIONNER DANS SON TEXTE EN TANT QU'AUTEUR. PARTIE 2 : CE QUE PROPOSENT LES PEDAGOGUES.....		81
5.	Les angles thématiques privilégiés dans les approches didactiques	81
6.	Quelles ressources pédagogiques disponibles ? Quelles préconisations ?.....	82
6.1.	Le choix d'un corpus hétéroclite	82
6.2.	Des ressources francophones inégales proposées aux étudiants.....	84
6.2.1.	La citation vue sous l'angle restrictif de l'autorité	84
6.2.2.	La citation comme faire valoir académique ?	87
6.2.3.	Comment reformuler (ou paraphraser) ? Un malentendu persistant	89
6.3.	De quelques approches anglosaxonnes pragmatiques et constructives.....	91
6.3.1.	En réponse au plagiat, une didactique déculpabilisante et éthique de la citation	91
6.3.2.	Une ouverture au dialogisme	95
7.	Synthèse de l'analyse : les points aveugles à travailler encore.....	97
7.1.	De la faible irrigation des recherches dans le discours pédagogique francophone.....	97
7.2.	L'évocation et l'allusion : les grandes absentes des ressources pédagogiques	98
8.	Un bilan mitigé	100
CHAPITRE 3 : SE POSITIONNER DANS SON TEXTE EN TANT QUE CHERCHEUR		105
1.	Problématiser : un acte fondateur du chercheur... complexe à saisir et didactiser	105
1.1.	La problématique, mouvement à la fois central et flou dans l'écriture de recherche	106
1.2.	La problématisation dans les introductions d'articles – Intérêts et limites de leur exploitation didactique.....	107
1.3.	De quelques représentations obstacles de la problématique chez les doctorants.....	110

1.3.1. L'instabilité de la problématique comme principe de cohérence de la démarche de recherche.....	110
1.3.2. La chronologie de la thèse-recherche n'est pas la chronologie de la thèse-objet.....	111
1.3.3. Le point aveugle de la problématique : son enjeu dans la recherche	113
1.4. Pour une double définition de la problématique et de la problématisation	115
1.5. La problématisation, une heuristique et un frein à l'incitation au plagiat.....	119
2. Savoir rédiger des propositions de communication, ou comment se professionnaliser en tant que chercheur	120
2.1. La proposition de communication en tant que genre acculturant à l'écriture de recherche	121
2.2. Le cadre des formations dédiées à la proposition de communication : un projet réel de soumission	124
2.3. Les enjeux liés à l'appropriation du genre selon les doctorants	126
2.4. Evaluer les propositions : un tri nécessaire dans des critères plus ou moins explicites .	127
2.5. Les expertises des relecteurs : quelle portée didactique ?	133
2.6. Le temps des navettes : un étayage serré pour une réécriture engagée.....	136
2.7. Synthèse : la révision comme outil d'émancipation	139
3. Quels leviers pour mieux écrire en tant que chercheur ? Quatre plans d'analyse	140
3.1. Le plan argumentatif : convaincre à travers une PDC cohérente	141
3.2. Le plan énonciatif : assumer son projet de recherche	142
3.3. Le plan linguistique : s'inscrire dans une communication écrite	144
3.4. Le plan stylistique : écrire comme sa communauté de discours.....	147
4. Synthèse : retour sur quelques points clés de la formation à l'écriture de recherche	149
BILAN ET PERSPECTIVES : QUELLES PISTES POUR MIEUX EXPLOITER ET DEVELOPPER L'EXISTANT ?	153
1. Du côté du formateur : retour sur quelques observations	153
2. Entre recherche et pédagogie, des passerelles à consolider	155
3. Le projet <i>écrit+</i> , entre recherche et pédagogie	159
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	163
SELECTION DES PUBLICATIONS - VOLUME 2	177

Table des figures et tableaux :

Tableau 1 : les différents <i>je</i> dans l'écriture de recherche	41
Figure 1 : Les modes de référencement au discours d'autrui.....	52
Figure 2 : Les formes polyphoniques de l'îlot textuel entre guillemets	69
Tableau 2 : Présentation de la problématique et de la problématisation en formation doctorale....	118
Tableau 3 : Synopsis d'un stage sur la proposition de communication en formation doctorale.....	125
Figure 3 : Pourquoi rédiger une proposition de communication ? Le point de vue des doctorants en formation.....	126
Figure 4 : Leviers d'intervention didactique dans les formations doctorales dédiées à l'écriture de propositions de communication	151

AVANT-PROPOS

Occupant depuis 1999 un poste de maitresse de conférences à l'université de Grenoble (*Université Grenoble III* et depuis 2016 *Université Grenoble Alpes*), je mène mes travaux de recherche au sein du laboratoire Lidilem (Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles) dans le champ des littéracies, et des littéracies universitaires en particulier. Pratiquant depuis plus de 15 ans le co-encadrement de thèses (avec cinq thèses soutenues et trois autres actuellement en cours), je souhaite à présent faire le pas vers la direction de manière indépendante. Ayant bénéficié avec bonheur de l'accompagnement toujours formateur de mes collègues co-encadrants, je me sens prête aujourd'hui à assumer la pleine responsabilité du suivi de mes futurs doctorants, et, à mon tour, à accompagner d'autres collègues motivés pour s'engager dans l'aventure.

Outre le désir d'autonomie dans l'encadrement de recherches, la perspective de la rédaction de la synthèse m'a poussée à m'engager dans ce projet : à travers l'écriture, je souhaitais en effet faire un point sur un pan de mes recherches menées depuis deux décennies au Lidilem et les mettre en perspective avec d'autres travaux plus actuels. Parmi les thématiques littéraciques que j'ai eu l'occasion de travailler (*prise de notes à l'université ; didactique du lexique en lien avec la production d'écrit ; approche inductive de la grammaire de l'écrit et de l'orthographe à l'université ; certification d'adultes en français écrit*, pour citer les plus importantes), j'ai choisi de retenir pour ce travail celle de l'écriture de recherche.

Au moins trois raisons justifient cette sélection : d'une part, le sujet est suffisamment riche pour nourrir à lui seul la note de synthèse, d'autant qu'il m'accompagne depuis mes débuts de chercheuse en poste (les premiers articles ayant été publiés dès les années 2000) et ne m'a jamais quitté (le dernier date de 2020). D'autre part, mon activité récurrente de formatrice à l'écriture de recherche en écoles doctorales ou d'enseignante de méthodologie de l'écrit scientifique en Master nourrit mon activité de chercheuse, laquelle en retour, oriente et renouvelle mes choix pédagogiques : l'occasion est donc belle de formaliser ces échanges mutuels, l'hypothèse étant, au-delà de ce besoin qui m'est propre, que cette réflexion peut contribuer aussi à la formation de formateurs dans le champ et à la recherche en littéracies universitaires : nous verrons que le besoin est grand dans ce domaine. Enfin – et cette motivation-ci est toute personnelle –, cette synthèse est à la fois un hommage amical à mes deux co-équipiers (F. Grossmann et F. Rinck) qui sont très largement partie prenante des travaux sur lesquels je m'appuie (15 des 21 travaux du volume 2 mentionnent le nom de l'un et/ou de l'autre parmi mes co-auteurs), mais aussi une manière de me situer dans ce sillon intellectuel que nous avons labouré ensemble – avec autant d'intérêt que de plaisir en ce qui me concerne. Plus globalement, et au-delà de la seule thématique de l'écriture de recherche, le travail d'équipe – stimulant, convivial et toujours formateur à mes yeux – caractérise l'essentiel de mes publications (plus de 80% de mes travaux sont co-signés). Or, le besoin s'est fait sentir – satisfait par cette note de synthèse – de sonder ma voix propre et de la faire émerger en lui donnant corps par une écriture longue et personnelle.

J'ai tenté tout au long de ce travail d'adopter un positionnement qui illustre ma volonté d'articuler les résultats issus de la recherche et les observations tirées de mon expérience de formatrice. J'ai ainsi cherché à échapper à la fois aux travers d'une didactique théorique trop éloignée du terrain, ou, à l'inverse, d'une didactique praxéologique qui ne se donnerait pas les moyens d'objectiver les savoirs qu'elle produit. Equilibre délicat à trouver pour le praticien-chercheur (double statut que j'endosse dans cette note de synthèse), entre sa volonté d'agir dans le champ social et celle de se distancier de ses pratiques à travers la réflexion théorique et la problématisation¹. Tenter de relever ce défi fait partie du jeu : traiter de l'écriture de recherche et de ses difficultés m'oblige à m'interroger sur celles auxquelles je dois faire face dans mon écriture, dans une mise en abyme permanente, forme de garde-fou méthodologique.

Trois remarques encore à propos de certaines caractéristiques de cette écriture :

Le texte comporte beaucoup – sans doute encore trop² – de notes de bas de page, qui autorisent à mes yeux de précieuses échappées dans un espace énonciatif moins contraint que celui du corps du texte, à fortiori dans un genre tel que celui-ci, si peu formaté en sciences humaines. Comme B. Daunay dans sa propre note de synthèse HDR, je revendique ce qu'il appelle joliment cette *écriture fuguée*. Les notes constituent bien, dit-il encore, « un contrepoint du discours mais, en tant que tel, le constituent aussi – tout en donnant sa place au tremblé de la voix » (Daunay, 2007, p. 8).

Dans les extraits de corpus analysés (textes d'étudiants, extraits de manuels, de sites internet, etc.), je souligne (par le gras) ce sur quoi je souhaite attirer l'œil du lecteur. Si ce soulignement appuyé peut gêner par son caractère trop didactiquement explicite, il m'a permis d'exprimer la manière dont je souhaite orienter la lecture et guider l'analyse. A ce titre, il participe des stratégies autoriales dont il sera question dans le texte (chap. 2) et constitue ainsi une manière d'illustrer cette réflexion, à nouveau dans une forme d'effet miroir.

Je n'ai pas fait le choix de l'écriture inclusive, qui m'est apparue, après utilisation, trop lourde et contraignante. Les termes employés pour désigner des personnes (formateur, enseignant, étudiant, doctorant, etc.) sont pris au sens générique. Ils ont donc à la fois valeur de féminin et de masculin.

La note de synthèse est classiquement organisée en deux volumes.

Le premier contient la synthèse elle-même, les références bibliographiques citées et la liste des 21 publications présentes dans le volume 2. Dans le corps du texte de la synthèse, les références à ces travaux sont indiquées ainsi :

¹ Lors de l'analyse d'un corpus de résumés de communication (Doc9_Boch et Pons, 2010), nous avons montré en quoi deux disciplines proches (la didactique du français et la formation d'adultes) se distinguent fortement au plan épistémologique, la première ayant pour vocation de produire des savoirs et la seconde des savoir-faire. Mon positionnement se situe dans l'articulation des uns et des autres, dans une perspective de complémentarité.

² A ce sujet, un merci particulier à ma garante Cathy Frier : ses suggestions répétées de « faire remonter la note dans le texte » ont permis d'en enlever déjà un certain nombre.

- Pour leur première occurrence dans le chapitre, nom des contributeurs et année de publication précédés de Doc*n*_ (*n* étant le numéro du texte tel qu'indiqué dans la liste fournie en fin de document), par ex : (Doc20_Boch, Frier, Rinck, 2021).
- Pour les occurrences suivantes, uniquement doc*n* et l'année de publication, par ex : (Doc20, 2021).

Figurent dans le volume 2 les 21 textes intégraux, recensés dans un sommaire paginé, suivi de mon CV.

Pour aider le lecteur dans sa navigation entre les deux volumes, j'ai adopté une pagination continue dans le volume 2 à laquelle renvoient les références des citations dans le corps du volume 1.

INTRODUCTION



On pense à partir de ce qu'on écrit et pas le contraire (Aragon, 1969).

Cette note de synthèse est consacrée à un genre d'écrit spécifique : l'écriture de recherche, appréhendée ici dans sa dimension énonciative et dans une perspective didactique.

Dans le parcours de l'étudiant, l'activité de recherche représente une transition importante : les pratiques littéraciques des premières années universitaires, consistant à reproduire des savoirs (ou, au mieux, à les mettre en perspective et à les discuter) laissent place à des pratiques plus exigeantes de construction de nouvelles connaissances.

Posture, positionnement (*stance* chez les anglo-saxons), auctorialité (*voice authority*), voix propre, autant de notions – non linguistiques, mais ayant des implications linguistiques dans l'écriture – qui rendent compte dans la littérature d'analyses de ce qui fait l'essence même de l'écrit de recherche au plan énonciatif : la capacité du scripteur à « user d'une voix reconnaissable comme légitime, convaincante et percutante au sein des disciplines¹ » (Bazerman, 2006, p. 25).

Or, si la littérature est extrêmement prolixe dans le domaine (voir Olivier et Carstens, 2018, pour un état des lieux récent), on observe un décalage important entre les approches théoriques, très développées, et les propositions didactiques, relativement peu présentes, en particulier pour les doctorants (ibid.). Parallèlement, si le besoin de formation à l'écriture en doctorat est unanimement reconnu dès les années 2000 (Kamler et Thomson 2006, p. 9), on déplore encore aujourd'hui le peu de formations disponibles. Lors d'une journée d'étude récente portant sur l'accompagnement doctoral (juin 2021), une docteure et formatrice indépendante, E. Doré², témoignait du besoin criant des doctorants qui s'adressaient à elle, à défaut de trouver au sein de leur institution des dispositifs de formation satisfaisant leurs attentes. Je rejoins totalement E. Doré (2021) dans le constat qu'elle fait d'un hiatus entre les

¹ Traduit librement par mes soins de "to speak with voices recognizable as legitimate, warrantable and powerful within the disciplines" (Bazerman, 2006, p. 25).

² Dont l'approche intelligente et convaincante de l'accompagnement à l'écriture de la thèse est axée sur l'articulation entre le respect des règles du cadre académique et l'expression de la singularité et la créativité du doctorant. Voir son blog et son site : <https://reussirsathese.com/a-propos-du-site/qui-suis-je>

attentes des doctorants et celles (plus ou moins conscientes) des encadrants de thèse, qui considèrent souvent que leurs doctorants doivent être autonomes dans l'écriture (du moins dans les premières versions de textes), comme si la confrontation à l'écriture en solitaire était ce qu'il y avait de mieux pour apprendre à écrire la recherche. Dans cette conception de l'accompagnement doctoral, le but du formateur est de discuter de produits finis, c'est-à-dire de textes, d'en commenter le fond, comme on le ferait avec un pair chercheur, aguerri à l'écriture. De leur côté, les doctorants sont en attente d'explicitation sur la manière de produire ce texte et souhaiteraient en discuter en amont de l'écriture, pour mieux cerner le processus de production même de la recherche à travers l'écriture. Ce malentendu – que j'observe aussi fréquemment dans le cadre des formations doctorales ou des cours de méthodologie de la recherche que j'anime en Master 2 – produit de la frustration, un blocage dans l'écriture, voire de l'enlèvement si l'étudiant, n'ayant pas d'écrit à soumettre, n'ose plus s'adresser à son directeur. L'autonomie, dit encore avec raison E. Doré, doit être considérée comme un but (et non comme un préalable), au bout d'un chemin d'apprentissage. Or, ce chemin est insuffisamment pris en charge par l'institution universitaire, que ce soit du côté de la recherche ou de la formation : peu de propositions didactiques, peu de formations dédiées à l'écriture de recherche, et sans doute aussi peu de formateurs spécialistes³.

Cela étant, même si l'offre demeure encore insuffisante, les choses changent peu à peu. D'une part, le volet didactique des littéracies universitaires consacré à l'écriture de recherche (ce qu'on nommera désormais les *littéracies scientifiques*⁴) est en pleine ébullition depuis une vingtaine d'années (pour un état des lieux récent des recherches menées dans le champ francophone depuis les années 90, voir Grossmann, 2017a) : on connaît mieux aujourd'hui les points de résistance chez les étudiants dans leur appropriation de ce type d'écrits et les pistes didactiques à emprunter pour aider à lever ces obstacles. D'autre part, paraissent des publications à destination d'un public d'enseignants ou de formateurs à l'écriture de recherche, tels que l'ouvrage de M.-C. Pollet (2019), qui propose une réflexion théorique et des applications concrètes (à travers un grand nombre d'exercices) sur « les questions épistémologiques et linguistiques » de l'écriture de recherche. Enfin, des initiatives originales voient le jour : des ateliers ou clubs d'écriture⁵ ou des stages résidentiels pour doctorants dans

³ En témoignent les quelques 600 doctorants qui ont fait ou font appel aux services – payants – d'une formatrice privée telle qu'E. Doré, mais aussi les sollicitations – impossibles à satisfaire au vu de leur nombre – qui m'arrivent régulièrement pour intervenir dans des stages de formation dédiés à l'écriture de recherche auprès de doctorants. Mon cas n'est bien sûr pas isolé, mais il est significatif de la forte demande et de la rareté des formateurs disponibles.

⁴ Dénomination (au singulier) initié par F. Grossmann (2010) et mentionné également (au pluriel) par M.-C. Pollet (2014), qui considère que « l'écriture scientifique peut être conçue dans une approche littéraciée », « du fait de la dimension institutionnelle, la variété des contextes, des pratiques et des enjeux » qui la caractérisent.

⁵ Initiés parfois par les doctorants eux-mêmes. Tel est le cas de la communauté doctorante du laboratoire Lidilem, dont les représentants organisent au quotidien trois sessions d'écriture virtuelle visant à rompre l'isolement, à instaurer un rythme et à créer une émulation, même si chacun travaille individuellement sur ses propres tâches d'écriture. Ces sessions ont été agrémentées d'un « gouter virtuel hebdomadaire » en période de confinements liés à la crise sanitaire, le besoin de soutien mutuel et de convivialité étant alors plus aigu qu'en période ordinaire.

la francophonie⁶, en France y compris⁷. Notons encore, dans le bouillonnement du moment, l'ouverture en juin 2021 d'un MOOC⁸ en français ciblant un public de doctorants et de jeunes chercheurs et visant l'aide à la rédaction et la publication d'un article scientifique⁹.

C'est dans le cadre de cette dynamique que s'inscrit le présent travail de synthèse ; en revisitant, à l'aune de mon expérience de formatrice, les travaux que nous avons menés en équipe et en les mettant en perspective avec d'autres travaux publiés depuis, je souhaite en effet contribuer à la réflexion didactique visant à mieux accompagner les apprentis-chercheurs (dénomination désignant essentiellement les doctorants et les étudiants de Master 2) dans leur appropriation de l'écriture de recherche et à aider les formateurs à renforcer leur expertise dans cet accompagnement.

Suite à la clarification nécessaire de quelques termes clés (*littéracies, écrit académique vs écrit de recherche, engagement*) (point 1), j'exposerai brièvement les principes majeurs qui sous-tendent ma réflexion didactique (2). Cette introduction s'achèvera (3) par une présentation argumentée du plan en trois chapitres de la synthèse.

1. Clarifications terminologiques

Mes travaux ayant pour point commun d'articuler étroitement descriptions linguistiques et réflexions didactiques relatives à l'écrit de recherche, le champ des littéracies universitaires, tel qu'il se dessine aujourd'hui, nourrit le cadre théorique dans lequel mes recherches s'inscrivent. Mais ce champ, très englobant, peut être interprété et exploité de multiples façons (ce qui fait sans doute à la fois sa richesse et ses limites). Nous verrons dans un premier temps comment il est envisagé ici et comment les littéracies scientifiques y trouvent leur place, en distinguant les écrits académiques des écrits de recherche. Je ferai également un point sur la notion d'engagement – notion envisagée comme complémentaire à celle de littéracies – en montrant en quoi elle peut être utile à mon propos.

⁶ A titre d'exemples, voir dans mon CV p. 329-330 la liste des stages ou ateliers dans lesquels je suis intervenue. Voir également l'association *Thèsez-vous* au Québec, qui propose notamment des retraites d'écriture : <http://www.thesez-vous.com/index.html>

⁷ Voir le stage d'une semaine (dédié aux doctorants étrangers) proposé depuis 2020 par l'école doctorale de lettres, sciences humaines et sociales Translittéarae de l'Université de Paris – offre unique en France à ma connaissance – (<https://ed540.ens.psl.eu/archives/1484>), ou encore les journées de l'école doctorale de Strasbourg sur les écrits scientifiques en 2015 (<http://ed.humanites.unistra.fr/boite-a-outils/documentation/supports-de-cours-de-leed/mercredi-8-juillet-2015/>).

⁸ Réalisé en français (avec sous-titrage anglais et espagnol) par des chercheurs et enseignants-chercheurs francophones (Sénégal, Cameroun, France), dans le cadre du Réseau d'Excellence des Sciences de l'Ingénieur de la Francophonie (RESCIF) : <https://www.fun-MOOC.fr/fr/cours/rediger-et-publier-un-article-scientifique/>

⁹ Présenté dans ce MOOC uniquement sous le format IMRaD (*Introduction, Methods, Results, and Discussion*).

1.1. Littéracies universitaires vs scientifiques, écrits académiques vs écriture de recherche

Le champ des littéracies¹⁰ universitaires ou encore des littéracies avancées (étiquette venant de l'anglais *advanced literacy*, qui a le mérite de dépasser le cadre strict de l'université, trop réducteur¹¹) est un sous-ensemble des littéracies, notion qui renvoie à la diversité des pratiques de lecture et d'écriture, des contextes où elles s'exercent et des compétences qu'elles mobilisent (Barré de Miniac et al., 2004 ; Doc16_Boch et Rinck, 2015). Ce champ est aujourd'hui bien labouré dans la francophonie et a fait l'objet d'ouvrages collectifs – le dernier en date étant celui coordonné par C. Scheepers (2021) – et de nombreux numéros de revue depuis celui de la revue *Lidil*, inaugural¹², de 1998, coordonné par M. Dabène et Y. Reuter, intitulé *Pratiques, de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur*. On se reportera à l'excellent historique du champ proposé par C. Frier (2015), dont l'un des mérites est d'y inclure la dimension sociétale en reliant le propos aux mutations qu'a connues l'université française, et à la synthèse récente et complète de M.-C. Pollet (2021), dans laquelle est notamment souligné l'aspect foisonnant des publications francophones de tous ordres – nature des supports y compris – depuis les années 2000. On retiendra de cette même synthèse la définition englobante des littéracies universitaires (au pluriel car renvoyant à la diversité des pratiques socialement situées de l'écrit) qui définit clairement la notion comme qualifiant le courant de recherche et les objets qui sont les siens : les littéracies universitaires désignent « à la fois l'ensemble, très concret, des genres et des pratiques de l'écrit dans le supérieur et le champ de recherche qui les théorise » (Pollet, 2021).

Dans la littérature, les littéracies universitaires incluent en général les travaux ciblant l'écriture dite académique, dont les définitions sont fluctuantes. Le terme désigne parfois uniquement les écrits produits par les étudiants tout au long de leur cursus pour valider leurs études, « qui sont à la fois des écrits d'examen et des écrits qui accompagnent leur formation intellectuelle » (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010, p. 25). Mais le terme peut englober aussi, suivant en cela la tradition nord-américaine, les écrits des chercheurs eux-mêmes (articles ou ouvrages scientifiques, projets de recherche, etc.). Par ailleurs, on parle également d'« écrits de recherche en formation », au statut intermédiaire, pour désigner les écrits d'initiation à la recherche (tels que les mémoires de master, mais aussi certains écrits produits dans le cadre de la Licence qui ont pour vocation de permettre aux étudiants de s'approprier

¹⁰ L'orthographe que je retiendrai pour le terme *littéracie* est ici purement pragmatique : l'adjectivation en français est plus facile avec un *c* (*littéracique*) qu'avec un *t*.

¹¹ L'enseignement supérieur ne se résume pas à l'université (bon nombre d'étudiants sont inscrits dans des écoles ou des filières ne relevant pas de l'université). Par ailleurs, et même s'il sera exclusivement question du public étudiants dans ce chapitre, les littéracies avancées renvoient plus généralement aux études portant sur les écrits produits par des adultes, dont les écrits professionnels).

¹² On notera aussi l'ouvrage collectif dirigé par C. Fintz (alors membre du *Lidilem*), publié la même année, qui annonçait l'intérêt didactique pour ce nouveau champ, intitulé *La Didactique du français dans l'enseignement supérieur : bricolage ou rénovation ?*

des savoirs disciplinaires de référence et d'être capables de les interroger, l'écriture étant envisagée à la fois comme finalité didactique (formation à l'écriture de recherche) et comme outil réflexif (formation à la recherche par l'écriture) (Reuter, 2004 ; Rinck, 2011).

Par commodité et par défaut¹³, on réservera ici le terme d'écrit académique aux seuls écrits produits dans le cadre du cursus de l'étudiant, sans y inclure les mémoires et les thèses. Ceux-ci relèveront de l'écrit de recherche en ce qu'ils constituent un saut qualitatif consistant, comme on l'a vu, à produire de la connaissance induisant ainsi des attentes spécifiques, et donc une démarche spécifique (Reuter, 1998). C'est un autre « événement littéraire majeur », pour paraphraser Jaffré (2004) qui désignait ainsi la transition entre le secondaire et l'enseignement supérieur sur le plan des écrits à lire et à produire. La plupart des écrits dont il sera question dans cette note de synthèse sont des écrits de recherche (produits par des étudiants ou des experts), c'est-à-dire

des traces – aussi élaborées soient elles – écrites d'une activité de recherche (ouvrage – collectif ou monographie -, article, actes de colloques, thèse, mémoire, travail d'étudiants), répondant à une fonction heuristique de construction et diffusion de connaissance, fondées sur un exposé raisonné et la discussion de théories, soumises aux normes de recevabilité d'une communauté scientifique et légitimées par un cadre habilité pour le faire (Pollet, 2014, p. 43).

Le mot *diffusion* est à souligner dans cette définition de M.-C. Pollet : c'est en effet ce qui peut faire la différence entre un travail de synthèse théorique d'étudiant, qui a pour but principal de satisfaire les attentes académiques en vue d'une validation de compétences ou de parcours universitaire, et un mémoire de Master 2, dont la fonction est aussi de participer à la construction collective des savoirs scientifiques. La frontière reste toutefois ténue entre écrits académiques et écrits de recherche : le mémoire de Master 1, suivant les disciplines et les dispositifs de formation, peut s'apparenter à une synthèse bibliographique relative à une question théorique, qui peut s'accompagner ou non d'un recueil de données et d'un traitement de ces données, produisant ou pas de nouvelles connaissances exploitables par la communauté¹⁴. Ils oscillent donc suivant les cas entre l'appartenance à l'un ou l'autre de ces ensembles.

Résumons : dans le cadre de cette note de synthèse, et parce que mon activité d'enseignante et de formatrice me fait intervenir à ces deux niveaux du cursus, les écrits de recherche produits par les étudiants dans le cadre de leur cursus universitaire désignent essentiellement

¹³ Par défaut seulement, car il sera parfois question dans le chapitre 2 d'écriture académique « au sens anglo-saxon englobant » lorsque seront commentées les citations de chercheurs adoptant la conception large de l'écriture académique.

¹⁴ Remarquons à ce sujet que les pratiques de diffusion de ces écrits diffèrent suivant les universités et les disciplines, peut-être en fonction de la valeur scientifique accordée à ces écrits. En sciences du langage et en didactique des langues, à l'Université Grenoble Alpes, les mémoires de M2 (et non de M1), une fois soutenus et après autorisation de leur auteur et de leur encadrant, sont appelés à figurer sur une base de données en ligne accessible gratuitement (la base DUMAS, Dépôt Universitaire de Mémoires Après Soutenance, cf. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/>). Mais on y trouve également des travaux de M1 d'autres disciplines ou d'autres universités.

les mémoires de M2 et les thèses. Ils relèvent des littéracies dites scientifiques, sous-ensemble des littéracies universitaires.

1.2. Les compétences littéraciques comme vecteur d'engagement

Le postulat qui sous-tend mon propos consiste à prêter au développement des compétences littéraciques scientifiques un pouvoir émancipateur intellectuel et émotionnel, qui permet à l'apprenti-chercheur de *s'engager* dans son travail de recherche, c'est-à-dire de prendre en charge activement son apprentissage pour suivre et assumer un cheminement personnel au sein de l'univers contraint des codes académiques.

Comme la littéracie, l'engagement est une notion non linguistique qui constitue un arrière-plan utile à la réflexion présentée dans cette note de synthèse sur la didactique de l'écriture de recherche. Développée récemment dans des travaux de groupe que nous encadrons avec C. Frier sur d'autres thématiques littéraciques¹⁵, la notion d'engagement est assimilée à celle d'*empowerment*, définie par M.-H. Bacqué et C. Biewener ainsi :

Processus d'acquisition d'une "conscience critique", permettant de développer un "pouvoir intérieur", d'acquérir des capacités d'actions à la fois personnelles et collectives, et de s'inscrire dans une perspective de changement social (2013, p. 25).

Appliqué à notre thématique, l'engagement est ainsi le moteur d'un cercle vertueux : lorsque l'écriture de recherche devient un instrument familier, dont on apprend à connaître les finesses et les potentialités, la rédaction elle-même devient un puissant moyen de penser, et en conséquence un moyen d'engagement personnel dans son apprentissage de la démarche de recherche et de son écriture. Ce pouvoir d'action sur son travail intellectuel de recherche se traduit dans l'écriture par des compétences littéraciques accrues, qui viennent renforcer cet engagement, qui lui-même, etc.

Du côté du formateur, comme nous le préconisons pour d'autres publics d'apprenants (Doc20_Boch, Frier, Rinck, 2021), il s'agit de concevoir et de mettre en œuvre des démarches pédagogiques engageantes qui favorisent une pratique littéracique vécue non pas comme une activité subie et extérieure à soi mais comme un espace de construction du sujet (Giordano-Leclercq, 2021). Le point qui suit inventorie ce qui constitue pour moi les principes fondamentaux qui régissent ces démarches.

2. Une didactique de l'écrit de recherche fondée sur quelques principes clés

Mes travaux et ceux de notre équipe se situent dans le sillon des approches littéraciques qui postulent qu'il n'y a pas de maîtrise aboutie, les apprentissages scripturaux (dans le domaine

¹⁵ Depuis 2020, C. Frier et moi-même animons un séminaire de recherche-action réunissant une douzaine de praticiens docteurs, doctorants ou masterisants (enseignant à tous niveaux de la scolarité et auprès de publics variés) autour des pédagogies dites *engageantes* et de la littéracie (cf. <https://lidilem.univ-grenoble-alpes.fr/evenements/seminaires/pedagogies-engageantes-et-litteracies>). Nous avons également coordonné un numéro de revue sur cette même thématique (Doc20_Boch, Frier, Rinck, 2021).

de l'écriture de recherche comme dans d'autres) n'étant jamais achevés. Ainsi que le pose clairement I. Delcambre,

Chaque changement de contexte nécessite pour l'enseignant une nouvelle clarification des attentes et pour l'étudiant une redéfinition de ses savoir-faire. Plutôt que de postuler que ces apprentissages se feront tant bien que mal, par assimilation intuitive des *hidden features*, mieux vaut penser des dispositifs de travail explicite sur les dimensions de l'écriture académique et de recherche qui puissent accompagner les étudiants dans leur voyage au sein des institutions universitaires et à travers des pratiques d'écriture spécifiques (Delcambre, 2019, p.42).

Dans cette même perspective, nos travaux misent sur l'importance de la clarification permanente des attentes, objet de malentendus divers entre l'institution et les étudiants et considérés depuis longtemps par la littérature comme déterminants dans les difficultés littéraciques des étudiants¹⁶ (cf. Lancaster, 2012, qui dresse un état des lieux de ces travaux). Nous aurons l'occasion d'analyser et d'illustrer à plusieurs reprises ces malentendus, qui n'épargnent pas les doctorants, comme on l'a déjà évoqué.

Dans notre conception de la didactique à l'écrit de recherche, la description linguistique est centrale dans les « dispositifs de travail explicite » souhaités par I. Delcambre. Il s'agit, via une mise à plat des caractéristiques linguistiques de ces écrits, de permettre aux étudiants de se familiariser progressivement avec l'écrit de recherche tel qu'il fonctionne, afin de mieux les armer face aux stratégies d'écriture et à leurs effets (Doc16_Boch et Rinck, 2015).

2.1. Enseigner pour déclencher des prises de conscience : pour une démarche pédagogique inductive

Comme nous l'avons rappelé dans différentes publications, y compris dans celles destinées aux enseignants et formateurs de l'enseignement supérieur (voir Doc15_Boch, Grossmann, Rinck, 2015), notre hypothèse de travail repose sur l'idée qu'une formation à l'écriture de recherche passe par la conscientisation des pratiques en usage (plutôt que par un discours prescriptif, insuffisant pour modifier en profondeur les comportements) : il s'agit pour les étudiants (et les enseignants ou formateurs qui ont en charge ces publics) de s'approprier les caractéristiques du genre de l'écrit scientifique et des sous-genres qui le composent, caractéristiques encore souvent intuitives ou peu formalisées. Les descriptions linguistiques servent ainsi à élaborer des outils de prises de conscience qui sont basés sur les principes du recours à l'observation de corpus, corpus d'écrits d'étudiants comme d'écrits d'experts. L'objectif pédagogique de cette démarche inductive fondée sur l'observation de corpus est de former des scripteurs attentifs à la matérialité de leurs textes, pour qu'ils produisent des

¹⁶ "In terms of writing assessment, there is a growing body of research which suggests that students' lack of success in academic writing often results from unarticulated gaps in understanding between instructors and students in terms of expectations of academic literacy tasks" (Lancaster, 2012).

écrits mieux maîtrisés et pour que l'écriture soit un tremplin pour penser (Doc10_Rinck et Boch, 2012 ; Doc16, 2015). Nous verrons dans le chapitre 3 une illustration concrète de ce type de démarche.

2.2. Les compétences métalinguistiques au service de la révision des textes

Nos travaux rejoignent ainsi l'approche intégrée de la didactique de l'écrit de recherche telle qu'envisagée par M.-C. Pollet (2021), c'est-à-dire axée sur l'observation et l'analyse de faits linguistiques intégrées « dans une approche pragmatique de l'écrit, centrée quant à elle sur ses enjeux sociaux et épistémologiques » (ibid.).

L'un des enjeux forts de cette didactique est de favoriser la révision de textes (partant du principe E en littéracie qu'écrire, c'est réécrire) et le contrôle qu'exerce le scripteur pendant la rédaction : attentif simultanément à de multiples dimensions, il doit faire « sans cesse des va-et-vient entre ce qui précède et ce qui suit, entre des choix d'écriture à une échelle locale et l'effet global dans une phrase, un paragraphe ou le texte dans son ensemble » (Doc5_2015). Quant au formateur, il doit être capable de guider le jeune chercheur dans cette activité de révision en repérant ce qui fonctionne bien ou ce qui doit faire l'objet d'une réécriture. L'écrit devenant ainsi objet linguistiquement manipulable, l'apprenti-chercheur a prise sur lui et peut dominer l'écriture. Le développement d'un regard métalinguistique sur l'écrit est donc central dans cette approche des compétences littéraciques scientifiques.

2.3. Une approche transdisciplinaire de l'écriture de recherche

Les dénominations et définitions des écrits produits à l'université sont nécessairement approximatives, du fait d'une part de la frontière floue entre écrit académique et écrit scientifique¹⁷, comme on vient de le voir, et d'autre part de la pluralité intrinsèque de ces écrits, même au sein d'une même discipline (pour les écrits académiques, voir à ce sujet l'étude de I. Delcambre et D. Lahanier-Reuter, 2010). Cela étant, en raison même de cette diversité, elles ont le mérite de mettre l'accent sur la nécessité de concevoir leur étude et leur enseignement en lien avec un contexte disciplinaire, dans un cadre social et culturel situé, en interrogeant les liens entre écriture et savoirs dans la discipline concernée. I. Delcambre rappelle que dans le monde académique, les discours sont ainsi indissociables « des méthodes de recherche, des pratiques d'écriture, des circuits de communication propres aux différentes communautés scientifiques, sans oublier bien sûr les contenus spécifiques à chaque situation de discours » (Delcambre, 2018, p. 31).

Ces principes sont également ceux d'un courant dynamique, implanté depuis les années 80 aux États-Unis, intitulé *WID : Writing in the Disciplines*, (pour une synthèse, cf. Russell, 2002),

¹⁷ D'autres découpages sont d'ailleurs tout aussi légitimes : sous l'étiquette « écrits académiques », F. Grossmann (2017a) entend tout écrit participant de la formation (dont les mémoires de master et de thèse et les rapports de soutenance) ; les « écrits scientifiques », de leur côté, désignent les écrits professionnels (articles par exemple).

champ qui se donne pour but de former les étudiants à la discipline via les genres d'écrits qui en relèvent étroitement. Dans le cadre nord-américain des *Composition Studies*, le WID se distingue ainsi du WAC, *Writing Across Curriculum* (cf. Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette, et Garufs, 2005 ; Donahue, 2010), qui a pour objectif de permettre aux étudiants de mobiliser l'écrit tout au long de leur parcours et de manière transversale pour le mettre au service de leurs apprentissages.

Défendu dans la francophonie par M.-C. Pollet dès 2001 dans *Pour une didactique des discours universitaires*, ouvrage dans lequel elle montre comment appréhender discursivement les genres d'écrits au sein d'une discipline donnée (ici l'histoire), le principe d'une articulation forte entre écrits et disciplines est aujourd'hui presque définitoire dans le champ des littéracies universitaires : M.-C. Pollet (2019) propose d'ailleurs la formule « littéracies universitaires disciplinaires » pour désigner le champ.

Sans remettre en question la pertinence d'une approche contextualisée des écrits académiques et de l'écrit de recherche, je me situerai davantage dans une approche transdisciplinaire, qui cherche à « rapprocher sans confondre », à « montrer les évolutions convergentes sans pour autant nier les différences fondamentales liées aux objets et aux cultures » (Grossmann et Tutin, 2014, p. 13). En évitant de réduire la variété des écrits scientifiques à une rhétorique unique, forme de « prêt-à-écrire » qu'il suffirait d'appliquer, on considérera toutefois l'écrit scientifique en tant que sociolecte, issu d'une communauté de discours partageant des objectifs communs (Swales 1990), des buts rhétoriques comparables et présentant des propriétés linguistiques spécifiques (traits textuels, pragmatiques et phraséologiques) (Tutin, 2014 ; Tutin et Kraif, 2016). Dans cette perspective, et encore en référence à Swales (1990), les genres scientifiques sont envisagés comme « le produit des communautés de discours qu'ils contribuent à structurer » (Grossmann et Rinck 2004).

Mes travaux dans ce domaine ont en effet essentiellement porté sur des contraintes d'écriture transversales aux disciplines, du fait de leur visée didactique : notamment dans le cadre de mon activité de formatrice en écoles doctorales, j'ai affaire à des publics relevant du vaste champ des sciences humaines et sociales, qui va de la psychologie cognitive à la littérature en passant par la sociologie, le droit, les sciences de l'éducation ou encore la philosophie. Il m'a fallu exploiter ce qui, dans l'écriture de recherche, pouvait faire sens pour chacun des doctorants, en ayant toujours à cœur, bien entendu, de conserver de nombreux temps d'échange autour des différences disciplinaires relatives aux représentations et aux usages de l'écriture de recherche.

Je rendrai donc compte ici essentiellement¹⁸ des travaux de notre équipe relatifs aux aspects transversaux de l'écriture de recherche¹⁹ sur le plan disciplinaire (dans les limites des sciences

¹⁸ Même s'il sera aussi question dans le chapitre 3 d'un travail axé sur les différences disciplinaires (Doc9_Boch et Pons, 2010).

¹⁹ Dénomination, qui, à l'instar de F. Grossmann (2017a) et de M.-C. Pollet (2019), me convient davantage que celle d'*écrit de recherche*, en ce qu'elle désigne à la fois le processus d'écriture et le produit fini ; en outre, à travers le complément déterminatif (de recherche), elle met au premier plan « la dimension heuristique et le rapport au savoir » (Grossmann, 2017a, p. 113).

humaines et sociales), tout en tenant compte des spécificités génériques de cette écriture : les sous-genres (article, proposition de communication, thèse, etc.) de l'écrit scientifique entérinent et édictent des contraintes particulières liées à un lieu et à une activité discursive donnée (Mayeur, 2019).

3. Se positionner dans l'écriture de recherche : trois facettes pour trois chapitres

Les nombreux travaux analysant les difficultés des étudiants dans l'écrit de recherche, du moins dans les disciplines de sciences humaines et sociales, ont montré qu'elles se cristallisent autour de questions énonciatives de positionnement, également envisagées en termes de posture et d'ethos (cf. notamment Ivanič, 1998 ; Delcambre et Laborde-Milaa, 2002 ; Delcambre et Reuter, 2002 ; Donahue, 2002 ; Hyland, 2002a ; Doc11_ 2012 ; Dayer, 2013 ; Pollet et Glorieux, 2016 ; Jaubert et Lhoste, 2019).

Mais le concept de positionnement est large et recouvre différentes acceptions, qu'on peut envisager, comme le fait F. Grossmann (2017b), de façon complémentaire ; m'inspirant de sa réflexion, et en la réorientant un peu en fonction de mes besoins, je retiendrai trois facettes à ce concept, qui guideront chacun des trois chapitres qui composent cette synthèse :

- (1) Se positionner, c'est « placer sa voix », trouver le bon ton (être « mesuré, modeste, pesant ses mots », Grossmann, 2017b, p. 8), entre la prudence inhérente au discours scientifique et la valorisation des résultats obtenus et de leurs enjeux. Plus largement, se positionner consiste aussi à concilier sa voix intérieure subjective et l'idéal d'objectivité qui caractérise l'écrit de recherche – idéal dont on verra d'ailleurs qu'il n'est pas toujours partagé. Comment résoudre cette tension ? Cette facette du positionnement sera envisagée dans le premier chapitre : peut-on distinguer différents *je* dans l'écrit de recherche ? A quoi correspondent-ils et quels effets de lecture induisent-ils ?
- (2) Se positionner, c'est aussi se situer en tant qu'auteur dans un paysage théorique : « c'est d'abord situer une notion, une théorie, une thèse, une hypothèse, etc., dans un certain contexte, historique, théorique, épistémologique » (Grossmann, *ibid.*). Je reprends à mon compte cette acception en élargissant son champ d'action à la gestion de la polyphonie, si caractéristique de l'écriture de recherche : comme faire vivre sa voix d'auteur scientifique au milieu des autres voix ? Autrement dit, comment faire référence au discours d'autrui sans étouffer son point de vue d'auteur, mais au contraire en lui donnant corps ? Tel sera l'objet du chapitre 2.
- (3) Se positionner, enfin, c'est prendre position. Pour F. Grossmann (*ibid.*), il s'agit notamment de « signaler ses choix épistémologiques », en prenant appui sur le cadrage théorique. Je traiterai pour ma part cette facette du positionnement à travers la question de la légitimation de soi en tant que chercheur. Prendre position ici, c'est appeler à la reconnaissance de son objet de recherche dans le champ via la problématisation, activité discursive particulièrement complexe pour les apprentis-

chercheurs. Le chapitre 3 traite de ce point de manière détaillée, et analyse comment il peut être travaillé en formation doctorale à travers la proposition de communication. Le format court de ce genre scientifique spécifique permet d'observer les stratégies de positionnement à l'œuvre et de les pratiquer dans des activités d'écriture et de réécriture.

Ces trois facettes du positionnement ont fait l'objet de différents travaux, rassemblés dans le volume 2. Sans entrer dans le détail des analyses linguistiques et didactiques de ces études, je reprendrai celles qui me paraissent, aujourd'hui encore, les plus productives dans le cadre des formations doctorales que j'anime, et tenterai d'explorer plus avant des aspects que nous n'avions pas pris en compte.

Notons enfin que chacun des chapitres adopte une approche méthodologique spécifique : Le premier, *Se positionner dans son texte en tant que sujet – quelle place pour la réflexivité ?* est le plus court. Il prend la forme d'une revue de questions qui vise à prolonger nos travaux sur la mise en scène du *je* scripteur dans son texte, en approfondissant la réflexion théorique relative à la place de la réflexivité dans l'écriture de recherche.

Le second chapitre, *Se positionner dans son texte en tant qu'auteur*, est divisé en deux grandes parties. La première (*Ce qu'en disent les travaux de recherche*) met en perspective les travaux que nous avons menés en équipe depuis vingt ans et ceux d'autres collègues, plus récents, pour définir les axes théoriques actuels d'une didactique énonciative de la gestion de la polyphonie. La seconde partie (*Ce qu'en disent les pédagogues*) est une analyse inédite d'un corpus hétéroclite de ressources pédagogiques actuellement disponibles (en français et en anglais) dédiées à la thématique de l'insertion du discours d'autrui. L'objectif est d'analyser en quoi les avancées théoriques du côté de la didactique se retrouvent dans le discours pédagogique proposé aux étudiants de master ou de thèse et/ou à leurs enseignants.

Le troisième et dernier chapitre, *Se positionner dans son texte en tant que chercheur*, propose une réflexion directement en lien avec mon expérience de formatrice à l'écriture de recherche en formation doctorale, et s'apparente ainsi à un compte-rendu de pratique professionnelle. J'y présente et discute une manière – la mienne – de travailler les questions de problématique et problématisation. On trouvera ensuite un synopsis commenté d'une séquence de formation dédiée à la rédaction de la proposition de communication en sciences humaines. Prenant appui sur mon expérience et en vue de préparer un futur projet de recherche, je listerai enfin quelques objets linguistiques spécifiques à exploiter en formation pour rendre possible et tangible chez les doctorants la construction d'une posture de chercheur en devenir.

Suite à un bref récapitulatif des éléments de la synthèse susceptibles de contribuer à la réflexion du formateur à l'écriture de recherche, la conclusion propose quelques pistes visant à resserrer les liens entre recherche et pédagogie, et s'achève par la présentation orientée vers les littéracies scientifiques d'un projet en cours (le projet *écri+*), projet qui cible de manière générale la conception et la mutualisation d'outils d'aide à l'écriture, destinés aux étudiants et/ou aux formateurs.

CHAPITRE 1 – SE POSITIONNER EN TANT QUE SUJET : QUELLE PLACE POUR LA REFLEXIVITE ?

Que vaudrait l'acharnement du savoir s'il ne devait assurer que l'acquisition des connaissances, et non pas, d'une certaine façon, et autant que faire se peut, l'égarement de celui qui connaît ? (Foucault, 1984, p. 14).

On ne demande pas aux chercheurs d'avoir individuellement l'objectivité de la science (c'est-à-dire se débarrasser de leurs préjugés, de leurs croyances à l'issue d'une cure personnalisée de désintéressement). Aucun chercheur n'est objectif : il peut être soumis à des pressions et ne pas parvenir à résister, et il peut se tromper. Ce qu'on lui demande, ce n'est pas cela : ce serait surhumain. Ce qu'on lui demande, c'est d'être honnête. Ça veut dire présenter ses résultats à d'autres chercheurs qui se posent des questions analogues pour en discuter ensemble. (Klein, 2021).

Ce premier chapitre interroge les représentations de soi en tant que sujet scripteur dans l'écrit de recherche. Si de nombreux travaux ont montré que les textes scientifiques comportent une forme de subjectivité (voir à ce sujet les différentes études réunies dans le *Lidil* 40, numéro intitulé *Enonciation et rhétorique dans l'écrit scientifique*, présentées dans Doc8_ Boch et Rinck, 2010), cette question demeure complexe à appréhender en formation : les apprentis-chercheurs sont souvent en quête d'informations ou de conseils sur la manière de gérer dans l'écriture leur propre positionnement, et, au-delà de l'écriture, sur l'articulation entre ce qu'ils peuvent donner à voir d'eux-mêmes dans leur mémoire (de Master ou de thèse) et la recherche dont ils rendent compte.

A travers ce chapitre, je cherche ainsi à éclairer certaines notions théoriques en jeu dans ce débat (neutralité, objectivité, subjectivité, réflexivité), dans le but de construire des éléments de réponse face aux questionnements légitimes des apprentis-chercheurs.

1. *Je épistémique vs je déictique*

Les études linguistiques axées sur la dimension énonciative des écrits scientifiques sur lesquelles notre équipe s'est appuyée (cf. notamment Vion, 1998 ; Phillipe, 2002 ; Rabatel, 2004) ou que nous avons menées (Doc5_Boch et Grossmann, 2007 ; Doc11_Boch, 2013 ; Doc15_Boch, Grossmann et Rinck, 2015) ont permis d'exploiter une distinction fort utile en

formation doctorale entre le *je épistémique* et le *je empirique* ou *déictique* (cf. Charlot, 2008 ; Rinck et Pouvreau, 2009).

Résumons rapidement la réflexion. Tout texte scientifique est un texte argumentatif et implique donc un positionnement constant du scripteur dans son texte : les choix qu'il opère (choix de son objet de recherche, de son cadre théorique, de ses hypothèses de travail, de sa méthodologie, de ses hypothèses interprétatives, etc.) demandent en permanence à être justifiés et participent de la construction d'un point de vue. Dérivé de son sens littéral « d'endroit où l'on doit se placer pour voir un objet le mieux possible » (Le Petit Robert), point de vue est entendu au sens argumentatif « d'adopter une manière particulière de considérer une question » (Doc15, 2015, p. 136). Dans ce cadre, le concept de neutralité (qui implique l'absence de choix) n'a aucune pertinence dans l'écriture scientifique, contrairement aux représentations que s'en font parfois les étudiants.

Parallèlement, tout texte scientifique comporte des résultats (ou à tout le moins des avancées, des observations nouvelles) supposément valides en toutes circonstances. A ce titre, il vise l'universalité, principe qui implique chez le scripteur d'objectiver l'écriture. C'est ici qu'on peut distinguer le *je épistémique*, instanciable par tout individu, « porte-parole du savoir comme parole autonome » (Rinck et Pouvreau, 2009), mis au service de cette objectivation et dépassant le scripteur et le lecteur, du *je empirique*, qui renvoie à la déictique du scripteur-sujet, à priori plus effacée dans les représentations communes de l'écrit de recherche. La rhétorique de l'effacement énonciatif (Vion, 1998) est une des stratégies d'écriture caractérisant le *je épistémique*, en centrant le discours sur l'objet, et non pas sur soi.

Mais cette double exigence (*tendre à l'objectivité vs donner son point de vue*) est souvent vécue par les étudiants comme une injonction paradoxale. Il s'agit donc pour le formateur, dans un premier temps, de lever ce paradoxe apparent et de rendre compatibles ces attentes : un travail préalable sur les représentations de l'écrit, et en particulier sur la distinction entre neutralité et objectivité¹ (Doc5, 2007 ; Doc11, 2013 ; Doc15, 2015), puis sur le repérage et la manipulation des outils linguistiques (ici relevant de l'énonciation) peut permettre aux étudiants de mieux comprendre comment un scripteur peut tout à la fois construire son point de vue et tendre à l'universalité s'il occupe une place claire de chercheur.

Des activités pédagogiques (souvent sous la forme d'ateliers d'écriture) ayant pour objectif de favoriser la posture d'un *je épistémique* peuvent être menées dans les cours de formation à l'écrit scientifique (Doc15, 2015 ; Rinck, 2016 ; Doc17_Silva Oliveira et Boch, 2019 ; Pollet, 2019, chap. 2, partie I.).

Mon expérience en tant que formatrice à l'écrit scientifique (en M2 et surtout en école doctorale) m'amène à considérer l'opposition entre ces deux *je* comme extrêmement productive au plan pédagogique : le travail consistant à faire émerger cette opposition

¹ I. Delcambre et Y. Reuter (2002) avaient déjà noté la confusion entre ces deux notions dans leur analyse des représentations de l'écrit de recherche menée à partir d'entretiens avec des étudiants. De notre côté, dans une étude des chapitres consacrés à l'énonciation de manuels de français en collège (Doc5, 2007), nous avons également observé cette confusion entre neutralité et objectivité, source de difficultés pour l'élève lorsqu'il est appelé à défendre ou repérer un point de vue dans un texte, tout en restant objectif, c'est-à-dire neutre.

déclenche en effet des prises de conscience en cascade chez les jeunes chercheurs qui permettent de lever durablement plusieurs malentendus. Voici comment s'expriment souvent ces prises de conscience :

- Dans l'écrit scientifique, objectivité et neutralité sont deux choses différentes et ne se superposent en aucun cas ;
- La neutralité dans l'écrit scientifique n'existe pas : tout scripteur-chercheur est tenu de faire des choix en permanence, y compris dans le cadre théorique qu'il élabore ;
- L'objectivité (ou plutôt la posture tendant vers l'objectivation) dans l'écriture de recherche consiste à justifier, dans la mesure du possible, les choix que le scripteur opère, en s'appuyant sur la littérature ou sur des faits établis ;
- Caractéristique de l'écrit de recherche, le *je* épistémique s'exprime précisément à travers cette posture objectivante ;
- Occuper un *je* épistémique dans son écrit (et renvoyer son *je* empirique en arrière-plan) peut prendre de multiples formes linguistiques. La question, si souvent préoccupante, de savoir s'il faut utiliser un *je*, un *on*, un *nous*, ou des formules impersonnelles devient de fait une fausse question². D'ailleurs (et différents exemples issus de corpus d'écrits d'étudiants peuvent être alors montrés et analysés collectivement), un *nous* peut renvoyer à un *je* empirique et un *je* à un *je* épistémique. Tout est affaire de posture, et non de pronoms³.

En formation, ce travail portant sur la dimension énonciative de l'écriture de recherche rassure en général la majorité des étudiants en ce qu'ils envisagent plus clairement la manière dont ils se représentent la mise en scène d'eux-mêmes en tant que scripteur dans leur mémoire.

Il leur permet en particulier de mieux percevoir l'intérêt de la dimension dialogique et argumentative de l'écriture de recherche, dont on sait qu'elle est peu présente dans l'éthos que se construisent les jeunes chercheurs, plus centrés sur l'objet de la recherche lui-même que sur la justification des choix qu'ils opèrent (voir à ce sujet l'étude de K. Fløttum et E. Thue Vold, 2010).

Mais ce travail a tendance également (et de plus en plus au fil des ans, semble-t-il) à déclencher chez les étudiants relevant de certains courants épistémologiques (*gender studies*, sociologie ou sociolinguistique critique, ethnographie, recherche-action ou recherche

² Les travaux de U. Reutner (2010) tendent à confirmer que dans le champ des études littéraires et linguistiques au moins, le choix du pronom est surtout affaire de préférence individuelle, tant il est variable selon les auteurs, voire au sein de textes d'un même auteur. Pour elle, les usages experts ne permettent pas de déduire un « idéal discursif commun », et donc de promouvoir certaines pratiques plutôt que d'autres auprès des apprentis-chercheurs.

³ Bien entendu, ce type d'affirmation nécessite d'être nuancé en fonction des habitus des communautés scientifiques des doctorants (voire des usages et directives personnels de l'encadrant de la thèse) et, en formation, fait régulièrement l'objet d'échanges entre doctorants, échanges qui amènent certains, ignorant ces habitus, à décider de mener l'enquête au sein de leur laboratoire.

collaborative en didactique des langues par exemple) diverses questions : comment, s'inquiètent-ils souvent, se sentir scripteur à part entière en mettant de côté son moi singulier ? Quel sens recouvre alors l'idée de construire un point de vue, si, au fond, la justification de nos options (théoriques, méthodologiques, interprétatives) est nécessairement extérieure à notre expérience de sujet ?⁴

Ces interrogations pointent sans doute les limites de la distinction entre *je empirique* et *je épistémique* et m'invitent aujourd'hui à la revisiter ou à la compléter.

2. La question de la réflexivité, notion multiforme

Dans la littérature, la question épineuse de l'articulation entre expérience subjective et objectivation scientifique est débattue de manière différente en fonction des problèmes d'écriture auxquels l'étudiant-scripteur est confronté, du genre d'écrit auquel il est soumis, et, plus largement, en fonction des épistémologies des communautés scientifiques de référence. Une ligne commune semble toutefois traverser ces débats à travers la mobilisation du concept de réflexivité, associé à des formules diverses et plus ou moins flottantes s'y rattachant : *processus réflexif*, *démarche réflexive*, *écriture réflexive*, *posture réflexive*.

Peut-on associer au couple *je empirique/je épistémique* un *je réflexif* ? Quel sens prendrait-il alors ? En quoi serait-il complémentaire ou distinct des deux premiers ?

Afin de mieux comprendre ce concept de réflexivité et d'envisager sa pertinence dans le débat qui nous occupe, j'évoquerai d'abord certains travaux inscrits en didactique du français portant sur le mémoire professionnel des étudiants-enseignants⁵ en fin de formation ; même s'il est éloigné du genre de la thèse, le mémoire professionnel relève de l'écrit scientifique tel que nous l'avons envisagé en introduction, d'autant que depuis la mastérisation de la formation en 2010, une place plus importante est accordée à l'écriture de recherche à travers ce mémoire (Elalouf et al., 2016, §4) . Il a une fonction épistémique, en ce qu'il a pour but de « construire de la connaissance sur l'agir enseignants et ses conséquences sur l'activité des élèves » (Jaubert et Lhoste, 2019 p. 146). En outre, cet écrit incarne bien les tensions entre expérience propre et discours scientifique, puisqu'il s'agit d'y « parler de soi, de ses expériences ou de ses projets professionnels tout en adoptant une posture académique » (Gagnon et Balslev, 2019, p. 161).

2.1. Réflexivité et mémoire professionnel : un *je réflexif intégratif*

Le concept de réflexivité discursive (inspiré notamment des travaux de J. Dewey mettant en valeur l'analyse réflexive des « situations vécues » (Dewey, 1993) est largement utilisé dans les études de ce genre d'écrit, notamment par S. Vanhulle (2016), qui s'est employée à

⁴ Dans sa réflexion sur le positionnement du scripteur dans l'écrit scientifique, et plus spécifiquement sur les questions d'engagement dans la recherche, M.-C. Pollet (2014) mentionne la nécessité de traiter de front ces questions en formation, « sans ignorer la tension, voire la souffrance à écrire qu'elles induisent » (p. 107).

⁵ Mais la réflexion qui suit me semble pouvoir s'appliquer à des nombreux cas de mémoires de master (en didactique des langues par exemple) dans lesquels l'étudiant-scripteur mêle sa propre expérience de praticien à la recherche qu'il conduit.

théoriser cet apport au plan didactique. Pour elle (et pour les didacticiens qui s'inscrivent dans ce courant, voir notamment l'ouvrage collectif coordonné par K. Balslev et R. Gagnon, 2019, dont le titre nous place au cœur du débat : *Entre je et nous. Textes académiques et réflexifs*), ce concept favorise l'analyse des expériences du scripteur-enseignant-stagiaire via la mobilisation des capacités de conceptualisation et, au final, lui permet de dégager de cette analyse des savoirs professionnels. Ainsi, dans cet exemple d'écrit envisagé par S. Vanhulle (2016) comme relevant du *genre académique réflexif*, la question n'est certes pas de nier l'expérience (puisqu'elle constitue le point de départ de la réflexion), mais de la transformer en un objet de savoir à travers le discours réflexif, central dans la formation à l'écriture pour les tenants de cette approche : la démarche réflexive constitue « la clé de voûte entre, d'une part, un réel vécu subjectivement qu'un langage reconfigure, et d'autre part l'intégration de ressources théoriques et scientifiques dans un discours académiquement pertinent » (ibid., § 1). Dans le même esprit, M. Jaubert et Y. Lhoste considèrent que l'écriture réflexive du mémoire favorise le passage d'une « figure d'action interne exclusive » (autrement dit d'une représentation spontanée du métier, centrée sur l'enseignement et focalisée sur l'activité de l'enseignant) à une articulation entre « figure d'actions internes et externes » (autrement dit « une représentation plus complexe, plus distanciée, 'plus scientifique' au sens vygotkien, centrée sur les apprentissages des élèves et leurs conditions de possibilité » (Jaubert et Lhoste, 2019, p. 147).

Pour l'étudiant-scripteur, la posture est périlleuse, voire peut conduire à une « insécurité discursive » (Vanhulle, §20), qui se traduit soit par un évitement du discours théorique, soit, à l'inverse, par un discours restitutif peu pris en charge au plan énonciatif. C'est qu'il s'agit d'exprimer, dans un contexte d'énonciation académique (envisagé ici comme le lieu où le scripteur doit « endosser une posture d'énonciateur quant à des références théoriques qui font autorité », ibid., §19), un point de vue de professionnel sur une situation vécue hors les murs de l'université. Cette tension entre attentes énonciatives institutionnelles et mise en scène de l'expérience passe par la construction complexe de ce que S. Vanhulle, en référence à D. Maingueneau (2013), appelle un *éthos discursif*.

Complexe en effet, car dans ce type de mémoire, le dialogisme est maximal (Jaubert et Lhote, 2019). D'une complexité redoutable comparé à un mémoire universitaire classique, il est trop souvent sous-estimé en formation, d'après M.-L. Elalouf et E. Taddei (2019), d'autant qu'il requiert « une agilité discursive entre différentes communautés discursives » (ibid., p. 8). L'étudiant doit faire avec des voix multiples, venues d'horizons plus ou moins légitimes et parfois discordants (discours des prescripteurs, de la formation, des didacticiens, des collègues, des parents d'élèves, des médias) ; se positionner par rapport à cette multiplicité de voix hétérogènes, les mettre à distance tout en les articulant, voilà un des enjeux majeurs dans la construction d'une posture réflexive à travers l'écriture (Colin et Doligner, 2019) et donc de la formation (Jaubert et Lhote, 2019).

Ainsi, dans cette perspective, la démarche réflexive vise à objectiver l'expérience (entendue comme expérience professionnelle singulière) à travers la décontextualisation des concepts, source possible de généralisation de cette expérience. C'est aussi, il me semble, ce que nous

disent D. Colin et C. Dolignier, lorsqu'ils définissent la posture réflexive comme le passage « d'une subjectivité située dans l'expérience de la classe à une subjectivité plus objective » (Colin et Dolignier, 2019, p. 40).

Cela étant, la fonction de la démarche réflexive dans ce type d'écrit peut être envisagée dans un mouvement inverse ; plutôt que de la concevoir comme allant de l'expérience subjective vers l'objectivation, transmutation opérée via la théorisation de cette expérience grâce au savoir construit dans la communauté scientifique de référence, on peut au contraire privilégier le nécessaire processus d'appropriation des savoirs, à l'instar de C. Frier (2016, p. 181). Pour elle, et en référence à d'autres travaux de S. Vanhulle, l'écriture réflexive permet au sujet d'incorporer et de transformer « des connaissances socialement élaborées au fur et à mesure qu'il forge son discours » (Vanhulle, 2005, cité par Frier, 2016, p. 181). Pour C. Frier, il s'agit en formation de conduire l'étudiant à s'adonner via l'écriture réflexive à un « travail de rumination/reformulation qui permet de (re)constituer et de transformer le savoir pour le faire sien » (Frier, *ibid.*).

Nous avons donc là deux manières d'envisager les choses, qui se traduisent par deux mouvements opposés, l'un de subjectivation des savoirs et l'autre d'objectivation de l'expérience. Tout dépend, me semble-t-il, des priorités pédagogiques du formateur et des besoins de l'étudiant : l'objectif essentiel peut être de l'amener à « faire entrer en résonance avec sa propre histoire le savoir » (Frier, 2016, p. 184) pour éviter que soient coupés les espaces du « singulier » et du « générique » (*ibid.*). Mais il peut aussi s'agir de l'amener à dépasser sa propre expérience pour en faire un objet d'analyse extérieur à soi, via la connaissance scientifique, à même d'assurer cette transformation. Ce dernier point de vue est celui de C. Deschepper et F. Thyron (2008) qui résument ainsi cette bascule : ce qui est attendu, ce n'est pas « l'expression subjective d'un scripteur qui se dévoile et entre en interaction avec son/ses lecteurs », mais bien « la nécessaire prise en compte d'une communauté scientifique par rapport à laquelle scripteur et lecteur se situent » (p. 71).

Au-delà de ces divergences de points de vue vis-à-vis des fonctions de l'écriture réflexive (amener le savoir vers soi pour mieux se l'approprier, ou soi vers le savoir pour mieux dépasser sa propre expérience), l'articulation entre le sujet-scripteur et le savoir-savant reste l'objectif commun : favoriser leur rencontre, faire en sorte qu'ils ne soient pas coupés, ne pas envisager l'un sans l'autre dans l'écriture.

Au vu de ce qui précède, et pour en revenir à notre questionnement, le *je réflexif* se distinguerait à ce stade du *je épistémique* en ce qu'il intégrerait davantage le sujet-scripteur, à travers la nécessaire prise en compte de son expérience dans l'appropriation des savoirs. On pourrait ainsi qualifier ce *je réflexif* d'*intégratif*.

Toutefois, dans les approches compréhensives caractérisant certaines sciences humaines et sociales, la démarche réflexive peut être envisagée encore autrement, en mettant l'accent d'une part sur l'engagement social et politique du sujet (2.2.) et/ou sur son éthique dans son rapport à l'altérité (2.3.)

2.2. Réflexivité dans les approches compréhensives : un *je réflexif engagé*

Dans un article de 2009, intitulé *Place de la réflexivité dans les sciences humaines et sociales : quelques jalons*, M. Bertucci pose précisément la question qui nous occupe, et fait du processus réflexif la réponse à cette question :

Quel est l'intérêt de la réflexivité pour la recherche en sciences humaines et plus largement pour tout chercheur en relation avec un terrain ? Autrement dit, comment concilier l'objectivation inhérente à la recherche avec la part de subjectivité propre à chaque chercheur [...] et que dire de soi chercheur au bout du compte en évitant l'anecdotique et le particulier ? Ceci suppose de considérer que la recherche est une expérience humaine qui se constitue en tant que recherche par le processus réflexif. (Bertucci, 2009, 50).

Mais si le questionnement, tel qu'il est posé ici, est semblable à celui des didacticiens du français, le recours à la réflexivité prend ici un sens spécifique : concept théorisé depuis longtemps en sociologie et en anthropologie, mais émergeant dans les autres sciences humaines, précise M. Bertucci – elle-même sociolinguiste –, la réflexivité est définie comme « l'aptitude du sujet à envisager sa propre activité pour en analyser la genèse, les procédés ou les conséquences » (2009 : 44). La réflexivité est ainsi vue en tant qu'expérience : loin d'être extérieur à son terrain – élément central dans cette approche, en tant qu'il est considéré, dans la lignée de D. de Robillard (2003) comme un lieu d'investissement affectif et cognitif – le chercheur contribue à la construction des faits : il les co-construit. Dans ce cadre, la recherche ne vise pas d'emblée la généralisation, la démarche procédant par hypothèses sur un mode empirique.

Dans ce paradigme-ci, adhérer à la démarche mettant la réflexivité au centre de l'activité du chercheur est un engagement idéologique assumée : l'approche réflexive est revendiquée comme une démarche de recherche à part, minorée par le courant scientifique dominant, positiviste, quantitatif et reconnu traditionnellement (et à tort) comme le seul légitime. Ce courant dominant est critiqué avec plus ou moins de vigueur. La critique apparaît, en creux, chez C. Moïse, dans sa description de la posture du chercheur pratiquant une activité réflexive qui lui apporte toute sa cohérence (et par là même celle du chercheur ne la pratiquant pas, qui ne bénéficierait pas de cette cohérence) :

Le terrain, le réel à observer, constitué d'altérité, nous construit autant que nous le construisons comme objet de recherche, si nous acceptons de renoncer à l'aplomb (aux certitudes d'une place légitimée) et au surplomb (aux certitudes du savoir acquis), tâche facilitée quand se fait, par une activité réflexive, la cohérence avec soi-même en tant que non seulement sujet de recherche mais sujet de vie, rassemblé dans une totalité de soi, mobilisé dans toutes ses subjectivités. (Moïse, 2010, p. 180).

L'approche réflexive se distingue aussi des autres approches scientifiques (mises, semble-t-il, dans le même grand sac de la recherche traditionnelle) en ce qu'elle ne connaît pas de frontières disciplinaires ; elle emprunte à tout va, y compris à la poésie, la littérature ou le

cinéma. C'est que « surveiller les frontières de ses propres disciplines, rester dans ses limites rassurantes » (comme le fait la recherche traditionnelle, comprend-on), serait une façon de « chérir son savoir et ses prérogatives dans un effet de pouvoir et de distinction et dans une plus grande reconnaissance académique » (Moïse, *ibid.*, p. 185).

Mais la critique peut être plus explicite encore chez d'autres auteurs (et surtout autrices, qui semblent à priori majoritaires dans le champ, mais cela resterait à prouver⁶) et s'exprime aujourd'hui avec une virulence marquée, en questionnant frontalement la légitimité des conventions scientifiques dominantes (Charmillot et Fernandez-Iglesias, 2019a, p. 58) qui mènent « à une sorte de conformisme intellectuel » (Charmillot et Fernandez-Iglesias, 2019b, p. 1) ; ces deux chercheuses, dont les travaux s'inscrivent en épistémologie de l'éducation et de la formation, critiquent ce qui caractérise à leurs yeux « l'ordre scientifique établi », à savoir la quête d'une « soi-disante neutralité » (qui découle pour elles de l'exigence d'objectivité⁷), pour revendiquer ce qu'elles nomment des « actes de recherche insolents » (*ibid.*) :

Notre objectif est de déconstruire la grammaire positiviste en démasquant la prétendue neutralité scientifique. Nous invitons les apprenti.e.s-chercheur.e.s à initier un voyage vers l'insolence et à remettre en cause l'ordre scientifique établi. [...]

Que l'on apprenne à les questionner [les conventions auxquelles obéit la construction des connaissances scientifiques] et on découvrira que les sciences sont plurielles et qu'elles laissent de l'espace à la critique de l'ordre scientifique dominant. Cet apprentissage s'inscrit dans la perspective de la recherche compréhensive. A partir de cette posture épistémologique, nous questionnons les pratiques scientifiques et nous nous plaçons en opposition aux systèmes de pouvoir contre lesquels nous luttons. Nous adoptons pour ce faire une pensée par système et proposons des actes de recherche insolents. (Charmillot et Fernandez-Iglesias, 2019b, p. 1).

La formation des étudiants apprenti-chercheurs à « l'insolence scientifique » a « pour objectif ambitieux de déstandardiser la recherche pour créer de la pensée » (Charmillot et Fernandez-Iglesias, 2019a, p. 51). La démarche réflexive est vue dans ce cadre comme un acte de résistance⁸ contre les standards de la recherche qui rendent délicate « toute approche non orthodoxe », que celle-ci « se mène en termes intellectuels ou en termes politiques », souligne M. Faury (2019)⁹.

⁶ A ce propos, M. Charmillot et R. Fernandez-Iglesias (2019a), constatant parmi leurs étudiants un engouement exclusivement féminin pour ces questions, invite à les appréhender dans une perspective de genre.

⁷ « L'exigence de neutralité scientifique obéit à la signification pré-kantienne de l'objectivité [...]. Cette acception nie l'implication des chercheur.e.s dans la construction de leurs objets scientifiques et ce, quel que soit le paradigme dans lequel ils et elles s'inscrivent. » (Charmillot et Fernandez-Iglesias, 2019a, p. 4).

⁸ Relatant son parcours (quittant la biologie pour l'épistémologie du chercheur) et sa volonté de changer radicalement de paradigme, M. Faury exprime son entrée en réflexivité par une formule qui évoque l'entrée en résistance (ou en religion ?) : « Dans mon parcours de transfuge, je suis devenue réflexive » (Faury, 2019, p. 3.)

⁹ On notera d'ailleurs le titre fort éloquent de son article : *Que signifie être chercheuse ? Du désir d'objectivité au désir de réflexivité*, publié dans un ouvrage collectif récent (2019) intitulé non moins éloquentement *Et si la recherche scientifique ne pouvait pas être neutre ?*.

La Raison – qui s’oppose ici au doute, aux valeurs – est du côté des « *data-based* » ou « *evidence-based* » sciences, fortement critiquées, en ce que ces démarches sont exclusives et hégémoniques ; dans leur manifeste, I. Stengers et W. Drumm (2013) expriment clairement ce rapport de domination et de mépris pour toute autre approche :

Les « sciences fondées sur les données », ou « sur les faits » [...] se sont donné pour mission de définir toute situation, tout enjeu, tout choix, dans des termes qui permettent à des données objectivement mesurables d’évaluer et de trancher. Nous avons là aussi affaire à un véritable ethos, à une mission qui mobilise de véritables croisés et les mène à renvoyer les débats et hésitations de leurs collègues à de simples opinions qui ignorent que les seules questions bien posées sont celles auxquelles peut répondre le verdict des faits. Et la boucle se referme, car l’excellence, qui est le mot d’ordre nouveau [...], se mesure à de telles données ». (Stengers et Drumm, 2013, p. 36).

Les auteurs militent pour concevoir la science et la pratiquer en reconsidérant l’opposition entre faits et valeurs. Le verdict des faits et l’autorité absolue de la preuve, censés rendre décidable toute question, sont pour eux une imposture, en ce qu’elles excluent les démarches qui invitent à penser « le possible contre le probable », à s’intéresser à des questions qui importent dans d’autres disciplines, à « penser ensemble » et « faire hésiter chacun ». Cette valorisation des approches alternatives de l’activité scientifique rappelle celle d’A. Rabatel, qui considère comme éthique toute analyse allant « au-delà des apparences, des idées reçues, des façons de parler simplifiant, essentialisant ou s’appuyant sur des prêts à penser doxiques tellement dominants qu’ils ne sont même plus sentis comme tels » (Rabatel, 2013, §18).

2.3. Réflexivité dans les recherches collaboratives : un *je réflexif éthique*

La dernière conception de la réflexivité que j’ai pu observer dans la littérature, assez proche de la précédente, repose sur le principe fort d’une transformation réciproque du chercheur et du terrain, qui se co-construisent mutuellement. Déjà évoquée plus haut dans le courant de la sociolinguistique critique, cette idée est clairement défendue dans les travaux actuels portant sur l’épistémologie des recherches collaboratives (ici en didactique des langues¹⁰) dans lesquelles le terrain humain occupe une place centrale : l’idée est « de se laisser transformer par la rencontre altéritaire », principe qui pourrait être considéré « comme le point nodal des recherches collaboratives » (Lebreton et Lorilleux, 2020, §41). C’est bien la collaboration entre le ou la¹¹ chercheur.e-sujet (ses représentations, ses affects, ses envies) et les autres participants (praticiens ou chercheurs) autour d’un même projet qui génère cette transformation, même si elle n’est pas théorisée, voire peu consciente :

¹⁰ Voir à ce sujet l’intégralité du numéro intitulé « Recherches collaboratives en didactique des langues » (2020).

¹¹ Ici encore, la précision du féminin a toute son importance : dans ce paradigme, le fait d’être femme-chercheuse est revendiqué. Le titre de l’article cité le suggère : « Oser les recherches collaboratives en DDL : transformations des chercheuses, transformations des recherches ».

Ce qui rend possible une transformation réciproque au sein de recherches collaboratives repose sur le fait (pas toujours, voire rarement explicité) d'être concerné, affecté par le travail collaboratif qui s'ouvre et s'opère. (Lebreton et Lorilleux, 2020, §41).

Pour les chercheurs inscrits dans ce courant, c'est dans ce cadre que la réflexivité devient absolument nécessaire. Même si elle n'est pas clairement définie, elle est entendue, me semble-t-il, comme l'explicitation de sa manière de penser, ses valeurs orientant l'interprétation du réel, qui implique ici non seulement un « retour sur soi » (Moïse, 2010) mais aussi sa verbalisation à autrui. Le processus réflexif est d'ailleurs institutionnalisé en tant qu'outil méthodologique dans la démarche de recherche, à même de confronter son positionnement à celui de ses collaborateurs :

Sur un plan méthodologique, la collaboration crée des espaces d'échanges réflexifs qui obligent chacun à expliciter ses propres cadres interprétatifs et à les éprouver au regard de la pertinence d'autres régimes de vérité. (Miguel-Addisu et Thamin, 2020, §7).

Au-delà de ses fonctions éthiques dans la démarche de recherche, la réflexivité répond plus globalement à un positionnement engagé des recherches collaboratives, qui « adoptent une perspective critique, avec une visée d'émancipation sociale » (Miguel-Addisu et Thamin, *ibid.*). Dans ce cadre, « la réflexivité conjointe veut réduire l'hégémonie des savoirs savants » et « agit sur les rapports de domination entre sciences et pratiques », en renforçant « le pouvoir d'action sociale des participants » (*ibid.*). On retrouve ici le même type d'engagement contre les rapports de domination évoqué plus haut avec la sociologie critique.

3. Le je réflexif dans l'écriture de recherche et ses trois variantes

Suite à cette analyse, il me semble que la réflexivité est un concept envisagé selon au moins trois variantes, plus ou moins imbriquées suivant les paradigmes disciplinaires de référence :

- La première conception de la réflexivité (vue à travers l'exemple des mémoires professionnels rédigés par des enseignants en fin de formation) est caractérisée par la prise en compte dans l'écriture de son expérience (en l'occurrence professionnelle), articulée avec les savoirs savants : à ce titre, elle mobilise un *je réflexif intégratif*.
- La seconde (caractéristique de la démarche ethnographique), aux antipodes d'une objectivité impossible (et son corollaire, la fausse neutralité¹²), revendique une

¹² Les termes sont piégeants : si nous sommes à priori d'accord pour affirmer que l'écriture de recherche n'est pas neutre, la question de neutralité ne revêt manifestement pas la même signification pour les tenants de la démarche ethnographique et pour nous : comme je l'ai déjà rappelé (cf. 1.), de notre point de vue, et quelle que soit la discipline, l'écriture de recherche neutre n'a pas de sens, dans la mesure où toute recherche implique des choix (théoriques, méthodologiques, etc.), et ces choix doivent être justifiés scientifiquement ; pour les chercheurs ethnographiques notamment, la neutralité est envisagée comme l'absence d'explicitation de nos choix idéologiques. Dans ce dernier cadre, l'écriture neutre n'existe pas (d'où l'idée de « fausse neutralité ») car même si l'on n'explique pas ses choix, notre appartenance à un corps social, nos représentations, nos à priori sont là, et le fait même de ne pas les expliciter est une forme de choix idéologique.

subjectivité assumée et nécessaire pour situer sa recherche par rapport à ses propres représentations et penser les implications sociales de son action. Il s'agit du *je réflexif militant* ou *engagé*.

- La troisième, souvent très liée à la seconde (appréhendée ici à travers l'exemple des démarches collaboratives en didactique des langues), met davantage l'accent sur l'introspection du chercheur et de ses partenaires donnant lieu à des échanges portant sur leur rapport au terrain ; la démarche réflexive est considérée comme un processus indispensable pour garantir l'éthique de la recherche. C'est donc le *je réflexif introspectif* ou *éthique* qui est ici aux commandes.

Le point commun à ces trois conceptions de la réflexivité me semble le fait de prendre conscience de soi dans la recherche et d'intégrer cette expérience propre dans l'écriture de manière argumentée et convaincante.

Avant de revenir à la formation des étudiants-chercheurs à l'écriture scientifique et de réfléchir à la place que pourrait y prendre un *je réflexif*, je discuterai rapidement deux points à même de nourrir cette réflexion :

3.1. Un *je réflexif* engagé mais non partial

Dans sa conception militante ou engagée, la réflexivité est envisagée, on l'a vu, sous l'angle de l'implication assumée de son engagement à travers le choix des recherches entreprises et des démarches méthodologiques adoptées. Cette posture du chercheur engagé est relativement courante en sciences humaines. Dans le domaine de l'éducation ou de la didactique par exemple, toute recherche non purement descriptive relève, me semble-t-il, à des degrés divers, de cet engagement, même s'il ne dit pas toujours son nom : dans le champ des Littéracies (universitaires ou pas) – et avant lui en didactique du français¹³ –, par exemple, l'objectif des études menées a au bout du compte une finalité sociale (réduire les inégalités scripturales, permettre aux personnes les moins littéraciées de progresser et de s'épanouir individuellement, socialement, via l'écriture).

Une des différences entre la didactique et un courant tel que la sociolinguistique se réclamant de l'ethnographie critique est peut-être le fait de faire de cet engagement une composante maîtresse de l'épistémologie de la discipline, alors qu'elle est sans doute moins thématifiée ailleurs, quand elle n'est pas vécue comme conflictuelle : à propos de la didactique du français, B. Daunay et Y. Reuter soulignent cette tension entre engagement militant et visée scientifique :

Qu'une science ait un projet social n'est pas vraiment propre à la didactique... Mais on voit bien ce que sa revendication peut engendrer comme tension entre l'engagement militant qui le fonde et le positionnement scientifique qui le justifie. (Daunay et Reuter, 2008, §10).

¹³ La didactique du français, nous rappellent B. Daunay et Y. Reuter (2008), s'est constitué dans les années 70-90 « sur un mode dominé » (§9), qui pouvait être en soi une revendication, dans le contexte de l'époque, caractérisé par une contestation de l'institution scolaire en tant qu'organe de reproduction sociale.

Selon ces mêmes chercheurs, même si cette tension n'est pas encore tout à fait résolue, le champ de la didactique du français évolue (ou du moins évoluait, l'article datant de 2008) dans le sens d'un renoncement à l'engagement militant, qu'ils interprètent ainsi : plutôt que de vouloir, à partir d'une posture critique, transformer les pratiques (position militante du chercheur), il s'agit de les décrire et de les comprendre (position épistémologique), tout en revendiquant le projet social fondateur de la didactique, qui consiste à résoudre les formes de l'échec scolaire. L'objectif est donc, au nom de la rigueur scientifique et de la légitimité de la discipline, de renoncer à faire de la critique la motivation de la recherche (« une exigence scientifique ne saurait se satisfaire de cette posture *a priori* » (Daunay et Reuter, 2008, §13), alors qu'elle me semble à l'inverse consubstantielle d'autres disciplines, ou du moins de la manière dont certains chercheurs envisagent l'épistémologie de leur discipline, comme on l'a vu avec la sociologie critique.

De mon côté, et sans doute ma formation de chercheuse en didactique du français a construit ainsi mes habitus scientifiques, je me sens plus proche du premier point de vue : plutôt que de faire de la critique sociale l'origine de la recherche (sa motivation), elle me semble plus forte (plus légitime) si elle découle de la recherche. Revendiquant d'ailleurs fortement son appartenance à la sociologie critique¹⁴, B. Lahire (2019) exprime à ce sujet clairement sa position, que je rejoins absolument : pour lui, faire de la sociologie, c'est décrire la société pour mettre à jour son fonctionnement ; le dévoiler consiste à le critiquer car son fonctionnement, surtout dans ses aspects oppressifs, repose sur l'aveuglement (des dominés et des dominants) face aux mécanismes d'oppression. La critique sociale est donc à posteriori, fondée sur l'analyse qui précède, est non à priori :

Quand elle fait correctement son travail, la sociologie met donc inévitablement au jour la réalité des dissymétries, des inégalités, des rapports de domination et d'exploitation (...) En montrant que les rapports de force entre les différents groupes ou que les inégalités sont des réalités historiques et non des états de fait naturels, la sociologie produit inévitablement des effets critiques. Mais cela ne permet aucunement de considérer l'activité sociologique comme une activité idéologique ou politique et de réduire l'étude scientifique des inégalités ou des dominations à une forme de dénonciation politique (Lahire, 2019, p. 48).

Illustrant son propos, il évoque le cas de Galilée et Darwin, qui n'étaient pas « mus par une visée anti-religieuse ». Mais « en formulant des énoncés plus vrais sur notre système planétaire ou sur notre espèce, ils ont exercé de fait des effets critiques, et même profondément politiques sur le monde social dans lequel ils vivaient » (ibid., p. 49). Le raz de marée politique qui a suivi ces recherches en est la simple conséquence (dont ils se seraient d'ailleurs sans doute bien passé). Autrement dit,

Le processus d'établissement de la vérité, ou plus exactement de vérités toujours partielles et temporaires, est certainement toujours politique dans ses conséquences, parfois aussi

¹⁴ « Il n'y a de sociologie scientifique que critique » (Lahire, 2019, p. 47). Où l'on s'aperçoit des disparités dans la manière de vivre la recherche, et ce au sein d'un même paradigme scientifique.

dans ce qui pousse les chercheurs à établir cette vérité, mais il ne l'est pas en lui-même (ibid., p. 49).

Ainsi, pour B. Lahire, il faut distinguer l'observation et l'évaluation des inégalités de leurs dénonciations, et quand bien même il s'agirait des mêmes personnes qui seraient les auteurs de ces deux activités, celles-ci ne relèvent pas du même ordre. L'activité scientifique des sociologues, qui ne sont pas des idéologues, mais « des producteurs de vérités sur le monde social » (p. 49), ne porte donc pas en tant que telle de visée politique, même si ses résultats peuvent avoir des effets politiques.

3.2. Un je réflexif introspectif mais pas autocentré

Dans sa troisième conception, le *je réflexif* renvoie à la nécessité d'explicitier (pour soi et pour autrui) ses propres modes et cadres de pensée et être à l'écoute de ceux des autres. Cette option méthodologique peut d'ailleurs renforcer à son tour la posture engagée du chercheur et de sa communauté de recherche dans la lutte contre les démarches scientifiques dominantes, et n'est donc pas exclusif du *je réflexif engagé* et de son approche critique assumée, bien au contraire. Si nous les avons abordés dans l'analyse à travers différents courants disciplinaires dont ils nous ont semblé être emblématiques, le *je réflexif engagé* et/ou *introspectif* n'est pas à proprement parler disciplinaire, mais répond à une éthique épistémologique : la réflexivité est revendiquée dans différents courants (par ex. sociolinguistique critique, recherche collaborative, socio-didactique¹⁵) relevant eux-mêmes de disciplines variées (par ex. éducation, sociologie, sociolinguistique, didactique des langues). Un *je réflexif* qui se donne à voir dans l'écriture comme introspectif, mais qui n'est en aucun cas psychologisant, voire psychanalytique : C. Moïse et M. Bertucci nous mettent l'une et l'autre en garde contre cette interprétation décalée de la réflexivité, qui la rendrait contre-productive. Il ne s'agit surtout pas de la concevoir comme « une introspection [...] autocentrée du chercheur » (Ghasarian, 2004, cité par Bertucci, 2009, p. 50), ni comme « une mainmise de l'intime [...] ou une forme de déconstruction paralysante et improductive. » (Moïse, 2010, p. 185). La réflexivité doit rester en revanche un « vecteur permanent du doute fondamental » (ibid.).

Entre un *je introspectif* et un *je autocentré*, la frontière est ténue. Et c'est pourtant peut-être dans cette distinction subtile que se jouent la rigueur et la légitimité de l'éthique de cette approche. Ces deux *je* sont de mon point de vue indispensables, mais si le premier peut figurer dans l'écriture, le second n'appartient qu'à soi, et n'intéresse pas nécessairement la recherche, même s'il la sert. Il s'agit au fond de mieux savoir qui je suis en tant que personne : d'où je parle, ce qui a construit mon système de pensée, mes affects, ma manière de les gérer, mon rapport au monde, etc. L'objectif de cette auto-analyse permanente est de ne pas se laisser déborder par des impensés (éviter de voir sa subjectivité « déborder subrepticement

¹⁵ Voir par ex. Rispail et Blanchet, 2011, qui considèrent que la socio didactique est une recherche didactique réflexive « impliquée socialement qui a pour objet et objectif l'intervention sur les terrains analysés » (Rispail et Blanchet, 2011, p. 67).

du discours », Bertucci 2009, p. 51) et faire avec ce que nous sommes avec le plus de conscience possible. Autrement dit, mieux je me connais, plus je peux mettre à distance ma propre subjectivité¹⁶ et verbaliser avec discernement (à moi et à autrui) ce qui, pour le coup, intéresse la recherche : la nature de mes cadres interprétatifs, mes valeurs, la manière dont je me représente mon objet de recherche et la collaboration avec mes partenaires, les enjeux sociaux que je projette dans la recherche, etc. C'est aussi ce que dit à sa façon A. Rabatel dans son discours sur l'éthique de l'objectivité et son éthique de la subjectivité : « Si l'oubli de la subjectivité est coûteux, son déni aussi. Mieux vaut se connaître, non seulement pour éviter les dénis – l'illusion naïve de la liberté, de l'indépendance et de l'objectivité –, mais surtout pour pouvoir se méfier de soi ! » (Rabatel, 2013, §6).

Le travail sur sa propre subjectivité est aussi un rempart contre le danger qui guette tout chercheur, et plus encore, sans doute, les chercheurs « réflexifs », celui de tomber dans la partialité à priori dans le traitement des données récoltées. Je rejoins ici le propos de F. Grossmann (2017b) : l'impartialité est nécessaire à la recherche en ce qu'elle implique « la capacité à ne pas avoir de *parti pris* préalable à l'examen des faits ou des données empiriques » (p. 98). Au-delà des différences épistémologiques, cette exigence est de mon point de vue constitutive de la recherche et conditionne en grande partie sa légitimité.

A ce titre, l'introspection peut aider à ne pas basculer dans la confusion entre chercheur engagé (conscient de ses représentations et à *priori* qu'il tient à distance, et des valeurs collectives de sa communauté, qu'il revendique) et chercheur partial, (qui, n'ayant pas questionné ses *à priori*, sélectionne dans ses données ce qu'il est allé y chercher), confondant hypothèses et opinions personnelles rendues de ce fait inébranlables). Autrement dit, si l'impartialité est « une sorte de table rase préalable de ses préjugés » (Grossmann, *ibid.*), cette table rase implique avant tout de bien les identifier et par là-même d'accepter leur caractère évolutif.

3.3. Les trois *je* de l'écriture de recherche : récapitulatif

Il est à présent possible de redéfinir le couple *je-empirique/je épistémique* et d'y adjoindre un *je réflexif*, lui-même scindé en trois sous-types : le *je réflexif intégratif*, le *je réflexif engagé* et le *je réflexif introspectif ou éthique*. Le tableau qui suit récapitule la réflexion :

¹⁶ Nous revoici en prise avec un concept polysémique. La subjectivité est entendue ici comme relevant de l'intime, ce qui doit être mis à distance via l'analyse (à l'instar de Moïse ou de Bertucci), et non comme un parti pris engagé, collectif, point de départ de la recherche (ainsi que l'entendent Charmillot et Fernandez-Iglesias, Stengers et James, Faury, comme on l'a vu).

	Je-empirique	Je-épistémique	Je-réflexif		
			Intégratif	Engagé	Introspectif/ éthique
Quelle facette de soi ?	Renvoie à soi en tant que sujet subjectif	Renvoie à soi en tant que chercheur académique	Renvoie à soi en tant que praticien-chercheur	Renvoie à soi en tant que chercheur engagé dans des luttes sociales	Renvoie à soi en tant que chercheur éthique dans son rapport à l'altérité
Quelle manifestation dans l'écriture de recherche ?	A priori très peu présent. Discours auto-centré, sans argumentation.	Très présent, transversal aux disciplines. Argumente ses choix via des faits ou le recours au savoir savant	Présence dans les mémoires professionnels (type MEEF) Interroge ses pratiques et représentations via le recours au savoir savant	Présence variable suivant les courants épistémologiques. Argumente ses choix via les valeurs de sa communauté	Présence dans certains courants en prise avec un terrain social. Argumente ses choix via l'explicitation mutuelle des cadres interprétatifs

Tableau 1 : les différents je dans l'écriture de recherche

Une première remarque s'impose : si le premier *je* n'a pas vocation à être très représenté dans l'écrit de recherche¹⁷, les trois *je* ne sont en aucun cas exclusifs : le *je épistémique* et le *je réflexif* en particulier peuvent être présents concomitamment au sein d'un même texte ; le choix de la réflexivité n'empêche pas, bien entendu, le recours aux savoirs académiques ou aux faits dans l'argumentation. Artificielle dans les faits, la distinction opérée entre ces *je* a pour fonction de contribuer à rationaliser ses pratiques dans l'écriture : si je ne convoque pas les mêmes types d'arguments lorsque je mets en scène un *je épistémique* ou un *je réflexif engagé*, il est utile que j'en aie la pleine conscience pour mesurer la nature et la portée de mon argumentation.

Dans le cadre de formations à l'écriture de recherche accueillant des doctorants qui relèvent de disciplines diverses des sciences humaines, échanger collectivement sur cette dimension énonciative de l'écriture me semble une bonne porte d'entrée à la comparaison toujours riche et éclairante des épistémologies auxquelles ils appartiennent (formateur inclus, bien entendu), et dont ils n'ont pas toujours conscience.

Concernant le *je réflexif*, s'il me semble nécessaire de l'introduire (en ce qu'il répond aux besoins exprimés par les doctorants revendiquant leur appartenance aux courants épistémologiques le pratiquant), il me semble tout aussi indispensable d'indiquer que sa

¹⁷ La réflexion présentée ici ne vaut bien entendu que pour le cadre – déjà très large – des sciences humaines. Une toute autre approche serait sans doute nécessaire pour rendre compte des positionnements énonciatifs à l'œuvre dans les travaux écrits relevant des sciences dites exactes ou expérimentales, dans lesquelles le chercheur est moins en prise directe avec ses objets (le travail d'*objectivation* étant de ce fait à priori moins complexe pour le scripteur).

manipulation oblige à une grande vigilance si l'on veut conserver la légitimité scientifique de sa démarche, comme on l'a vu : opter pour un *je réflexif* (dans sa version engagée en particulier) suppose d'explicitier ses positions (par ex. en revendiquant le fait de choisir comme terrain de recherche privilégié des lieux où les acteurs sociaux sont en prise avec des rapports de domination), et ce à quoi sa recherche peut servir socialement (par ex. à démonter les mécanismes à l'œuvre dans ces rapports de domination et de permettre *in fine* aux participants à la recherche – y compris les chercheurs – de penser différemment ce qu'ils font et ce qu'ils sont¹⁸). Mais, répétons-le, ce *je réflexif* doit préserver ce qui fait l'essence même de la science : le fait de dévoiler au chercheur ce qu'il ignorait, et non pas de confirmer ce qu'il savait. Il ne faut donc pas confondre le *parti pris*, explicite, du chercheur face à ses objets de recherche, dont les choix correspondent à son engagement, et le *parti pris*, implicite, du chercheur face aux données recueillies, celui qui est à éviter absolument, en ce qu'il fausse d'emblée leur interprétation par le biais de confirmation.

Si j'insiste tant sur ce point, c'est que mon expérience de formatrice m'a amenée à attirer l'attention des doctorants sur cette possible confusion : à la question « quelle est votre question de recherche ? » j'ai trop entendu, chez certains doctorants, une réponse commençant par « je veux montrer que... »¹⁹, et observé une réaction surprise, voire décontenancée, à ma demande insistante de dire non pas « ce que vous voulez montrer » mais « ce que vous voulez savoir/apprendre/comprendre à travers votre recherche ». Ce changement de focale n'est pas anodin en ce qu'il conditionne, de mon point de vue, la qualité intrinsèque de la recherche entreprise.

Cela étant, dans le même cadre des formations doctorales à l'écrit de recherche, on peut observer des réactions, qui bien que se situant à l'opposé de celles qui précèdent, sont tout aussi problématiques en termes de positionnement de chercheur. S'ils ne veulent rien « montrer », certains doctorants ont bien du mal à cerner les enjeux (scientifiques et sociaux, le cas échéant) de leur thèse, et sont parfois démunis quand on leur demande quel est l'intérêt, selon eux, de mener la recherche qui les occupe depuis un, deux ou trois ans. Il est vrai que dans certaines disciplines (ou politiques de laboratoire), la dimension collective est telle que chaque doctorant n'apporte qu'une pierre à un édifice dont ils ne comprennent pas nécessairement la valeur ajoutée scientifique. Réduit dans ce cas à une simple réponse à la

¹⁸ Je fais allusion ici à D. Éribon (2009, pp. 51-52), pour qui toute sociologie qui entend placer au centre de sa démarche le point de vue des acteurs est vouée à l'échec car il s'agirait simplement pour le chercheur de mettre en scène le rapport mystifié que les enquêtés (agents sociaux) entretiennent avec le monde pour justifier l'ordre établi. A contrario, pour lui, « la force et l'intérêt d'une théorie résident précisément dans le fait **qu'elle ne se satisfait jamais d'enregistrer les propos que les 'acteurs' tiennent sur leurs 'actions'**, mais qu'elle se donne au contraire pour objectif de permettre aux individus et aux groupes **de voir et de penser différemment ce qu'ils sont et ce qu'ils font**, et peut-être, ainsi, **de changer ce qu'ils sont et ce qu'ils font** ». Or, il me semble que les sociologues réflexifs ont exactement ce type d'ambition, rendue possible précisément grâce à la réflexivité, contrairement à ce qu'exprime D. Éribon.

¹⁹ Quelques exemples parmi tant d'autres, que l'on peut rencontrer dans toutes les disciplines des sciences humaines et sociales : *je voudrais montrer que l'école n'a jamais autant reproduit les inégalités sociales ; que les enseignants sont en souffrance à cause de la hiérarchie ; que telle chaîne de radio supposément libre est aux mains de tel dictateur ; que telle langue est dominée par telle autre ; que le système de santé ne tient pas suffisamment compte de telle population, etc.*

commande de leur direction de thèse, le projet de thèse ne porte pas de sens personnel et n'est pas questionné. Un des objectifs de la formation est alors d'amener le doctorant à mieux évaluer en quoi consiste son apport personnel à cet ensemble.

Non marginaux dans mon expérience, ces deux profils de doctorants, s'ils sont polarisés (sur-engagement entraînant une perte de discernement d'un côté, désengagement entraînant une perte de sens de l'autre) ont pour point commun de caractériser des doctorants qui conduisent leur recherche sans susciter ni doute ni questionnement, dimensions pourtant constitutives et fondatrices de l'activité de chercheur. Nous aurons l'occasion, lorsque nous aborderons la problématisation de la recherche (cf. chap. 3), de revenir amplement sur cette question centrale.

Une dernière remarque, enfin, relative aux liens dans l'écriture entre créativité et argumentation.

En formation, les échanges portant sur l'inscription subjective du scripteur dans son texte sont également l'occasion de débattre à propos d'un questionnement fréquent chez les doctorants, qui porte sur les marges de liberté ou de créativité que l'on peut s'autoriser dans l'écriture de recherche. Dans les sciences humaines en particulier, l'écriture est assumée comme partie prenante de la recherche et elle est indissociable du paradigme scientifique auquel se réfère le chercheur :

L'écriture [...] n'est pas un ornement extérieur, elle est profondément dépendante du modèle de scientificité explicite ou implicite adopté, qui détermine directement la planification du texte, ainsi que la manière dont il est pris en charge. (Grossmann, 2011a, §6).

Les tenants d'une approche réflexive ou compréhensive mettent également l'écriture au premier plan : « La façon de représenter, de sélectionner, de mettre en écriture, en métaphores parfois, est aussi déterminante (importante) que ce que l'on analyse ». (Moïse, 2010, p. 182).

Cette approche consiste aussi à promouvoir une écriture plus libre, libérée de « son joug positiviste » (Charmillot et Fernandez-Iglesias, 2019a), s'affranchissant du carcan de l'écriture scientifique et de sa tendance forte (et parfois laborieuse²⁰) à l'effacement énonciatif. Cette écriture libre, en lien avec les formes littéraires, souligne également M. Bertucci (2009), est à l'opposé de l'écriture scientifique du courant dominant, perçue comme une « écriture blanche, comme la voix blanche est sans timbre et les vers blancs sans rime, c'est-à-dire dépourvue d'affects et se défiant des effets de style » (Bertucci, 2009, p. 51).

Sans être proscrit, l'usage de la métaphore, par exemple, revendiqué ici (et joliment illustré dans la citation qui précède), doit traditionnellement être exploité avec parcimonie dans l'écrit scientifique, au nom d'une exigence de clarification maximale du raisonnement. Il me

²⁰ F. Grossmann (2011a, §5) dénonce également « les contorsions auxquelles se livrent parfois les auteurs-chercheurs pour respecter le tabou du moi » qui peuvent « devenir ridicules, voire contre-productives, lorsqu'elles nuisent à la lisibilité du propos, au repérage du positionnement ou à l'efficacité de l'argumentation ». C'est aussi ce qui conduit U. Reutner (2010) à qualifier « d'ancien » ce « tabou du moi », qu'elle juge ainsi obsolète.

semble souhaitable de prendre à bras le corps en formation cette vision caricaturale de l'écriture de recherche. Je m'inscris dans la pensée de F. Grossmann (2010) lorsqu'il note à ce propos que les tabous qui frappent traditionnellement l'écriture scientifique (tabou de la métaphore, tabou de la narration notamment) doivent être combattus²¹ car ils en forgent une représentation réductrice qui ne rend pas compte de la nécessité pour le scripteur d'assumer un positionnement personnel, argumenté. Si les deux aspects (construction d'un point de vue argumentatif et tendance à l'effacement énonciatif) ne sont bien sûr pas antinomiques, une écriture plus personnelle, plus créative, peut également être avantageusement mise au service de ce positionnement. Les extraits des textes convoqués dans ce chapitre, truffés de ces touches énonciatives personnelles (souvent esthétiques, voire poétiques), illustrent à mon sens cette compatibilité entre argumentation scientifique et créativité scripturale et accentuent à mes yeux la force (au lieu de l'affaiblir) de la portée argumentative de ces figures de style. Dans le même esprit, et dans la lignée des travaux de Bruner (2005), C. Frier (2016) considère que le récit (exploité d'ailleurs depuis longtemps en anthropologie), loin d'empêcher « le développement d'une pensée rationnelle, ou d'un raisonnement scientifique », « le suscite et l'accompagne en le mettant en mouvement » (Frier, 2016, p. 183). Plus généralement, considérant que si, au plan neurobiologique, on ne peut « séparer le couple émotion/cognition », il nous faut sortir « d'une vision étriquée de la connaissance scientifique qui occulterait toute la dimension émotive du rapport au savoir » (ibid.).

Au fond, cette manière convaincante de faire coïncider le dire et le dit renforce la quête de cohérence entre les différents *je* qui nous composent et qui sont à l'œuvre, à des degrés divers, dans l'écriture de recherche, dont la part de créativité doit sans doute être davantage valorisée auprès des apprentis-chercheurs.

4. Pour conclure

Ce chapitre s'est déroulé en trois temps. Dans un premier temps (1.), en appui à différents travaux que nous avons conduits (Doc5, 2007 ; Doc11, 2013 ; Doc15, 2015), ont été distinguées les notions de subjectivité, d'objectivité et de neutralité. J'ai ensuite évoqué la manière dont réagissent certains étudiants lorsqu'on travaille avec eux ces distinctions, ce qui nous a amené à discuter des limites de cette approche, et de la nécessité d'y intégrer une autre notion, la réflexivité. J'ai tenté, dans un second temps (2.), de cerner cette notion très large, ce qui nous a amené enfin (3.) à distinguer trois formes de *je* dans l'écrit scientifique : un *je empirique*, un *je épistémique* et un *je réflexif*, lui-même comprenant trois variantes (*intégratif/engagé/éthique*).

Cette typologie n'a pas pour vocation à être exploitée en l'état en situation pédagogique : en elle-même, elle ne constitue pas un outil d'aide à l'écriture. En revanche, elle peut au besoin aider le formateur à mieux appréhender pour lui-même les natures différentes de l'inscription du sujet dans l'écrit scientifique et par là même l'aider à animer les débats à ce sujet qui ne

²¹ Voir à ce sujet la présentation d'A. Chartier et C. Frier (2015) d'un dispositif pédagogique centré sur la production de fictions scientifiques pour initier les étudiants de première année à l'écriture de recherche.

manquent pas de surgir en formation doctorale. L'idée est de rendre ces débats collectifs constructifs, de manière à ce que les apprentis-chercheurs soient en mesure de comprendre et de se confronter au défi ambitieux de tout producteur de discours scientifique que résume très bien A. Rabatel (2013, §8) : « celui de penser la subjectivité aussi objectivement que possible et celui de penser l'objectivité en faisant place à la subjectivité ».

CHAPITRE 2 : SE POSITIONNER DANS SON TEXTE EN TANT QU'AUTEUR.

PARTIE 1 : CE QU'EN DISENT LES TRAVAUX DE RECHERCHE

Sur toutes ses voies vers l'objet, le discours en rencontre un autre, « étranger », et ne peut éviter une action vive et intense avec lui. Seul l'Adam mythique abordant avec sa première parole un monde pas encore mis en question, vierge, seul Adam-le-solitaire pouvait éviter totalement cette orientation dialogique sur l'objet avec la parole d'autrui (Bakhtine, 1978, p. 102).

La citation est un corps étranger dans mon texte, parce qu'elle ne m'appartient pas en propre, parce que je me l'approprie. Aussi son assimilation, de même que la greffe d'un organe, comporte-t-elle un risque de rejet contre lequel il faut me prémunir et dont l'évitement est l'occasion d'une jubilation. La greffe prend, l'opération réussit. [...] Le bâti doit disparaître sous la finition, et la cicatrice elle-même (les guillemets) sera un agrément supplémentaire. (Compagnon, 1979, p. 31-32)

Ces deux citations, qui se font écho, introduisent parfaitement, me semble-t-il, les questionnements qui construisent ma recherche : comment les apprentis-chercheurs s'y prennent-ils pour faire référence à ce qui a déjà été écrit par d'autres ? En quoi est-il nécessaire de les accompagner dans cette activité ? Sur quels aspects l'intervention didactique doit-elle porter prioritairement ? Le présent chapitre a pour objectif de fournir des éléments de réponse à ces questions, en revisitant, et réinterprétant sans doute, des travaux anciens, mais aussi en s'appuyant sur une revue de littérature plus récente, nécessairement partielle et orientée par ma perspective à la fois énonciative et didactique, le champ des études ancrées sur la polyphonie étant prolifique.

1. En guise d'introduction : un panel des difficultés identifiées dans la littérature

Pour l'étudiant apprenti-chercheur, et de manière différente selon qu'il est débutant ou déjà un peu aguerri, écrire à partir d'autres textes est source de nombreuses difficultés, qui ont été dans les années 2000 largement documentées dans la littérature et le sont encore dans des travaux récents ; on remarquera d'ailleurs que les problèmes ne semblent guère avoir évolué. Au vu de mon expérience de formatrice auprès des étudiants de master et de doctorat, j'ai pu lister trois grands types de difficultés, en m'appuyant sur les références qui m'ont paru les plus pertinentes, même si, bien entendu, ces difficultés ont été mentionnées dans d'autres travaux.

Le premier type de difficultés répertoriées est lié à la méconnaissance du champ (courants/auteurs dominants et pertinents) que les étudiants découvrent et se traduit par les deux observations suivantes :

- Manque de discernement dans l'évaluation des courants théoriques, auteurs et travaux des auteurs nécessaires pour construire et traiter sa problématique (Reuter, 2002).
- Hétérogénéité de sources juxtaposées auxquelles le scripteur confère le même statut (Reuter, 2002 ; Jaubert et Lhoste, 2019, p. 150)

Le second type est très englobant et a trait, d'une part aux représentations floues que se font les étudiants des exigences de la gestion de la polyphonie, d'autre part, à un manque de savoir-faire ; sont évoqués des problèmes de précision, de rigueur ou de fidélité dans la reprise du discours d'autrui :

- Gestion approximative de l'insertion des sources, qui se manifeste à travers des renvois imprécis ou vagues aux sources de type : *les scientifiques, quant à eux...* (Niwese et Schneeberger, 2019 ; Jaubert et Lhoste, 2019) ;
- Reformulations de dires d'autrui sans références (Pollet et Piette, 2002 ; Kara, 2004).
- Absence d'exposition de l'argumentation présente dans le discours de l'auteur ; l'étudiant a recours à ce que L. Rosier appelle le « nom résumé », ex : *l'approche textuelle de Kleiber* (Rosier, 2002)
- Généralisations excessives, gommage de modalisations dans le discours reformulé (Pollet et Piette, 2002)
- Sous-exploitation de l'éventail des modes de référence (Doc3_Boch et Grossmann, 2002 ; Doc4_Rinck, Boch et Grossmann, 2007)
- Brouillages énonciatifs dans l'activité de reformulation : problèmes de portée dans la prise en charge du discours d'autrui, (Doc2_Boch et Grossmann, 2001 ; Doc11_Boch, 2013 ; Doc15_Boch, Grossmann et Rinck, 2015)
- Manque de discernement du statut de ce qui est reformulé : confusion entre preuve, exemple, opinion, etc. (Doc3, 2002 ; Colin, 2019).

Le troisième type de difficultés est caractérisé par l'absence ou l'insuffisance de dialogue entre le propos du scripteur et les auteurs qu'il convoque :

- Tendance au patchwork (Reuter, 1998 ; Pollet et Piette, 2002 ; Kara, 2004 ; Deschepper et Thyron, 2008 ; Niwese et Schneeberger, 2019) et à l'ostension : les discours d'autrui sont montrés, attestant d'un travail accompli (Reuter, 2001, p. 18)
- Manque d'activité d'expansion du discours repris sous la forme d'une introduction ou d'un commentaire (Doc2, 2001 ; Rinck, 2004)
- Statisme dans l'exploitation (ou plutôt la sous-exploitation) de la citation (Kara, 2004), et plus généralement, faible progression de la réflexion personnelle via l'appui sur le discours d'autrui : placages citationnels, piétinements et redondances (Doc2, 2001)

- Faible engagement dans l'interprétation d'un texte reformulé (Delcambre, 2001 ; Chartier et Frier, 2015)
- Absence ou excès de positionnement de l'étudiant vis-à-vis des propos rapportés : adhésion totale sans discussion ou désaccord démesuré (Rinck, 2004 ; Mroue, 2014)
- Superposition de références externes sans les mettre au service d'un discours argumenté (Reuter, 2001 ; Jaubert et Lhoste, 2019)
- Sous-exploitation de l'éventail des fonctions rhétoriques de l'appui sur le discours d'autrui (Doc3, 2002) ; fonction dominante : attribuer un contenu à une source, au détriment d'autres fonctions, telles que l'évaluation des sources, le dialogue entre les sources, le dialogue entre les sources et son propre propos (Petrić, 2007)

Comme on le voit dans cette liste, parce qu'il me fallait faire des choix, je n'ai pas pris en compte les problèmes linguistiques d'ordre technique, fréquents et à travailler, qui se posent en particulier aux étudiants débutants, lorsqu'il s'agit d'intégrer à son texte les propos d'un autre auteur : je renvoie pour cela à Kara (2004), qui décrit bien les conflits énonciatifs et ruptures syntactico-typographiques qui peuvent alors s'observer.

Dans ce chapitre, je ne m'occuperai pas de la première série de difficultés, à laquelle des réponses satisfaisantes (dont des réponses techniques de type *citation tracking*) sont apportées dans le discours prescriptif (ouvrages ou sites internet offrant des conseils méthodologiques de sélection de l'information).

En revanche, en lien direct avec ma perspective énonciative, seront au cœur de mon propos les deux autres types de difficultés répertoriées, en ce qu'elles renvoient à deux dimensions fondamentales de la problématique de l'appui sur le discours d'autrui : la gestion énonciative de la polyphonie d'une part (quels modes de référencement choisir ? Pourquoi faire ? Comment faire ?) et l'endossement d'une posture d'auteur d'autre part (que faire du discours d'autrui ? Comment faire dialoguer des approches différentes d'un même objet et se situer au sein de ce dialogue ?). Régulièrement pointées dans la littérature comme des lieux de difficultés majeures pour les étudiants apprentis-chercheurs (générant ainsi des enjeux primordiaux pour la formation), ces deux dimensions constituent un aspect essentiel de la rhétorique de l'écrit scientifique (cf. notamment Doc10_Rinck et Boch, 2012 ; Lafont-Terranova et Niwese, 2016, p. 317).

En tant que membre d'une équipe ayant spécifiquement travaillé sur la gestion des sources au plan énonciatif – et parce que le format de la synthèse HDR le permet – je prendrai appui sur les recherches collectives au Lidilem sur ce thème (travaux menés essentiellement par F. Grossmann, F. Rinck et moi-même, ensemble, séparément et avec d'autres). Je tâcherai de les mettre en regard avec celles d'autres équipes, parallèles ou postérieures aux nôtres, en cherchant à identifier les points de dialogue entre ces différentes études.

Suite à une présentation réactualisée des modes de référence au discours d'autrui et aux questions qu'ils soulèvent encore dans les pratiques estudiantines (point 2), le propos abordera la question de l'auctorialité à travers plusieurs travaux, dont une tentative de didactisation (point 3).

2. La polyphonie énonciative, ou comment s'appuyer sur le discours d'autrui

Dans le champ de la littéracie francophone, les modes de référence au discours d'autrui dans l'écriture de recherche font partie des objets d'étude privilégiés depuis une vingtaine d'années. Ces modes jouent un rôle central dans le discours scientifique, qui est par définition un « discours multiréférencé », formule initiée par F. Grossmann en 2003, dont la reprise fréquente par les spécialistes du champ (cf. par ex. Glorieux, 2016 ; Rinck, Fløttum et Poudat, 2017 ; Delcambre, 2013 ; Daunay et Delcambre, 2017 ; Pollet, 2019, etc.) témoigne de la pertinence : l'écrit scientifique est fondamentalement dialogique, dans la mesure où il n'a de sens « qu'en fonction du dialogue établi au sein d'une communauté scientifique particulière » (Grossmann et Tutin, 2010).

Cette nécessité de faire référence à d'autres auteurs semble en constante augmentation. La pratique croissante de l'activité de référencement dans toutes les disciplines avait déjà été soulignée dans la littérature dès la fin des années 80 (Bazerman, 1988) et jusque dans les années 2010 (Milojevic, 2012). Deux pistes explicatives au moins à ce phénomène : la première est liée à la pression croissante qui s'exerce sur le chercheur, doctorant y compris, qui le pousse à obtenir un bon facteur d'impact (*impact factor*) mesurant le taux de citations dont ont fait l'objet ses travaux, et donc sa notoriété dans le champ ; l'utilisation d'outils bibliométriques pour calculer cet indice génère des stratégies dénoncées de longue date¹ d'auto-citation ou de « renvoi d'ascenseur » (*je te cite et tu me cites*), qui n'ont cessé de se développer (Lefebvre, 2011). D'autre part, au-delà de ces pratiques peu recommandables, l'accessibilité immédiate aux revues en ligne qu'offre internet soutient une activité de lecture rapide et ouverte (il est si facile de passer d'un article à l'autre) et génère par-là même un référencement-réflexe.

La référencement se fait massivement aujourd'hui via le système parenthétique auteur/date² : son utilisation s'est largement répandue en SHS, sous l'influence des pratiques issues du champ des Sciences, techniques et médecine (STM) et de son format anglo-saxon IMRaD (Introduction - Matériel et méthode - Résultats *and* Discussion)³. Ce système en devient même lui aussi un quasi-tic d'écriture⁴ : en 2010, F. Grossmann constatait déjà cette « polyphonie proliférante qui semble ouvrir de manière incontrôlable le texte scientifique à la multiplicité des références et des sources » (§20), si bien que l'absence ponctuelle de référencement d'une assertion dans un discours hyper référencé peut rendre douteuse sa fiabilité scientifique.

Je n'ai pas trouvé d'étude disponible permettant d'interroger et de circonscrire cette tendance dans les revues francophones. Par curiosité, j'ai cherché à vérifier ce qu'il en était

¹ Voir à ce sujet les travaux antérieurs à l'avènement internet des sociologues Boure et Sureau, 1995.

² Tendance observée dans plusieurs travaux, dont ceux de Ädel and Garretson (2006) qui invoquent "*the editing process and size restrictions of academic journals*" (p. 278) pour expliquer que les scripteurs utilisent toujours plus ce système de référencement.

³ Quand bien même le champ des SHS autorise des formalisations plus souples (Rinck, 2010 ; Jacques, 2013).

⁴ Et n'est pas sans poser problème. F. Rinck (2016) signale à ce titre la prolifération de la formule *voir par exemple X et Y* dans les écrits scientifiques, qui peut donner l'impression au lecteur d'une impossibilité de cartographier correctement un champ tant les références sont émiétées et nombreuses.

pour une revue française de linguistique et de didactique telle que *Lidil*⁵. J'ai mené une rapide comparaison du nombre de références (toutes modalités confondues), figurant en bibliographie de 7⁶ articles de deux numéros de la revue⁷ publiés en 2005 et de 7 articles (de longueur comparable) de deux numéros de la même revue publiés en 2020⁸. En 15 ans, la moyenne de références par article est passée de 22.9 à 30.5 (soit une augmentation de 33%⁹). Il serait intéressant de vérifier la représentativité de ces chiffres, et d'identifier ainsi les disciplines les plus marquées par cette hausse, ou, à l'inverse, celles qui résistent le mieux, en interrogeant les causes possibles des pratiques observées, au plan épistémologique y compris. Quoi qu'il en soit, face à ce qu'on peut considérer comme un usage excessif de la référence – forme de bouclier scientifique légitimant le statut de chercheur savant ? –, le didacticien peut militer pour que se dessinent à l'avenir des pratiques référentielles plus sobres dans le paysage académique. C'est ici que la formation des jeunes chercheurs est déterminante : en les amenant à sélectionner avec rigueur les références qui sont utiles à la construction de leur point de vue, et, par là-même, en démystifiant le rôle de légitimation que joue de plus en plus l'appui sur les auteurs dans l'écrit de recherche, peut-être pourra-t-on atténuer les effets de mimétisme envers les pratiques de leurs aînés et, à défaut d'inverser la tendance, au moins ne pas l'alimenter. Plus globalement, ce qui se joue dans cette activité centrale qu'est l'appui sur le discours d'autrui nécessite d'être étudié, sous toutes ses facettes, afin d'aider l'apprenti-chercheur (mais aussi la communauté des chercheurs) à mieux contrôler ses pratiques et à en mesurer les effets.

C'est dans cet horizon didactique que dans notre équipe, les travaux sur la polyphonie¹⁰ ont cherché à mettre en lumière le fonctionnement des modes de référence au discours d'autrui dans l'écrit de recherche, en explorant la variété de ces modes et leurs fonctions rhétoriques. Le point suivant fait état d'une typologie des modes de référence, et de son application dans des travaux ultérieurs.

2.1. Modes de référence au discours d'autrui : une typologie éprouvée

Dans une contribution à la revue *Enjeux* (Doc3, 2002), nous avons inventorié divers types de modes de référencement du discours d'autrui (DA), typologie qui nous avait permis ensuite

⁵ Revue que nous connaissons bien à Grenoble puisqu'elle est issue à l'origine du laboratoire Lidilem.

⁶ Je n'ai pas inclus dans le corpus les articles de présentation, pour lesquels les pratiques de référencement sont extrêmement variables, selon la représentation qu'on se fait du genre (simple présentation des articles du dossier thématique ou revue de question précédant cette présentation).

⁷ Dossiers thématiques des numéros 31 et 32, disponibles sur <https://journals.openedition.org>.

⁸ Dossiers thématiques des numéros 61 et 62, disponibles sur le même site.

⁹ En outre, un des deux numéros de 2005 comporte un article qui ne compte que 7 références au total, chose qui semblerait aujourd'hui inconcevable, du moins pour cette revue.

¹⁰ Les termes polyphonie et dialogisme sont ici envisagés comme des quasi-synonymes. Issu des travaux de Ducrot (1984) puis travaillé en particulier par la ScaPoLine (cf. Nølke, Fløttum et Norén, 2005), le premier met l'accent sur le jeu énonciatif caractérisant les relations entre points de vue multiples ; le second est parfois préféré (notamment par le courant montpellierain de la praxématique, cf. Bres et Vérine, 2002) pour insister précisément sur ces relations entre points de vue.

de caractériser les pratiques d'étudiants par rapport à celles des experts. Voici comment elle se présentait :

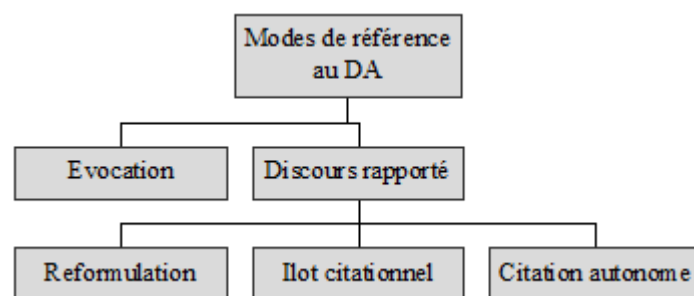


Figure 1 : Les modes de référencement au discours d'autrui

Deux brefs commentaires à propos de cette typologie :

L'évocation se distingue du discours rapporté (et surtout de la reformulation que ce dernier englobe) en ce qu'elle met « en arrière-plan les connaissances partagées, ou les éléments non essentiels au propos » (Doc3, 2002, p. 144). Ainsi, en (1)¹¹, rien n'est dit sur le fond de la pensée de Ducrot, l'auteur convoqué (l'absence de développement du dire d'autrui est une des caractéristiques de l'évocation), mais la mention de l'auteur permet au scripteur d'inscrire sa recherche « dans un espace épistémique identifiable » (ibid.).

- (1) Mon étude se situe dans le cadre de la théorie de la polyphonie telle que développée par Oswald Ducrot (1984).

Dans une étude récente, qui sera davantage détaillée infra (cf. 3.1.3.), B. Daunay et I. Delcambre (2017) mentionnent à propos de cette typologie la difficulté qui peut parfois se poser à trancher entre évocation et reformulation, et affirment plus franchement que nous l'avons fait les frontières entre ces deux catégories, même si, implicitement, nous avons utilisé ces mêmes critères de distinction : ils considèrent comme relevant de l'évocation « les discours attribués globalement à un auteur ou à un courant théorique dont le scripteur ne précise pas le contenu (c'est au lecteur d'aller en prendre connaissance par lui-même)¹² » (p. 48). Cette précision nous permet ainsi, en (1), de considérer l'extrait comme de la reformulation s'il est suivi d'un développement de la théorie de la polyphonie, et de l'évocation s'il n'est suivi de rien.

L'évocation peut aussi prendre la forme d'étiquettes généralisant des positions du champ (*les stylisticiens, les nominalistes*) ou des désignations hyperonymiques (*les auteurs*) (cf. Grossmann et Rinck, 2004), et peuvent aller jusqu'à l'allusion (*il a été montré que, on sait que*), (cf. Rinck, 2010). Comme on l'a vu dans l'inventaire des difficultés dans les pratiques estudiantines, l'usage de l'évocation est risqué, dans la mesure où il peut amener le scripteur à faire l'impasse sur une discussion pourtant nécessaire, et peut être pointé comme une

¹¹ Exemple reproduit de Doc3, 2002, p. 40.

¹² Dans plusieurs travaux successifs, (voir notamment Grossmann, 2011b), F. Grossmann a étudié le cas de « voir » et « cf » (qui peuvent être accompagnés de *pour une étude détaillée* ou *par exemple*) qui endossent cette même fonction de signalement d'appartenance à une communauté discursive, en référant à des travaux supposément connus dans le champ.

faiblesse par le lecteur-évaluateur, considérant qu'il y a là « évitement de la polyphonie » (Rosier, 2002). Nous y reviendrons (cf. 2.1.2. ci-dessous).

Ma deuxième remarque porte sur le *discours rapporté (DR)*, qui englobe les cas où le scripteur signale qu'il résume, reformule ou cite le discours d'autrui. On peut distinguer trois catégories de DR. La *citation autonome* crée un espace autonome au plan énonciatif, tandis que la *reformulation* permet au scripteur d'intégrer la parole de l'autre dans des propos qu'il prend lui-même en charge. L'*îlot citationnel* permet à la fois l'intégration et la mise en évidence du segment cité par le marquage scriptural, grâce à l'italique et aux guillemets. Comme on le verra dans le chapitre suivant, rares sont les ressources pédagogiques (manuels ou sites internet) qui distinguent la citation de l'îlot citationnel. Pourtant, l'îlot citationnel présente des caractéristiques linguistiques et énonciatives qui méritent un traitement didactique spécifique. Je développerai ce point infra (cf. 2.2.)

2.1.1. Experts et tout-débutants : des tendances inversées

Dans notre équipe, la typologie présentée en figure 1 a notamment¹³ été exploitée dans une étude (Doc3_ 2002) comparant les pratiques expertes (auteurs d'articles publiés dans des revues de linguistique) avec celles d'étudiants débutants (parties théoriques de rapports de stage réalisés par des étudiants de 2^{ème} année). Cette étude avait fait émerger le fait que les experts tendent à se référer à autrui par évocation (51% des cas de référence) à rapporter des discours par reformulations (35%) et à peu user de citations (14%), alors que chez les étudiants novices domine une surreprésentation de la citation (71%) par rapport à la reformulation (16%), l'évocation étant quasi absente de leurs pratiques. Le poids de l'évocation et de la reformulation chez les experts nous a amenés à définir l'écrit de recherche expert comme un discours caractérisé par une avalanche de noms d'autres auteurs¹⁴, sur lequel viennent se greffer, de temps à autre, les dires de ces auteurs (sous la forme de citation lorsque le scripteur a besoin d'exhiber la forme littérale du discours cité, dans une définition par exemple ou encore pour le plaisir esthétique de la formule).

Les raisons pour lesquelles les scripteurs optent progressivement, tout au long du processus de professionnalisation à l'écriture de recherche, aussi massivement pour l'évocation et la reformulation, sont sans doute diverses. Nous avons évoqué (Doc3, 2002) le fait que ces modes de référencement étaient plus économiques – et donc adaptés au format de l'article, très contraint – au plan énonciatif ; nul besoin, comme avec la citation, de déployer deux systèmes énonciatifs : le sien et celui du discours cité. Conséquence de cette intégration syntaxique : la fluidité du texte est mieux assurée, et diminue le risque de perdre le fil de l'analyse. Sur un plan plus symbolique, on peut faire l'hypothèse que cette tendance révèle également chez les experts une stratégie – inconsciente sans doute – de démarcation vis-à-vis

¹³ Elle a également été exploitée dans d'autres études ; outre les nôtres et celle de Daunay et Delcambre (2017), déjà citée, cette typologie a servi de base à l'observation des pratiques citationnelles d'étudiants de Master en didactique des langues dans un genre particulier, la fiche de lecture (cf. Gettliffe, 2015).

¹⁴ Avalanche qui peut d'ailleurs poser problème, en termes d'unicité et de cohérence, lorsqu'il s'agit d'intégrer des auteurs non seulement nombreux, mais aussi appartenant à des époques et des courants divers.

de la citation, perçue comme une pratique scolaire ou « débutante » : citer serait une forme d'aveu d'incompétence vis-à-vis du discours d'expert que l'on ne serait pas capable de s'approprier.

2.1.2. L'évocation du côté des doctorants : une absence qui interroge

Du côté des étudiants, les pratiques observées dans l'étude dont il vient d'être question concernaient des tout-débutants. Qu'en est-il des doctorants ? C'est ce que nous avons cherché à savoir dans un autre travail (Doc4, 2007) qui comparait les pratiques de référencement des doctorants et celles « des autres chercheurs¹⁵ » à travers un genre commun : l'article de linguistique. Nous avons réexploité¹⁶ et aménagé pour cela une grille d'observation catégorisant différentes désignations de références¹⁷ dans 44 articles publiés dans des revues de linguistique (22 rédigés par des doctorants, 22 par les « autres chercheurs »).

Cette étude montre que les doctorants réfèrent en moyenne moins à des auteurs que les chercheurs plus aguerris, et surtout qu'ils le font de manière plus respectueuse des normes académiques : comme attendu dans ce type d'écrit, l'auteur et la date sont indiqués quasi-systématiquement. Ainsi, concernant les formes de désignation spécifiques, on observe qu'ils recourent peu aux noms de courant – sans doute parce que leur représentation de la cartographie du champ est encore trop fragile pour qu'ils s'autorisent ce type de positionnement épistémologique, qui suppose d'indexer les points de vue en fonction de leurs concepts et d'utiliser des étiquettes généralisantes (par ex : *analyse conversationnelle*). Autre résultat allant dans le même sens : les doctorants utilisent moins les dérivés adjectivaux (par ex : *l'esprit saussurien*) et désignent rarement les paradigmes à partir d'un nom d'auteur (par ex : *depuis Bakhtine*). Autrement dit, si on lit ces résultats à travers la typologie présentée en figure 1., les doctorants s'adonnent moins à l'évocation, et ignorent l'allusion. Nous avons interprété ces résultats en lien direct avec les représentations que se font les doctorants de leur légitimité, qui rendent difficile le fait de camper une position surplombante « de celui qui offre une vue panoramique d'un champ dont il analyse les grandes tendances, avec un effet de synthèse classante » (Doc4, 2007, p. 49).

Du point de vue de la formation du doctorant à la gestion de la polyphonie, on pourrait se réjouir de la faible représentativité de l'évocation (et a fortiori de l'allusion) dans les articles qu'ils produisent : on a vu que ces pratiques sont considérées comme potentiellement disqualifiantes dans les cas où elles font l'impasse sur une discussion théorique manquante dans l'argumentation du scripteur. Mais on a vu aussi que l'évocation est un des modes

¹⁵ Nous avons du mal à qualifier autrement cette catégorie, qui rassemble des statuts sans doute divers : enseignants-chercheurs et chercheurs professionnels, mais aussi docteurs ou post-docs non encore recrutés.

¹⁶ Typologie conçue et utilisée à l'origine par F. Rinck dans son travail de doctorat (2006) que F. Grossmann et moi-même avons dirigé.

¹⁷ Six catégories avaient été ainsi distinguées, telles que « liste de documents », lorsqu'il est fait référence à plusieurs documents (par ex. (cf. Rossi, 1971 ; Di Cristo, 1978), « noms de courants, d'école ou de discipline » (par ex. *Selon les cognitivistes*), ou encore « désignations généralisantes sans spécification du domaine de recherche » (par ex. *les analyses, certaines définitions*).

privilegiés (si ce n'est le premier) de référencement des experts. Il semble donc judicieux de sensibiliser les *entrants* à cette pratique, en distinguant précisément les cas, via l'observation de ses usages chez les experts¹⁸, où elle est pertinente (quand elle est mise au service de l'inscription du scripteur dans un courant théorique par exemple) des cas où elle contrevient au principe de clarification maximale du discours théorique et des débats qui l'animent. Nous reviendrons au point 4 sur la question de l'évocation, ce mode de référence étant, nous le verrons, négligé par le discours prescriptif.

Revenons à présent aux étudiants moins avancés dans leur cursus, pour lesquels la pratique de la reformulation est encore aujourd'hui source de craintes. Le point suivant tente de les comprendre.

2.1.3. Les craintes (fantasmées ?) des étudiants face à la reformulation

Les pistes explicatives de la tendance marquée des étudiants novices pour la citation, au détriment de la reformulation, étayées par les propos des étudiants eux-mêmes en formation, consistent à pointer l'insécurité dans laquelle ils se trouvent face au discours savant, qu'ils préfèrent reproduire plutôt que tenter de reformuler.

Suite à son enquête par questionnaire auprès de plusieurs cohortes d'étudiants, I. Delcambre (2019) fait le même constat : presque vingt ans après nos propres travaux, manifestement, les choses ont peu changé. Parmi les étudiants qui pointent le recours au discours d'autrui comme difficulté, elle observe que quasiment la moitié (49%) d'entre eux se focalisent sur les risques encourus en cas de reformulation du dire d'autrui : « incertitude face à la question de la fidélité aux textes repris, dilemme entre neutralité et interprétation et, pour finir, crainte de la paraphrase » (ibid., p. 37).

Attardons-nous un instant sur ce dernier frein à la pratique de la reformulation mentionné par les étudiants : la crainte de la paraphrase. Ce point me semble lié à un malentendu relatif aux représentations que se font les étudiants de la reformulation.

Le malentendu, à mon sens, réside dans l'obligation présumée de devoir absolument formuler autrement les termes de la citation (et l'étiquette « reformulation » n'est d'ailleurs certainement pas étrangère à cette représentation), faute de quoi on basculerait dans le plagiat – autrement dit dans l'enfer académique. Or, l'observation des pratiques expertes contredit cette exigence supposée. Le dire d'autrui (du moins quand il ne dépasse pas le cadre phrastique¹⁹), même non guillemeté, ne s'encombre pas d'une formulation autre de chacun des termes du discours source. Ainsi que je l'avais déjà mentionné (Doc11, 2013), chez les experts, les énoncés reformulés peuvent ne pas différer des énoncés cités, et quand ils

¹⁸ D'autant que les usages que les experts font de l'allusion correspondent à des stratégies qui ne sont pas toujours recommandables (cf. Grossmann, 2003).

¹⁹ On parle ici en effet et exclusivement de la reprise d'un énoncé court, au-delà duquel l'absence de guillemets poserait évidemment problème. Dans le même ordre d'idée, M. Kara (2004) a observé dans les textes d'étudiants une pratique fréquente consistant à guillemeter une citation et à poursuivre la copie du texte source en omettant (intentionnellement ou pas) les guillemets.

différent, c'est davantage au plan syntaxique (dans une visée d'intégration textuelle) qu'au plan lexical. Nul plagiat dans ces cas-là : c'est bien la mention du nom de l'auteur et de la date de publication qui rendent légitime l'emprunt (les guillemets demeurant de fait optionnels, si l'on s'en tient, encore une fois, à l'empan de la phrase ou de la proposition²⁰).

Ainsi, il nous semble indispensable, au plan didactique, de travailler ce point avec les étudiants – et idéalement les concepteurs d'outils pédagogiques –, en leur permettant de mieux prendre conscience des pratiques réelles des experts et de leurs effets, et se départir ainsi de leurs représentations potentiellement inhibantes. Travail d'autant plus nécessaire que les conseils méthodologiques sur la question, que ce soient dans les manuels ou les sites dédiés, au mieux ne prennent pas en compte ces usages, au pire vont à leur encontre, comme on le verra dans la partie II de ce chapitre.

Cela étant, la pratique de la reformulation n'est pas sans risque. M.-C. Pollet et V. Piette (2002) répertorient des travers fréquents, en particulier chez les novices, comme on l'a évoqué en introduction : erreurs d'interprétation dans le discours repris (liés à des problèmes de compréhension du lexique ou à des maladroites syntaxiques), généralisations excessives à partir du texte source. Chez les étudiants plus avancés – et également chez les experts²¹ –, l'usage de la reformulation peut également conduire à ce qu'on a appelé des brouillages énonciatifs, parasitant potentiellement la lecture. Il ne s'agit plus ici de travailler sur les représentations de la reformulation, mais sur sa mise en œuvre concrète, presque technique, visant à éviter ses pièges.

2.1.4. Reformulation et risques (réels) de brouillage énonciatif

Les effets de brouillage énonciatifs touchent la question des frontières du contenu à indexer à une source définie (le *qui dit quoi* ?), du fait de la confusion entre la voix du scripteur et celle de la ou des source(s) convoquée(s). Cette confusion est due en grande partie au système de parenthésage *Auteur/Date* postposé au contenu reformulé, très représenté dans le discours scientifique, y compris en sciences humaines, comme on vient de le voir. Ce système rend difficile l'identification de la frontière, en amont du texte, du segment indexable à la source mentionnée en fin de reformulation.

Quelques cas de brouillages prototypiques

Les travaux successifs de notre équipe (cf. notamment Doc3, 2002 ; Grossmann, 2003 ; Doc11, 2013 ; Doc15, 2015) ont permis d'identifier plusieurs cas de figure susceptibles de générer du flou dans les contours géographiques du contenu emprunté qui constituent autant de zones d'alerte à prendre en compte en formation. En voici les principales :

²⁰ Notons toutefois que cette pratique n'est pas sans générer de l'ambiguïté, comme le note F. Grossmann : « Ce système de référencement a pour caractéristique d'effacer les frontières entre la forme de l'assertion et son contenu, rendant par là même très difficile de distinguer un fragment de discours emprunté à autrui d'un contenu propositionnel qui résume la thèse qu'on lui prête » (2010, §20).

²¹ Voir à ce sujet Doc3, 2002, ainsi que l'étude des modes de référencement à autrui dans des articles de linguistique et de sciences humaines, réalisée par F. Grossmann (2003).

Très globalement, l'ambiguïté peut naître du fait qu'il y ait au moins deux idées juxtaposées dans une même phrase, dont on ne sait laquelle/lesquelles doit/doivent être indexée(s) à l'auteur.e (ou aux auteur.e.s) référencé.e.s en fin de proposition. L'extrait²² (2) ci-dessous en est une illustration :

- (2) La théorie de Hofball qui vient d'être exposée offre l'avantage d'évaluer le stress en tant que processus, tenant compte à la fois des aspects internes (psychologiques individuels) et externes (environnementaux et contextuels) et permet, de plus, de sortir d'une perspective pathogénique du travail pour tendre vers une perspective salutogénique (Richard, 2012). [LN, Psycho, PDC, V1, 2019²³]

Le propos repris de Richard consiste-t-il, dans une interprétation minimale de sa portée, à promouvoir la sortie d'une *perspective pathogénique pour tendre vers une perspective salutogénique* ? Ou bien dit-il aussi que la théorie de Hobfoll permet cette bascule ? Ou encore, cette fois dans une interprétation maximale, l'auteur-scripteur veut-il signifier que Richard est responsable de l'évaluation de Hobfoll – à laquelle il adhère –, de bout en bout ? En l'état, aucune de ces interprétations n'est décidable.

De la même façon, l'insertion de modalisateurs, quels qu'ils soient, peut générer de l'ambiguïté : interrogation directe ou indirecte (*on peut se demander si...*), verbes d'opinion, de volonté ou de jugement (*on regrettera que...*, *on pourrait croire que...*), présence d'un adverbe (*habituellement*, *peut-être*, *parfois*), etc. A qui attribuer la modalisation portant sur le contenu repris ? A l'auteur référencé ou au scripteur ?

Le cas suivant mérite en particulier d'être traité, au vu de sa récurrence : l'idée contenue dans la proposition principale annonce que l'idée qui suit dans la subordonnée est partagée par plusieurs auteurs. Très proches, même s'ils émanent de deux disciplines différentes (communication et linguistique), les deux extraits suivants illustrent ce cas de figure [je souligne] :

- (3) **Beaucoup d'auteurs** s'accordent également à dire que l'environnement économique des entreprises est turbulent et changeant (Lesca et Caron-Fasan, 2008). (LN, COM, PDC, V1, 2019)
- (4) **Beaucoup de didacticiens** constatent que l'exploitation des dimensions culturelles et interculturelles est largement négligée en classe de langue (Byram, 1992). (LNN, did. du FLE, PDC, V1, 2018)

Le flou énonciatif est aisément repérable : soit les auteurs référencés sont responsables de la double assertion ou, en référence à Bally (1950), du *modus* (expression de la modalité, ici *beaucoup d'auteurs/de didacticiens disent/constatent que*) et du *dictum* (la proposition assertée, ici *l'environnement linguistique... /l'exploitation des dimensions culturelles...*), soit ils

²² Les exemples cités dans cette partie sont issus (sauf mention contraire) d'un corpus de propositions de communications rédigées par des doctorants en sciences humaines et récolté entre 2017 et 2020 au sein des formations doctorales que j'anime (cf. chapitre 3, point 2 pour plus d'informations sur ce corpus).

²³ La légende (qui sera également celle du chapitre suivant) est la suivante : Locuteur natif (LN) ou Locuteur non natif (LNN), discipline, proposition de communication (PDC), numéro de version (V1, V2 ou V3), année de la formation.

ne sont responsables que du dictum. Dans le premier cas, le simple déplacement de la référence en tête de phrase résoudrait l'ambiguïté (*Selon X (année), beaucoup d'auteurs/de didacticiens...*). Dans le second, la mention *cf. par ex.* avant les auteurs référencés suffit à désambiguïser la prise en charge énonciative ; en outre, au plan scientifique (et pragmatique), on attendrait l'indication de plusieurs auteurs pour justifier le *beaucoup*.

Dans tous les cas cités ci-dessus, les étudiants – y compris de master – comprennent sans difficulté que, pour le lecteur, l'instance énonciative est brouillée, et les corrections à apporter sont simples à envisager. Dans la plupart des cas en effet – constat rassurant pour le novice – clarifier les responsabilités énonciatives passe par le fait de faire plusieurs phrases, de supprimer les modalisations ou encore de déplacer la référence.

Des effets énonciatifs du référencement selon sa position dans la phrase

Avec un public de doctorants, il peut être intéressant d'aller plus loin, en travaillant sur les différences énonciatives induites par la position de la référence dans la phrase, induisant elle-même des formes différentes de système de référencement. On ne peut en effet utiliser le système de parenthésage auteur/date seul en début de phrase : on est linguistiquement contraint d'avoir recours à d'autres systèmes (les plus prototypiques chez les étudiants étant sans doute les expressions cadratives²⁴ *selon X, d'après X* et *pour X*). Or, ces changements ne sont pas anodins, en termes d'ouverture ou de fermeture dialogique, pour reprendre la terminologie de Martin et White (2005) ; ces chercheurs élaborent les concepts de ressources linguistiques *dialogically contrastive* vs *dialogically expansive*, le premier renvoyant à la restriction du périmètre dialogique ("*to challenge, fend off or restrict the scope*", *ibid.*, p. 102) et le second, au contraire, à son ouverture ("*expand the scope*"). A partir du même modèle, et dans une étude plus récente portant sur un large corpus d'articles scientifiques publiés dans des revues médicales, D. Lees Fryer (2013) dresse un inventaire précis de ces ressources linguistiques. Parmi les ressources « fermantes », on trouve par ex. *clearly, admittedly, prove ou demonstrate*, et parmi les ouvrantes, des termes tels *que perhaps, it's probable that, apparently*, etc.

L'utilisation d'une expression cadrative ou du système de parenthésage a aussi des effets en termes d'adhésion du scripteur au contenu du propos repris, même si celle-ci peut s'exprimer en ayant recours à d'autres moyens linguistiques, plus directs sans doute²⁵. Un *Selon X (date)* suivi d'une assertion n'est en effet pas la même chose qu'une assertion suivie de *(X + date)*. Le premier système de référencement autorise des interprétations alternatives (il est possible que selon Y, un point de vue autre que celui de X soit exprimé) et en outre, ne permet

²⁴ Terminologie empruntée à Charolles (1997).

²⁵ On peut penser à une entrée bien étudiée dans les travaux anglosaxons de l'ERP, qui concerne les verbes introducteurs de discours rapporté (cf. par exemple Bloch, 2010), base à partir de laquelle on peut travailler le positionnement (*writer stance*) qu'entretient le scripteur envers la citation qu'il convoque (Thompson et Ye, 1991). Ainsi, le choix du verbe introducteur (*expliquer, définir, clarifier, suggérer* ou *prétendre* par exemple) mérite une attention particulière en ce qu'il révèle l'intention communicative du scripteur vis-à-vis du lecteur présumé.

pas en lui-même au scripteur de se positionner²⁶. La littérature anglosaxonne désigne ce premier cas de « citation *intégrée* » (*integrative citation*) (formule initiée par Swales, 1990), c'est-à-dire intégrée syntaxiquement dans l'énonciation du scripteur, qui correspond à ce premier cas de figure (*X considers that* [CIT]). En revanche, dans le second cas, le dialogue est fermé : l'assertion est posée comme la seule possible ; en outre, l'adhésion du scripteur à l'assertion est inhérente au système lui-même. Ce second cas est dit de « citation non intégrée » (*non integrative citation*), autrement dit non supportée syntaxiquement par l'énonciation du scripteur (seule [CIT] apparaît). Dans ce cas, le propos rapporté est considéré comme inséparable du discours du scripteur, sans que s'exprime la moindre distance entre les deux énonciateurs (Hyland, 2002b).

Au plan didactique, ces réflexions peuvent aussi être l'occasion, pour les doctorants, de comprendre pourquoi ce système d'auteur/date est aussi représenté dans le cadrage théorique des articles scientifiques : il permet efficacement au scripteur de poser, pierre par pierre, l'édifice de sa construction intellectuelle en colmatant par avance toutes les brèches contre-argumentatives potentielles, le moment n'étant pas ici à la discussion (qui peut advenir plus tard).

Une fois de plus, on voit ici comment, à travers ce qui peut apparaître comme un travail technique sur l'insertion des sources (place de la référence dans la phrase ; type d'expression cadrative utilisée pour introduire la référence), on aborde en réalité des questions dialogiques fondamentales relatives aux étapes de l'exposition de la recherche : les choix d'écriture sont différents, selon que l'objectif visé par le scripteur est d'asserter pour poser le cadre de la recherche, ou au contraire d'entrer en discussion avec son lecteur, en donnant à voir questionnements, arguments et contre arguments qui traversent le champ, et en positionnant son propos au sein de ces débats.

Pour clore ces réflexions sur la reformulation dont les difficultés sont étroitement liées à son référencement, on ne peut qu'adhérer à la position de Swales (2014), pour qui apprendre à utiliser la reformulation ne demande pas seulement du temps et de l'expérience, mais aussi un savoir-faire important en termes d'écriture scientifique et une bonne connaissance du genre et de la discipline. Cette expertise ne peut donc s'acquérir que progressivement.

Ainsi, plutôt que de vouloir forcer la pratique de la reformulation en érigeant en modèles les pratiques d'expert, on peut considérer (et c'est le point de vue que nous avons défendu dans notre équipe, cf. Doc2, 2001 ; Doc3, 2002) la pratique citationnelle comme une propédeutique, aux nombreux aspects formateurs. Le point suivant récapitule ces aspects puis se concentre sur l'îlot citationnel, tremplin potentiel vers la reformulation.

²⁶ Remarquons à ce propos qu'une autre expression cadrative telle que *comme le dit X*, en apparence très proche des trois mentionnées, me semble avoir un effet dialogique différent, voire opposé, en ce qu'elle marque la co-énonciation (pour emprunter cette fois au cadre théorique francophone développé notamment par A. Rabatel, 2007), c'est-à-dire qu'elle signale que le scripteur et l'auteur référencé partagent le même point de vue. En cela, *comme le dit X* n'invite pas à au débat.

2.2. La pratique citationnelle comme propédeutique. Zoom sur l'ilot citationnel

Comme nous l'avons souligné (Doc3, 2002), l'usage de la citation constitue une aide à l'écriture de recherche : elle permet aux novices d'approprier les concepts du champ de référence et de se familiariser à la rhétorique propre au discours scientifique à travers les mots des auteurs considérés comme légitimes. Les étudiants débutants privilégieraient la citation parce 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 » (ibid., p. 42). Au plan didactique, il est donc fondamental de soutenir les usages citationnels en présence et de les optimiser. Les principes de base conditionnant ces usages que nous avons formulés (Doc3, 2002) – mais qui, comme on le verra au chapitre suivant, sont peu relayés dans les ouvrages prescriptifs destinés aux étudiants – me semblent toujours valides ; je les rappelle ici :

- La citation est dépendante de son contexte d'origine, et il y a lieu de prendre conscience des effets de la décontextualisation ;
- Le propos principal d'une citation doit être présenté comme tel, et on ne peut, à moins bien sûr de le signaler explicitement, se référer à ce qui n'est qu'incident, au détriment du principal ;
- Les modalités d'insertion d'une citation sont à travailler au plan de la mise en texte : la citation doit trouver sa place dans le discours citant, sans provoquer de décrochements textuels ;
- La citation doit apporter une valeur ajoutée, dans la forme et/ou dans le fond : le scripteur cite pour mettre en scène une formule/une idée qu'il considère pertinente dans la construction de son propos.

Au-delà de sa dimension fonctionnelle, et le propos concerne cette fois les étudiants novices comme les plus avancés, il peut être utile de rappeler la nature esthétique et ludique de la citation, le plus souvent négligée dans l'écrit de recherche, genre pour lequel est dénié le travail stylistique (Doc2, 2001). Or, à l'inverse de l'article et de son espace contraint, qui ne laisse guère de place pour la citation *stricto sensu* (et encore moins pour le pavé citationnel²⁷), un format long comme le mémoire ou la thèse – mais aussi l'HDR – permet de jouer davantage avec la mise en scène de la citation, en introduisant des décrochages visuels (en exergue, en incise ou en toute fin de conclusion) dans la monotonie des paragraphes. Ce jeu de places est aussi un jeu pour l'esprit : le scripteur a ainsi le plaisir d'offrir à son lecteur les mots des autres,

²⁷ Cela étant, en sciences humaines, certaines revues admettent encore la présence de ces citations longues (voir par ex. la revue de didactique du français *Pratiques*). Au-delà des conventions – plus ou moins tacites – des revues à ce sujet, il semblerait que l'usage du pavé soit assez personnel. Pour les avoir beaucoup lus pendant la rédaction de cette synthèse, je citerai en clin d'œil les articles de M.C. Pollet, qui témoignent d'un penchant marqué pour les citations longues (voir par ex. Pollet, 2021).

choisis à son goût pour la « percutance » ou le bonheur de la formule. Suivant l'humeur du moment, le lecteur aura tout loisir de savourer ces mots, ou, à l'inverse, de balayer du regard ces pavés, quitte à y revenir plus tard. Autrement dit, la citation est un espace de liberté et de jeu avec la langue, qui peut faire l'objet d'activités en formation : exercices visant à s'approprier la dimension typographique de la citation, à évaluer son degré d'impertinence à travers une étude des exergues par exemple, jeux d'écriture à partir de citations choisies, etc. (voir Doc2, 2001, pour un développement de ces propositions).

Il y a donc lieu de soutenir les pratiques citationnelles en tant que telles, mais aussi de les envisager comme une propédeutique : telles que les novices la pratiquent, la citation semble un bon outil pour progresser vers la reformulation caractéristique des pratiques expertes. A ce titre, l'îlot citationnel peut constituer un compromis intéressant et rassurant entre citation et reformulation, même si, on va le voir, en tant que « forme marquée nécessitant un travail interprétatif » (Authier-Revuz²⁸, 1992, p. 42), sa pratique n'est pas non plus sans risque.

Si l'îlot citationnel, segment cité non autonome syntaxiquement, peut représenter un jalon sur le chemin de l'appropriation de la reformulation, c'est parce que ce mode de référencement permet une intégration énonciative – réservée habituellement à la reformulation – tout en préservant les mots de l'autre. L'îlot citationnel est en effet à considérer comme « discursivement très rentable en ceci que, partant d'une hétérogénéité énonciative, il contraint le rédacteur à profiler sur un même plan syntaxique discours citant et discours cité » (Kara, 2004, p. 117).

2.2.1. L'îlot citationnel et ses sous-catégories

Nous avons défini (Doc3, 2002) le rôle de l'îlot citationnel comme la mise en évidence d'un segment cité par des marquages spécifiques (italiques ou guillemets) dans le discours citant. La distinction opérée en 2017 par B. Daunay et I. Delcambre affine aujourd'hui cette définition ; ces chercheurs distinguent en effet deux sous-catégories d'îlot citationnel. La première est l'*emprunt*, c'est-à-dire un mot ou un syntagme « référé clairement à un nom d'auteur, inclus dans un segment qui ne se présente pas comme une reformulation » (Daunay et Delcambre, 2017, p. 50). En voici un exemple, tiré à nouveau de notre corpus de propositions de communication de doctorants :

- (5) Parmi les modèles qui essaient d'expliquer la perception des sons, les plus cités dans la littérature sur le sujet sont le ***Speech Learning Model*** ou SLM (Flege 1995), et le ***Perceptual Assimilation Model*** ou PAM (Best, 1995). [LNN, phonétique, PDC, V1, 2020]

En (5), le discours hébergeant les deux îlots en italique gras n'est clairement pas de la reformulation : il est présenté comme le résultat d'une revue de la littérature appartenant en propre au scripteur.

²⁸ Notons qu'Authier-Revuz renvoie dans cette citation à ce qu'elle nomme *l'îlot textuel*, catégorie utilisée dans sa typologie du discours rapporté (1978). La dénomination d'îlot citationnel relève quant à elle d'une typologie du fait citationnel.

La seconde sous-catégorie considère l'îlot citationnel en tant qu'*hybridation*, c'est-à-dire une reformulation qui inclut entre guillemets un ou plusieurs syntagmes de l'auteur d'origine (Daunay et Delcambre, 2017, p.50), illustrée en (6) :

- (6) Pendant cette période, ce sont majoritairement les entreprises qui font appel à la main-d'œuvre étrangère et qui recrutent des travailleurs migrants, malgré la création de l'Office National de l'immigration dès 1945 visant à créer « **un monopole d'État** » chargé du recrutement des étrangers (Withold de Wenden, 2019). [LNN, Did. du FLE, PDC, V1, 2020]

La lecture de l'extrait (en l'occurrence vidéo²⁹) de C. Withold de Wenden confirme à la fois que (6) tient bien lieu de reformulation et que la formule guillemetée en gras *monopole d'Etat* correspond bien à ce que cette autrice a voulu mettre en exergue dans son discours.

Mais les frontières sont floues entre emprunt et hybridité, et le scripteur peut se jouer de cette double face de l'îlot textuel en les mariant stratégiquement ; en (7) par exemple, comment distinguer ce qui relève de la reformulation du propos de l'auteur référencé ou du discours propre du scripteur ? Et pourquoi le faire ?

- (7) 1913. Nous nous trouvons dans un moment clef de l'histoire de la presse, avec la naissance et consolidation de la « **presse d'information** », ou « **de rassembleurs** », selon les termes de Muhlmann (2004), et la continuation d'une presse appelée « **d'opinion** », ou « **de décentresseurs** » (ibid.) qui naît et se développe avec le journalisme. [LN, Communication, PDC, V1, 2020]

Si la responsabilité énonciative des termes guillemetés en gras est ostensiblement attribuée à Muhlmann, la confusion des voix nous semble par ailleurs pleinement assumée, dans une perspective d'unification énonciative qui donne au lecteur « un effet de pertinence » propre à ce mode d'insertion du discours d'autrui (Kara, 2004, p. 117).

2.2.2. Enjeux didactiques de la distinction *emprunt* et *hybridité*

Cela étant, la distinction entre emprunt et hybridité reste à mon sens didactiquement pertinente ; on l'a vu, l'îlot citationnel a deux fonctions générales, résumées ainsi par F. Grossmann : d'une part, l'îlot citationnel absorbe, au plan de l'écriture, le discours cité dans le discours citant, en effaçant leurs frontières énonciatives (tout en étant reconnaissable grâce à ses marques typographiques distinctives) ; au plan argumentatif, il met en valeur l'expressivité du segment cité dans l'îlot, qui se trouve détaché du cotexte dans lequel il était inséré (Grossmann, 2002).

Or, dans le cas de l'emprunt en particulier, ce détachement même est facteur d'hétérogénéité : en mettant sur le même plan énonciatif deux discours produits dans des contextes distincts, le scripteur court le risque de produire de la dissonance, à quelque niveau que ce soit. C'est le cas en (8), où le doctorant n'a pas su modeler son énoncé pour gommer cet effet.

²⁹ Disponible sur <https://www.youtube.com/watch?v=vnoOb72Pz5s>

- (8) **Dans le plan national de riposte à la COVID-19**, les médias officiels ont une place importante, alors que dans les régions du Nord-ouest et du Sud-ouest, certaines populations ne suivent presque plus la radio, la télévision et la presse officielles, accusées d'être des « **appareils idéologiques de l'Etat** » (Althusser, 1976). [LNN, Communication, PDC, V1, 2020]

En présentant sans contextualisation et dans une même phrase un événement situé en 2020 (le plan national – en l'occurrence ivoirien – visant à combattre la COVID19) et la dénomination par Althusser en 1976 des médias africains comme *appareils idéologiques de l'Etat*, la phrase produit sur le lecteur un effet d'anachronisme. Peut-être aurait-il suffi de remplacer *accusées d'être* par *considérées encore aujourd'hui comme* pour éviter cet effet, en affichant clairement cette distorsion temporelle.

Autre intérêt didactique de cette distinction, cette fois du côté de l'hybridité : la pratique de l'ilot citationnel engage la responsabilité du scripteur en donnant à voir ce qu'il a reconstruit comme essentiel de l'intention communicative dans le propos de l'auteur cité. Dans son étude fine des guillemets dans l'ilot citationnel, la linguiste R. Nita (2019) envisage l'ilot citationnel comme porteur d'une double opération de modalisation : d'une part, le contenu du segment guillemeté est pris en charge par un auteur source, distinct du scripteur ; parallèlement, le scripteur construit et prend en charge la valeur du segment dans le discours qu'il est en train de construire. On peut même y ajouter une troisième couche de modalisation, me semble-t-il : en sélectionnant dans le discours source un segment spécifique, le scripteur choisit de transformer ce segment en ce que R. Nita qualifie de « saillance discursive » (ibid.).

Mais ici encore, le travail de sélection auquel doit se livrer le scripteur est risqué : comme le montre G. Lacaze (2015) dans son étude de l'ilot citationnel dans les titres de presse, une mauvaise interprétation du « vouloir dire » de l'auteur rapporté peut conduire à l'émergence d'une « disjonction entre la visée illocutoire » de l'auteur cité et « la mise en scène des paroles d'origine par le rapporteur » (2015, §36) qui se révèle à travers des séquences textuelles indûment « surassertées » (ibid, §33).

Dans l'extrait suivant, le doctorant me semble tomber dans ce piège :

- (9) L'onomastique a aussi quelque rapport avec « **les racines** » de l'homme (Camproux, 1982). Cette science s'attache au concret le plus étroit, ce qui permet d'affirmer sous cet aspect que **l'onomastique est certainement une des sciences humaines** (comme l'a affirmé Camproux) **les plus humaines**, ce qui explique le goût que manifeste pour elle le grand public. [LN, Linguistique, PDC, V1, 2017]

Non seulement il surasserte un fragment (*les racines*) qui ne mérite pas nécessairement de l'être – ou alors il faudrait expliquer pourquoi – mais il ne guillemette pas une formule (*l'onomastique est certainement une des sciences humaines les plus humaines*) qui aurait sans doute gagnée à être mise en valeur (à l'inverse, il la « gâche » en la coupant au milieu par une référence à son auteur).

Pour Lacaze, cette disjonction entre propos de l'auteur-source et sélection de ces propos est surtout liée à la propre subjectivité du rapporteur (qui, dans le cadre de son étude, est journaliste professionnel, dont l'écriture est donc le métier), subjectivité qui affecte son discernement. Dans le cas des chercheurs débutants ou peu aguerris que sont les doctorants,

les erreurs de sélection des propos surassertés me semblent surtout liées à une pratique scripturale encore hésitante de l'îlot citationnel (et plus généralement de l'écriture de recherche), qu'il convient de renforcer en formation.

2.2.3. Guillemets et îlot textuel : une affaire polyphonique complexe

Par ailleurs, et au-delà de la distinction entre emprunt et hybridité, le travail sur l'îlot citationnel peut conduire à une meilleure conscience du statut des guillemets dans l'écrit scientifique, signes au signifié à la fois flou et polysémique : ils n'impliquent en eux-mêmes qu'une prise de distance métalinguistique (en signalant que le segment guillemeté a un statut spécifique que cotexte ou contexte permettent à priori de désambiguïser). Loin de se limiter à la seule indication d'une citation, les guillemets demeurent, quelles que soient leurs valeurs (décrites infra), des signes éminemment polyphoniques, et c'est en cela qu'ils m'intéressent ici : en bloquant l'interprétation littérale du segment qu'ils encadrent, ils appellent une glose interprétative, qui correspond plus largement à une forme de dédoublement énonciatif, ainsi que l'a bien analysé J. Authier-Revuz dans ses travaux sur les guillemets (1995).

Afin de sensibiliser les étudiants aux différentes valeurs de ces signes à travers un travail sur corpus (séance décrite en détail dans Doc12_Rinck, Grossmann et Boch, 2013), notre équipe a cherché à opérationnaliser une typologie des principaux emplois-types des guillemets (déjà travaillée par F. Rinck et A. Tutin, 2007 et fondée notamment sur les travaux de J. Authier-Revuz, 1995, et plus largement sur les théoriciens du discours rapporté).

Mon objectif est ici de revisiter cette typologie à travers le prisme de l'îlot textuel (citationnel ou pas), afin d'en distinguer les différents types et de discuter leur usage chez les experts et chez les étudiants. Quatre fonctions des guillemets avaient été dégagées, que je rappelle puis commente ci-dessous.

- **La fonction de citation** : les guillemets signalent que le segment qu'ils encadrent doit être interprété comme produit par une autre source que le scripteur. Discours direct [X dit : « CIT ».] et indirect [X estime que « CIT ».] sont concernés, ainsi que toute citation autonome que l'on pourrait qualifier d'intégrée au discours citant [Selon X, « CIT ».], ce dernier cas étant plus méconnu que les deux premiers dans la tradition grammaticale (Rosier, 1999), et par là-même des étudiants.

Cette première fonction me semble également adaptée à l'îlot citationnel, dont le patron pourrait être symbolisé ainsi : [Selon X, ... « CIT » ...] ou [... « CIT »... (X).] (et d'autres encore, « CIT » pouvant à priori se situer n'importe où dans la phrase). L'extrait (8) ci-dessus en est un exemple.

- **La fonction de dénomination** : les guillemets servent dans ce cas à introduire une étiquette dénomminative (concept, terme spécialisé, etc.³⁰), souvent – mais pas toujours – explicitée via des termes classificateurs (*on appelle/nomme X ; dit X*, etc.). L'ilot citationnel dans son rôle d'emprunt me semble typique de cette fonction. En (7), les mentions *selon les termes de* et *appelée* lèvent toute ambiguïté sur l'interprétation dénomminative des guillemets. Par commodité – et en ayant conscience que ce choix est discutable – je propose que la fonction de dénomination englobe aussi les cas d'ilots désignant une appellation personnelle relevant de la créativité du scripteur (introduite par exemple par *ce que je/nous qualifierais/qualifierions de...* ; *ce que j'appelle(rais)...*). On considèrera ainsi l'emprunt comme englobant les cas de citation à autrui (forme d'hétérocitation) ou à soi en tant que scripteur (forme d'autocitation : il emprunte à lui-même un terme qu'il mentionne explicitement comme de son cru).
- **La fonction autonymique** : les guillemets servent ici à désigner le signe linguistique pour lui-même, le signe perdant ici sa fonction référentielle (typiquement, dans le discours métalinguistique : *le mot* « X »). Les experts utilisant souvent l'italique dans ce rôle-là, il pourrait être judicieux de proposer aux étudiants d'en faire autant, favorisant ainsi d'une part un usage plus raisonné des guillemets (en les amenant à s'interroger systématiquement sur leurs fonctions) et d'autre part un usage plus marqué de l'italique, caractère qui semble sous-employé dans leurs écrits.
- **La fonction de modalisation** : les guillemets signalent dans ce cas un commentaire du scripteur vis-à-vis du contenu guillemeté, ce commentaire étant de nature diverse, que le cotexte et/ou le contexte sont supposés élucider. Dans notre étude, cet emploi – très productif, y compris en littérature – avait toujours partie liée avec la distance, voire le refus de prendre en charge un terme (cf. Doc12, 2013). C'est aussi le cas dans l'écrit de recherche : dans leur étude, F. Rinck et A. Tutin (2007) avaient montré que les guillemets modalisants, qui se couplent parfois à la valeur de citation ou à celle de dénomination, signalent notamment qu'un terme n'est pas tout à fait adéquat par rapport à ce qu'il désigne (elles citent l'exemple suivant : *La langue des signes, langue gestuelle « parlée » par les communautés sourdes*).

On peut mentionner également les cas où à des fins stylistiques (ici pour éviter une glose fastidieuse), le scripteur s'émancipe légèrement de la norme dans le choix de son lexique, comme en (10) (extrait d'une HDR tiré de la plateforme *Scientext*) :

(10) La thèse principale que défend B. Lahire (1993), qui reprend, en la "**sociologisant**" celle de Scribner et Cole (1981) [...] [HDR, Sciences du langage, CORPUS SCIENTEXT]

³⁰ Voir à ce sujet l'étude de F. Rinck et A. Tutin (2007, p. 91) sur l'annotation en corpus des passages entre guillemets. Elles recensent pour la dénomination les cas suivants (superposables) : « l'introduction d'un concept nouveau (*on appelle* « *oraliste* ») ; l'introduction d'un terme spécialisé ou appartenant à une langue étrangère (*le* « *slang* » *américain*) ; la mention d'un nom propre (*le cheval* « *Coco* ») ; la mention d'un titre (*le roman* « *Une Vie* ») ; la mention d'une façon de parler (terme régional, idiolecte) qui n'a pas valeur de modalisation (*une fille* « *québécoise* »).

Dans ces cas-là, le scripteur rend signifiant au lecteur sa conscience du décalage entre le terme choisi et ce qui est attendu, et part du principe que ce décalage est compris – et accepté, voire apprécié (ou à minima toléré) – par son lecteur. A ce titre, on pourrait qualifier de *connivence* ces guillemets modalisants. C’est encore plus clair dans des cas plus marqués de distance, qui sont plus ou moins représentés selon les disciplines et les genres. F. Rinck et A. Tutin mentionnent à titre d’exemple le champ de la sociolinguistique : selon elles, on y trouve fréquemment ce type de guillemets, qui témoigneraient de l’importance « dans ce domaine, de la distance critique de l’auteur vis-à-vis de certains termes qui circulent dans le champ social (par ex., les « quartiers », le « langage des jeunes ») ». Elles poursuivent la réflexion en situant ces pratiques sur un plan plus idéologique :

Les guillemets, traces d’une rumeur des discours, révèlent comment le champ se constitue en prise contre le sens commun, tout en intégrant aussi certaines doxas spécifiques, par exemple dans la mise entre guillemets systématique d’un terme comme la « langue », et le refus ainsi signalé de souscrire à cette notion structuraliste sans l’interroger. (Rinck et Tutin, 2007, p. 95).

Ces pratiques spécifiques des guillemets modalisants peuvent à mon sens être envisagées comme le reflet de cette connivence caractérisant ainsi cette communauté³¹ de chercheurs (qui s’exprime ici entre scripteur et lecteurs dans l’écriture de la recherche), et contribueraient ainsi à la construction de son identité.

Un autre cas récent de guillemets modalisants mérite à mon sens d’être mentionné, en ce qu’il est exemplaire de cette « trace d’une rumeur des discours ». Fait rare, il a transcendé les disciplines pour réunir toute la communauté de chercheurs français contre le terme qu’ils encadrent : il s’agit de la polémique autour de *l’islamogauchisme*, apparue en février 2021 (née d’une demande auprès du CNRS émanant de la ministre française de l’Enseignement supérieur, de la Recherche et de l’Innovation de diligenter une enquête à ce sujet dans les universités). Une lecture rapide des discours écrits circulant dans la communauté (motions, pétitions, communiqués de presse émanant du CNRS, du CNU ou des syndicats de chercheurs) montre que le terme apparaît toujours guillemeté, illustrant à merveille le fait qu’il *ne va pas de soi* (Authier-Revuz, 1994), comme la direction du CNRS l’exprime clairement :

(11) « L’islamogauchisme », **slogan** politique utilisé dans le débat public, ne correspond à **aucune réalité scientifique**. Ce **terme aux contours mal définis**, fait l’objet de nombreuses prises de positions publiques, tribunes ou pétitions, souvent passionnées. [Communiqué de presse du CNRS, 17 fev. 2021³²],

Les guillemets sont ici le témoignage d’un refus absolu de la prise en charge du terme, lui déniaient ainsi le statut de *réalité scientifique*, et le ravalant au titre de *slogan* ou de simple *terme aux contours mal définis*. En outre, au-delà de cette valeur modalisante marquée et explicitée, les guillemets en cumulent deux autres ici : valeur de citation sans équivoque,

³¹ Ou du moins une certaine branche de la sociolinguistique, discipline englobant des courants aux épistémologies diverses.

³² <http://www.cnrs.fr/fr/l-islamogauchisme-nest-pas-une-realite-scientifique>

puisque le terme appartient à autrui, et valeur de dénomination, puisqu'il s'agit d'une étiquette désignant supposément un mouvement ou un courant – et c'est bien cela qui est rejeté par le scripteur. Donner à voir de tels exemples aux étudiants leur permettrait de prendre conscience très concrètement de cette superposition de valeurs, mais aussi de la portée interprétative des guillemets à valeur modalisante³³.

Comme tout enseignant universitaire a pu le constater, les guillemets modalisants foisonnent dans les écrits d'étudiants, y compris chez les étudiants de Master, par exemple dans la première version de leur mémoire, comme c'est le cas en (12) :

- (12) De fait, les savoirs enseignés en français ne sont pas seulement savants mais engagent aussi une part "**culturelle**". Ainsi la didactique du français subit-elle l'effet des commandes sociales qui peut aller contre l'exactitude scientifique. [LN, mémoire M2, Did. du Français, V1, 2018]

Les guillemets font ici l'économie d'une explication pourtant nécessaire : qu'est-il entendu par *part culturelle* ? Lorsqu'elle est incongrue, la présence de ces guillemets peut être interprétée d'au moins deux façons. Elle peut être liée chez l'étudiant à la méconnaissance de la tendance générale à l'explicitation maximale qui caractérise l'écrit scientifique, qui impose au scripteur d'éviter de produire un discours qui placerait le lecteur dans le doute interprétatif. Il ne s'agit pas de proscrire l'allusion en tant que telle : en signalant exclusivement qu'ils suggèrent un commentaire, les guillemets modalisants sont en eux-mêmes toujours allusifs, et on a vu qu'ils étaient représentés dans les écrits d'experts. En revanche, l'allusion doit toujours pouvoir être décodée par le lecteur ciblé : telle est la condition de la présence de ces guillemets modalisants. En (12), peut-être le scripteur n'est-il pas conscient du caractère contraignant de cette condition et se contente-t-il de l'approximation, comme si les guillemets, formes de raccourcis interprétatifs, signifiaient : « par *culturelle*, nous voyons toi – lecteur – et moi, à *peu près* de quoi nous parlons ; nul besoin d'explication supplémentaire ».

Un autre facteur – non exclusif du premier – propice à l'usage décalé de ces guillemets modalisants serait liée à la toute nouvelle confrontation de l'étudiant avec l'écriture de recherche, qui passe par une bataille avec les mots, soit qu'ils ne sont pas toujours ceux qu'on cherche, soit que leur ambigüité supposée³⁴ soit considérée comme impossible ou trop complexe à lever. Les guillemets seraient alors les signes tangibles de ces petits combats

³³ A ce propos, il serait intéressant – et assez amusant – de mener avec les étudiants une étude d'un corpus de discours de presse ayant émergé sur cette polémique : on peut faire l'hypothèse que la présence ou l'absence de guillemets encadrant le terme d'*islamogauchisme*, en reflétant l'adhésion ou la distance à ce terme (et par extension au courant politique de ceux qui l'ont mis sur le devant de la scène médiatique), constituerait en soi un indice de l'obédience politique du journal concerné. On trouve par exemple dans *le Figaro* du 22 février 2021 un article comportant huit fois le terme utilisé sans guillemets, les quatre occurrences guillemetées correspondant clairement à du discours rapporté (cf. <https://www.lefigaro.fr/politique/islamo-gauchisme-frederique-vidal-confirme-qu-une-enquete-dans-les-universites-aura-lieu-20210221>). De manière symétrique, la tribune du journal *Libération* du 23 février l'emploie également huit fois, toujours avec guillemets, et toujours dans leur valeur modalisante (https://www.liberation.fr/idees-et-debats/islamo-gauchisme-et-sciences-sociales-ou-est-le-rapport-20210223_DGYNTKJB2BGBVBLTHJKFTM45PU/).

³⁴ Supposée en effet, car dans de nombreux cas, la suppression des guillemets suffit, le terme guillemeté n'étant pas en lui-même porteur d'ambigüité, contrairement à la représentation que s'en faisait l'étudiant-scripteur.

perdus, le scripteur laissant le soin au lecteur d'interpréter à sa guise le sens caché du segment guillemeté, une forme de « comprenne qui peut ».

Quelles que soient les raisons de ces usages inappropriés des guillemets modalisants, ils produisent un effet de lecture paradoxal : en indiquant au lecteur que le segment qu'ils encadrent nécessite une interprétation, ils signalent une présence forte et assumée du scripteur ; dans le même temps, parce que la clé de cette interprétation n'est pas fournie, ils manifestent à l'inverse sa difficulté à prendre en charge énonciativement l'énoncé.

Ainsi, un travail pédagogique sur un objet aussi singulier que les guillemets prend tout son sens si on le situe dans la problématique plus large de la prise en charge énonciative : afin de dépasser le simple qualificatif de *déviant*, *maladroit* ou *d'inapproprié* pour caractériser cet usage des guillemets, qui place le diagnostic et la demande de correction sur un plan purement normatif, il me semble plus productif d'amener l'étudiant à camper le rôle du lecteur et à ressentir par lui-même les difficultés d'interprétation que ces usages posent. Autrement dit, et au-delà de l'exemple des guillemets, le principe est ici de basculer d'une didactique de l'écrit fondée sur les normes à une approche plus fonctionnelle, fondée sur la réception. Nous y reviendrons en conclusion.

2.2.4. Les formes polyphoniques de l'îlot textuel : proposition de typologie

La réflexion qui précède permet à présent d'élaborer une typologie de l'îlot textuel, à considérer en premier lieu comme un outil de formation pour l'enseignant qui souhaite engager ses étudiants dans son étude : ayant clarifié au préalable les différents cas d'îlots et leurs fonctions, il sera plus à même de proposer une observation guidée de ces signes en corpus et d'amener le groupe, peu à peu, à en classer les occurrences pour aboutir à la construction de tout ou partie de cette typologie.

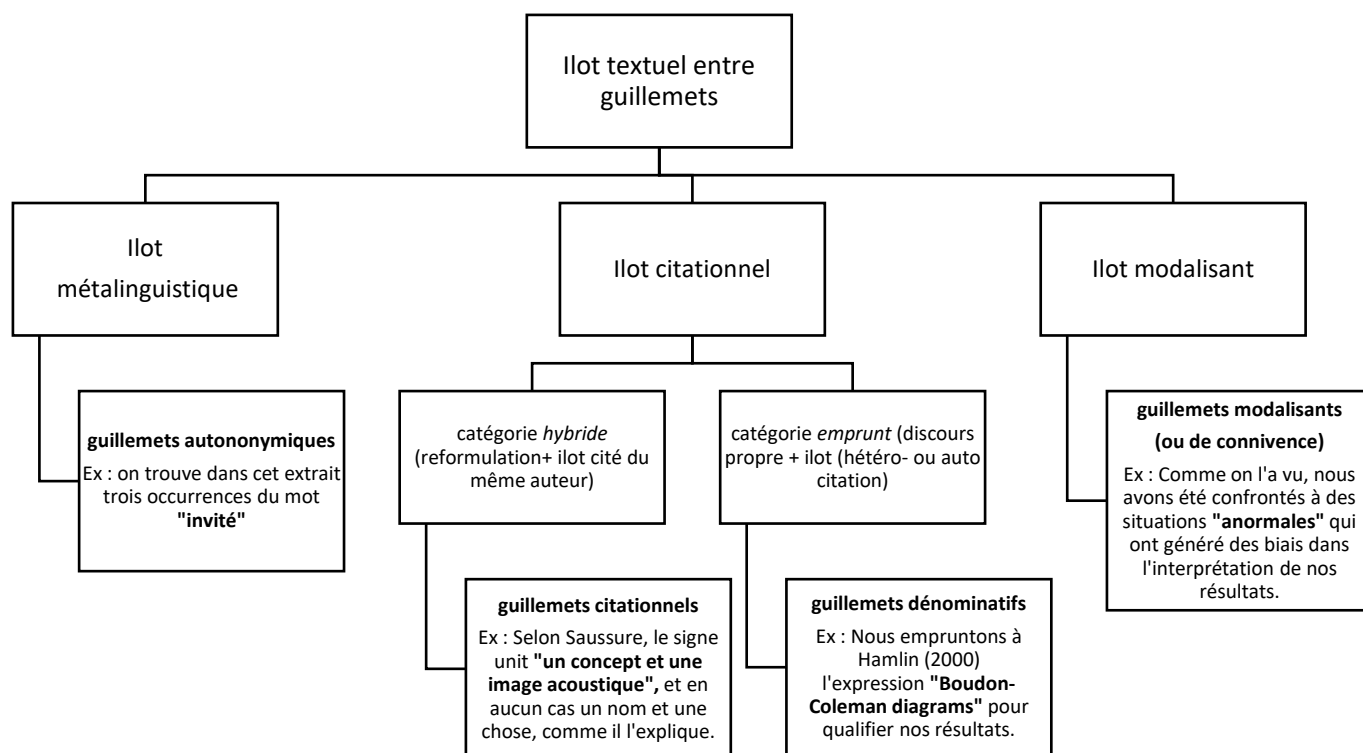


Figure 2 : Les formes polyphoniques de l'ilot textuel entre guillemets

Quelques remarques s'imposent : rappelons que si les valeurs de citation et de modalisation sont ici distinctes, elles sont dans les faits souvent superposées, comme nous l'avons observé dans notre étude (Doc12, 2013). Rien d'étonnant à cela : comme on l'a déjà évoqué avec R. Nita, le fait même de citer est déjà une forme de modalisation, dans la mesure où le discours rapporté est imputé à une autre source locutoire que celle du scripteur, source qui doit ainsi être explicitement mentionnée, ou implicitement reconnaissable par le lecteur, ce qui n'est pas toujours le cas³⁵. L'objectif est précisément d'attirer l'attention des étudiants sur ces doubles valeurs, les guillemets modalisants se superposant potentiellement aux guillemets citationnels ou dénominatifs : il s'agit non seulement qu'ils en aient conscience lorsqu'ils les intègrent dans leur texte, mais qu'ils fassent en sorte qu'elles soient interprétées comme telles par le lecteur.

D'un point de vue pédagogique, l'ilot citationnel (et à travers lui les guillemets) représente à mon sens une entrée pertinente, qui confronte les étudiants – et les formateurs qui en ont la charge – à un savoir peu stabilisé et à la réflexion métalinguistique. En outre, au-delà de la seule question de l'insertion des sources, il a partie liée avec le positionnement, en constituant

³⁵ Ici encore, les dysfonctionnements éventuels ne sont pas liés à la superposition de ces deux fonctions mais à leur identification, lorsque la source est absente, rendant l'interprétation des guillemets équivoque, comme dans l'exemple suivant : « En didactique du français, chaque sommet du triangle didactique (enseignant – savoir – apprenant) porte une "marque sociale" faite de représentations, d'expériences, de contraintes. » [LN, mémoire, Did. du Français, 2018]. Les guillemets encadrant *marque sociale* désignent-ils un discours rapporté (citation ou dénomination), ou encore une formule personnelle mise à distance ? L'ambiguïté demeure.

un des phénomènes énonciatifs entrant dans la construction de la posture d'auteur, question qui sera davantage creusée dans la partie qui suit.

3. De la gestion du discours d'autrui vers la construction d'une posture auctoriale

Comment construire une posture auctoriale à travers l'appui sur le discours d'autrui ? J'ai choisi de traiter cette question en invoquant dans un premier temps trois études qui me semblent pouvoir être rapprochées, en ce qu'elles visent précisément à mieux comprendre comment, linguistiquement, se manifeste cette posture et offrent des apports complémentaires. Dans un second temps, je présenterai un dispositif didactique mettant au premier plan la question de l'auctorialité via un travail réflexif sur la gestion du discours d'autrui.

3.1. Quelles manifestations linguistiques de la posture d'auteur ? Trois éclairages théoriques complémentaires

Les trois études présentées ici seront discutées en fin de paragraphe. La première de ces études appréhende les indices du positionnement du scripteur à travers l'analyse linguistique du mode de référence au discours d'autrui adopté. Les deux autres ont pour but de comparer des genres d'écrits. Toutefois, ce n'est pas tant les résultats au plan contrastif qui m'intéressent ici que la discussion théorique et les concepts élaborés par les auteurs pour mener à bien leur étude. Ces études s'inspirent des approches énonciatives de la ScaPoLine (Théorie **Sc**andinave de la **P**olyphonie **L**inguistique). Ce courant déjà ancien porte sur l'étude polyphonique du « discours représenté » (terme générique englobant tous les types de discours rapporté), et plus particulièrement sur le degré de responsabilité de l'énonciation du discours citant (LOC ou locuteur dans ce courant) par rapport au discours cité (LR ou Locuteur Représenté) (voir Nølke, Fløttum et Norén, 2005).

3.1.1. Le marquage linguistique du positionnement à travers la citation

Prolongeant les travaux menés au Lidilem autour de la plateforme Scientext sur le cadrage théorique et la référence à autrui (Doc6_Boch, Grossmann et Rinck, 2009 ; Grossmann, Tutin et Garcia Da Silva, 2009), l'étude de M. Florez (2013), reprise dans Doc15, 2015, consiste, en appui à la typologie de Thompson (2005), à dégager trois « schémas de citation » (citation étant à entendre ici au sens large anglosaxon, englobant tous les modes de référence à des sources) à même de marquer linguistiquement (au plan syntaxique et lexical) le positionnement du scripteur-auteur.

- **La citation thématissant le scripteur**³⁶: la citation est prise en charge à partir d'un pronom (*je/nous/on*) sujet qui renvoie au scripteur. Celui-ci assume pleinement la responsabilité de son propos en adoptant une posture d'adhésion ou de distance par rapport au discours repris, comme en (13), à travers le verbe introducteur marquant l'emprunt :

(13) **Nous** empruntons ici une idée chère à Z. C. Harris (1968, § 5.6.2., p. 76), dans la suite de...
[corpus Scientext, cité par Florez, 2013, p. 75]

- **La citation thématissant l'objet** : c'est l'objet scientifique qui occupe la fonction sujet, sans que le scripteur apparaisse explicitement. Les tournures passives sont privilégiées dans ce cas, comme en (14).

(14) **L'expression « scène ethnographique »** est empruntée à Vasquez et Martinez qui lui attribuent un double sens, spatial et temporel.
[corpus Scientext, cité par Florez, 2013, p. 75]

- **La citation thématissant la source** : l'auteur-source apparaît en tête de phrase, introduit par un gérondif, une préposition ou une locution prépositive telle que *à la suite de* ou *d'après* par ex.

(15) **En prenant appui sur Bernstein**, nous allons tâcher de caractériser... [corpus Scientext, cité par Florez, 2013, p. 76]

Même si ces catégories (parfois difficiles à appliquer au regard de la complexité des usages), peuvent apparaître subtiles, voire décalées au regard du chercheur débutant, elles me semblent intéressantes à présenter en formation, au moins pour deux raisons. Comparant les usages observables de ces « citations positionnées » dans les articles et les thèses dans trois disciplines (psychologie, sciences de l'éducation et linguistique), M. Florez montre qu'ils divergent selon le genre (ou selon le statut de l'auteur, suivant l'interprétation qu'on veut en faire) et selon la discipline³⁷. Sans dégager de pistes explicatives à ces habitus (qui de ce fait ne présentent pas un grand intérêt en tant que tels), l'étude illustre toutefois les effets (conscients ou inconscients) de la rhétorique énonciative dans les disciplines et dans les genres sur les pratiques d'écriture individuelle, et ainsi de la dimension sociale – et donc relative – de toute écriture scientifique. En outre, elles peuvent déclencher une prise de conscience précieuse relative à la palette de moyens qui s'offre à l'étudiant lorsqu'il met en scène sa relation aux auteurs qu'il convoque : accent porté sur son propre point de vue, sur l'objet scientifique qu'il donne à voir ou sur celui de l'auteur sur lequel sa réflexion s'appuie.

³⁶ Ou « citation à sujet-auteur » selon la terminologie de Florez (2013).

³⁷ Ainsi, du point de vue du genre, faire apparaître l'auteur au premier plan serait une pratique plus fréquente dans les articles (du moins en sciences de l'éducation et en linguistique) que dans les thèses. Du point de vue de la discipline, la psychologie et les sciences de l'éducation témoignent d'une tendance commune : elles privilégient des schémas mettant en avant la source, par rapport à laquelle le positionnement est effectué.

3.1.2. Sur-énonciation/sous-énonciation : deux concepts pour hiérarchiser les instances énonciatives

Dans une étude qui comparait deux genres, le dictionnaire de linguistique et l'article de recherche, F. Grossmann et F. Rinck (2004) ont travaillé le couple surénonciation/sous-énonciation pour étudier les liens entre les marqueurs énonciatifs (et en l'occurrence leur absence) et les stratégies argumentatives du scripteur, qui révèlent la multiplicité des instances énonciatives et leur hiérarchisation, caractérisée par un énonciateur principal « en figure d'auteur surplombante » et donc de surénonciation et des « énonciateurs secondaires », en position de sous-énonciation (ibid, §30). Ils montrent ainsi comment la désinscription énonciative joue un rôle clé dans la hiérarchisation des points de vue en faveur de l'énonciateur principal (le scripteur) ; autrement dit, l'effacement énonciatif du scripteur, propre au discours théorique, contribue à sa surénonciation.

Mais attention : comme les auteurs l'indiquent clairement, il ne faut pas voir dans l'étiquette *surénonciation* une supposée « maîtrise du sujet par le discours », mais plutôt une prise en main stratégique de l'argumentation propre au genre. Autrement dit, le scripteur, en position de surénonciation, revendique ainsi la prise en charge de son point de vue, voire sa propriété à part entière : F. Grossmann et F. Rinck citent à ce propos le cas où le scripteur (énonciateur principal) peut aller jusqu'à « nier le rôle de co-constructeur des savoirs » de l'auteur convoqué (en tant qu'énonciateur secondaire), dans les cas où la référence à cet auteur est introduite par une formule comme *voir aussi* : le scripteur se présente ainsi comme seul responsable des propos tout en signalant qu'ils ont été produits aussi par d'autres. Il « se montre en cela fidèle à la déontologie scientifique et retire de cette stratégie le double bénéfice de la légitimité du dit, et de son attribution » (2004, §26). Les points de vue des auteurs qu'il convoque, sont de fait, ravalés à un statut d'énonciateur secondaire, au service de lui-même, énonciateur principal.

3.1.3. Métaphrase et paraphrase : deux concepts pour mesurer la prise en charge du discours

Proche de la précédente, à la fois dans ses références théoriques et dans ses objectifs, cette étude plus récente (déjà mentionnée pour son commentaire de la typologie présentée en figure 1), menée par B. Daunay et I. Delcambre (2017), a pour but d'étudier en quoi deux genres textuels (écrits didactiques et textes scientifiques) donnent à voir des usages différents des modalités énonciatives de reprises du discours d'autrui. A cette fin, les auteurs opérationnalisent deux concepts, envisagés comme des pôles opposés : la métaphrase et la paraphrase. La métaphrase désigne les cas d'énoncés dans lesquels « le discours du scripteur prend en charge totalement le discours d'autrui » (*id.* p.39), et où « l'énonciation du texte source est quasi effacée, absorbée dans le texte qui le reprend » (*id.* p. 40), comme dans (16)³⁸ :

³⁸ Les exemples sont tirés de l'étude de Daunay et Delcambre (2017).

- (16) Mais, comme dirait Sensevy (2007), comprendre l'action de l'enseignant c'est d'abord comprendre comment le contenu propre à cette action la spécifie, comment le contenu en spécifie en particulier l'évolution.

Dans ce cas (comme dans tous les cas de métaphore, dont en particulier les énoncés multiréférencés, dont F. Grossmann (2011a) a montré précisément qu'ils contribuaient à l'émergence d'un seul auteur), le discours source est intégré dans l'argumentation propre au scripteur (et la présence de *comme* et du conditionnel *dirait* en témoigne).

A l'inverse, la paraphrase désigne les cas où l'énonciation du discours repris est laissée à l'identique : « le discours du scripteur s'efface pour laisser la place au discours d'autrui » (*ibid.*, p. 44). Si les exemples prototypiques de la paraphrase sont la citation avec guillemets, et, plus rarement représentée, le « discours direct libre »³⁹, toutes les formes de discours rapporté peuvent être concernées par la paraphrase, à partir du moment où on n'observe pas « d'interventions » du scripteur.

Autrement dit encore, avec la métaphore, « le discours du scripteur colore, en le modifiant au plan énonciatif, le discours de l'auteur » (*ibid.* p. 44) alors qu'avec la paraphrase, « l'énonciation du discours d'autrui colore, sur le plan énonciatif, le discours qui le reprend » (*ibid.* p. 45).

Au plan méthodologique, la difficulté qui s'est parfois posée aux auteurs pour trancher entre l'appartenance d'un énoncé à l'un de ces deux pôles les a conduits à établir une échelle graduée leur permettant de déterminer la tendance énonciative dominante de chacun des extraits sur le continuum reliant ces deux pôles.

Au-delà des différences observées dans l'analyse contrastive entre les deux genres étudiés, et en se situant sur un plan didactique, l'approche adoptée, comme le soulignent avec raison les auteurs, permet d'identifier clairement deux plans d'analyse à l'œuvre dans le recours au discours d'autrui, qui, s'ils se recoupent souvent, ne se confondent pas : le premier relève de la palette disponible des formes de référence (citation, reformulation, etc., rappelées dans la figure 1 au début de ce chapitre) et le second des modalités énonciatives (ici la métaphore vs la paraphrase) désignant la mise en scène de la prise en charge énonciative, renvoyée plutôt du côté du scripteur, ou plutôt du côté de l'auteur convoqué.

3.1.4. Discussion

Les trois études qui viennent d'être brièvement résumées ont permis d'identifier, à travers des angles divers (schémas de citation, désinscription énonciative vs stratégies argumentatives, modalités énonciatives de reprises du discours d'autrui) des types d'indices linguistiques du positionnement du scripteur. En outre, elles me semblent sur le fond

³⁹ Forme étudiée notamment par L. Rosier (1999), dont B. Daunay et I. Delcambre fournissent l'exemple suivant tiré de leur corpus :

« Le problème est :

– subjectif : un point de vue, une intention ;

– temporel : une solution après (une promesse) ;

– spatial : un cotexte (le problème n'est pas seulement dans ma tête, il est dans le monde aussi). »

constituer également un apport didactique certain, en ce qu'elles travaillent toutes la dimension fondamentale de l'auctorialité qui amène l'étudiant à comprendre l'idée même du dialogue et la nécessité de se situer dans l'argumentation. Remarquons toutefois que les couples *métaphore/paraphrase* ou *sur-énonciation/sous-énonciation* sont difficilement exploitables tels quels (là n'était d'ailleurs pas l'intention affichée des auteurs), les termes me semblant en l'état soit trop opaques (*métaphore* par ex., inconnu dans la terminologie des étudiants), soit au contraire trop chargés dans leur sens commun et donc source de confusion (*paraphrase* est extrêmement ambigu et les préfixes *sur* et *sous* précédant *énonciation* invitent à une interprétation hiérarchique, voire à un jugement moral). Quant à l'adjectif *surplombant*, il est également chargé négativement dans la conversation courante, alors qu'il désigne ici une posture que tout chercheur peut/doit endosser à un moment (introduction d'article en particulier).

Si l'on cherche à didactiser cette dimension complexe de l'écriture de recherche en utilisant les travaux théoriques tels que ceux présentés, il nous faut entrer avec les étudiants dans l'observation et la manipulation des procédés énonciatifs permettant le « réglage polyphonique » (Doc2, 2001, p. 28) constitutif de l'endossement d'une posture auctoriale. Plus concrètement, il s'agirait d'amener les étudiants à négocier dans leurs textes certains virages énonciatifs, tel que le suivant : comment passer de la citation, dans laquelle la voie de l'auteur cité domine (ce que deux des recherches que nous discutons analysaient comme « paraphrase » ou « sous-énonciation ») à un propos plus assumé qui fait peu à peu disparaître cet auteur (« métaphore » ou « sur-énonciation » dans les études citées) ? Il nous semble, pour répondre à cette question, que camper une posture auctoriale ne se réduit pas à se positionner toujours du côté de la domination énonciative mais de savoir, le plus consciemment possible, quand laisser la responsabilité du propos aux auteurs convoqués, quand associer sa propre responsabilité à celle des auteurs (dans une dynamique de co-construction des savoirs) et enfin quand assumer seul cette responsabilité, et à quelles fins argumentatives.

Ainsi, endosser une posture auctoriale dans son texte revient à y gérer le mouvement constant des responsabilités énonciatives. On retrouve ici la perspective bakhtinienne et son principe exotopique (1984), selon lequel « l'auteur-créateur », via des déplacements assumés, adopte un regard à la fois distancié et englobant sur son texte, l'autorisant à se réapproprier les discours qu'il convoque. Le point suivant fait état d'un dispositif pédagogique fondé précisément sur cette approche bakhtinienne, dispositif éprouvé en formation.

3.2. Discours d'autrui et posture auctoriale : essai de didactisation

J'ai été amenée à tutorer les travaux de thèse de S. Oliveira, enseignante dans une université brésilienne, lors de son séjour doctoral au Lidilem⁴⁰. Nous avons pu proposer un article

⁴⁰ Séjour d'une année universitaire (2018-2019) réalisé dans le cadre du projet de collaboration France-Brésil CAPES-COFECUB (Comité Français d'Évaluation de la Coopération Universitaire et Scientifique avec le Brésil), intitulé « Discurso acadêmico na pesquisa e no ensino : questões em torno da apropriação de palavra de

(Doc17, Silva Oliveira et Boch, 2019) qui s'appuie sur son travail de thèse et qui mérite à mon sens un développement, en ce qu'il propose une approche pédagogique originale au potentiel intéressant.

3.2.1. Une approche pédagogique fondée sur une mise en abyme

Dans sa thèse⁴¹, S. Silva Oliveira prend appui sur des observations menées lors d'une série d'ateliers de lecture/écriture⁴² qu'elle a conçus et animés auprès d'un groupe d'une vingtaine d'étudiants de lettres (niveau Licence⁴³) déclarés volontaires pour travailler l'écrit scientifique. L'originalité de l'approche pédagogique retenue dans ces ateliers consiste en une mise en abyme de la question de la gestion du discours d'autrui : suite à un travail sur les représentations qu'ont les participants de l'écriture scientifique, puis plus spécifiquement, au fil des ateliers, de la polyphonie⁴⁴, les étudiants sont amenés dans un premier temps à lire et discuter en petits groupes des extraits de textes de chercheurs portant sur ces mêmes questions, puis de rendre compte de ces discussions en grand groupe. On retrouve ici une manière de faire préconisée et illustrée par M.-C Pollet, qui, dans ses ouvrages didactiques, opte souvent pour ce type de mise en situation (voir par ex. Pollet, 2014, où l'autrice propose à plusieurs reprises des extraits choisis d'articles scientifiques illustrant la notion en jeu : positionnement, point de vue, problématisation, etc.).

Les étudiants brésiliens sont ensuite amenés à écrire une note de synthèse⁴⁵ relative à la notion travaillée. Ces écrits font à leur tour l'objet d'analyses en classe, de commentaires de la formatrice, puis sont réécrits par leurs auteurs. Trois versions d'un même texte sont ainsi produites par chaque étudiant. L'approche pédagogique porte ses fruits : l'analyse fine des productions qui ont jalonné cette année d'ateliers témoigne chez l'ensemble des étudiants, certes à des degrés divers, d'une acculturation progressive et solide à l'écriture scientifique, ainsi qu'en rend compte minutieusement S. Silva Oliveira dans sa thèse (2020).

outrem » (*Le discours académique dans la recherche et l'enseignement : questions relatives à l'appropriation du discours d'autrui*). Responsables : S. Bailly (France) et J. Assis (Brésil).

⁴¹ Thèse soutenue en fev. 2020 à L'université de PUC/Minas (Brésil), sous la direction de J. Assis : « O desabrochar da posição aural no processo de escrita orientada: incursões de estudantes da área de Letras na escrita acadêmica » (*la construction d'une posture auctorale via des activités d'écriture guidées : incursion des étudiants de lettres dans le champ de l'écriture académique*).

⁴² Formation intitulée (dans sa traduction française) « Ateliers de production de textes académiques : démystifier et affronter l'écrit dans l'université » (9 ateliers, sous la forme de 12 séances).

⁴³ Le système universitaire brésilien, différent de celui de la France, fait que dès la troisième année, les étudiants volontaires, peuvent suivre des cours initiant à des dimensions aussi complexes de l'écriture scientifique que l'auctorialité ou la polyphonie.

⁴⁴ Voici le type de questions posées en atelier et discutées dans le groupe : « Qu'est ce qui est en jeu quand on choisit de faire une citation ? Que peut dire la citation de celui qui cite ? Quelles sont les relations de pouvoir qui se jouent dans l'acte de citer ? » Et, en lien plus directement encore avec la problématique de l'étude : « Comment la citation peut-elle servir de pont à l'inscription du sujet dans le discours, concernant la construction d'une voix auctorale ? »

⁴⁵ Ou plus précisément une « recension académique thématique », genre pratiqué au Brésil qui consiste à faire une note de synthèse d'au moins deux textes sources portant sur une thématique commune, (voir Assis, 2014, pour plus de détails).

Dans l'étude que nous avons menée ensemble (Doc17, 2019), nous nous sommes attachées à la question de l'auctorialité, qui a fait l'objet d'un atelier spécifique dans la formation proposée par S. Silva Oliveira. L'approche pédagogique est ambitieuse et exigeante : en l'espace de deux séances consécutives, les étudiants découvrent à travers leur lecture d'un corpus de quatre textes scientifiques des notions complexes – dialogisme et auctorialité –, les discutent en groupe puis sont supposés se les approprier individuellement à travers l'écriture, non seulement en rendant compte de la manière dont elles sont présentées dans ces différents textes, mais aussi en les mettant en œuvre – et c'est là que réside l'originalité de l'approche, à mon sens – à travers le dialogue qu'ils instaurent avec ces textes. Le corpus de textes sert également de réservoir d'exemples pour explorer comment le dialogue se construit entre les différentes voix en présence, et fournit ainsi des manières de dire ce dialogue. Parmi celles-ci, les balises métadiscursives méritent à mes yeux une attention particulière.

3.2.2. Tirets et parenthèses : des balises métadiscursives constitutives de l'auctorialité

Au plan scientifique, notre étude avait pour ambition d'identifier, dans les textes produits par les étudiants, les manifestations énonciatives de l'auctorialité, notamment à travers les balises métadiscursives, définies ici de manière restrictive comme les marques de guidage qui aident le lecteur à comprendre le sens du dire d'autrui à travers une reformulation proposée par le scripteur⁴⁶. C'est le tiret et la parenthèse qui ont retenu notre attention, en tant que signes « d'apartés » (*personal asides*, Hyland, 2005) qui signalent un engagement fort du scripteur dans le débat théorique.

A titre d'illustration, voici un extrait de texte d'étudiant (emprunté à la partie développement de la synthèse produite, et traduit du portugais par mes soins), cité dans l'article (Doc17, 2019, p. 272) reflétant cette catégorie d'analyse (les mises en gras sont de mon fait) :

- (17) Bakhtine, dans "La forme spatiale du personnage" (2011), et Augusto Ponzio, dans le texte "Altérité et dialogicité de la parole" (2010), expliquent la nécessité de voir le monde du point de vue de l'autre : en faisant usage de la parole des autres, il faut maintenir l'unicité (**ou l'originalité**) de l'autre. C'est précisément cette altérité – **la capacité de se placer à la place d'un autre** – qui favorisera l'interaction des savoirs et des manières de dire, et avec elles, la possibilité de construction du sujet auctorial, avec son propre répertoire d'idées et son bagage de connaissances.
- Conscient de cette double orientation des mots – **par rapport au thème du discours et par rapport à l'autre** – le sujet qui se veut auteur doit comprendre qu'écrire avec autorité sur ce qu'il dit et comment il le dit, de façon claire et cohérente, implique un effort, une méthode, un travail acharné et méticuleux. [Participant atelier, recension, 7^{ème} atelier, V3]

⁴⁶ Nous sommes proches ici de ce que C. Schnedecker (2002) nomme les *marqueurs de reformulation paraphrastique* dans son ouvrage méthodologique *Lire, comprendre, rédiger des textes théoriques*, à la différence que ces marqueurs s'appliquent dans notre étude spécifiquement au dire d'autrui (cas non envisagé dans cet ouvrage).

Cet extrait illustre l'utilisation (fort rare dans le corpus) de tirets et de parenthèses pour encadrer des reformulations du dit, qui témoignent de la part de l'étudiant d'une double compétence – c'est en tout cas ainsi que nous les avons analysés dans l'article. Ils révèlent non seulement la capacité à se décentrer – et donc à se mettre à la place du lecteur – mais aussi à construire son image en tant qu'auteur dans son texte académique. Dans l'extrait ci-dessus, l'étudiant pratique à plusieurs reprises « l'arrêt sur mots » (au sens d'Authier-Revuz, 2007), par exemple sur le mot *altérité* ; l'altérité étant précisément une notion débattue et centrale dans le cadre théorique mobilisé (justement en référence à J. Authier Revuz !) au sein de cet atelier, on peut considérer qu'il s'agit là d'une stratégie argumentative réussie.

Le même cas de figure se présente plus loin, avec la reformulation entre tirets de l'expression *cette double orientation des mots*, action métadiscursive quasiment performative : si elle fournit au lecteur une explication utile à sa compréhension, elle illustre à merveille la posture d'auteur de l'étudiant, en montrant par l'exemple ce dont il veut nous convaincre : *le sujet qui se veut auteur doit comprendre qu'écrire avec autorité sur ce qu'il dit et comment il le dit, de façon claire et cohérente, implique un effort, une méthode, un travail acharné et méticuleux*. Travail dont il vient de nous faire la preuve.

De manière générale, la pratique consistant à expliciter, à travers une reformulation marquée par les parenthèses ou les double tirets⁴⁷, des concepts ou notions empruntées à d'autres auteurs me semble refléter une posture auctoriale forte : bien étudié par S. Pétillon-Boucheron (2003), ces signes énonciatifs indiquent un discours personnel à travers une énonciation supplémentaire, ce qu'elle appelle joliment la « greffe d'un dire en plus » (2003, p. 128), et sont les « lieux aigus du passage de la langue au discours » (ibid., p. 103).

Signes de décrochement énonciatif, parenthèses et tirets ont pour point commun de forcer « une interprétation reformulative des groupes concernés » (François, 2011, §24). Mais ils ne sont pas équivalents, et si tout tiret peut être remplacé par une parenthèse, l'inverse n'est pas vrai : à partir d'un corpus de presse et un corpus littéraire, François (2011) observe qu'au plan syntaxique, « la parenthèse, en tant que signe « baladeur », peut encadrer tous les éléments de la chaîne écrite, du simple signe⁴⁸ à plusieurs phrases, alors que le tiret ne marque que des segments supérieurs ou égaux au mot (graphique) et inférieurs ou égaux à la phrase » (§30). De ce fait, le tiret, dont la portée est limitée, ne peut commuter avec les parenthèses « que si elles encadrent des segments internes à la phrase » (§69). Autre remarque qui intéresse directement l'usage de la citation : l'analyse de son corpus amène G. François à considérer que seules les parenthèses seraient aptes à recueillir les commentaires du scripteur à propos d'un discours autre, comme dans l'extrait suivant :

⁴⁷ Ou plutôt du « tiret parenthétique », désignation proposée par Pétillon-Boucheron (2003) et reprise par François (2011), du fait de sa capacité à apparaître seul (contrairement aux parenthèses), le tiret fermant pouvant être éclipsé au profit d'une ponctuation plus forte (par ex. le point lorsque l'incise se situe en fin de phrase).

⁴⁸ Par exemple un point d'interrogation traduisant le doute ou l'incrédulité du scripteur, comme dans l'exemple suivant (emprunté à François, 2011) : « Quant aux arguments spécieux par lesquels les défenseurs du point-virgule essaient de justifier son emploi : comme quoi il marquerait une halte moins 'brutale' (?) que celle du point, [...] ».

(18) « Renaud a gardé malgré ses blessures le plaisir d'écrire. » (**Est-ce vraiment un plus ?**)
[20 ans, n° 193, octobre 2002, p. 27, extrait fourni par François, 2011, §15]

G. François ne trouve pas, dans son corpus, d'exemple de tirets encadrant ce type de commentaires et en déduit que les tirets « en tant que ponctuation de phrase, ne permettent pas le changement d'énonciateur », contrairement aux parenthèses, qu'il considère comme « véritables marques de l'énonciation » (§83). Qu'en est-il de l'écrit scientifique (genre qui ne faisait pas partie du corpus de G. François) ?

Comme on l'a vu plus haut avec les guillemets, et au-delà de la seule question de la possibilité ou non de changer d'énonciateur avec les tirets, il me semblerait pédagogiquement intéressant de travailler avec les étudiants sur un exemplier d'énoncés (tirés d'articles ou de thèses) comportant parenthèses et tirets reformulateurs du dire d'autrui (citations et reformulations) et d'observer le fonctionnement linguistique, mais aussi énonciatif de ces deux signes : si toute suppression d'éléments encadrés par ces signes n'entraîne pas d'agrammaticalité syntaxique (ainsi que G. François le montre dans son étude), au plan énonciatif en revanche, quelles en sont les conséquences ? Quel type d'information relative au point de vue du scripteur est-il retiré ? Ces informations sont-elles de même nature suivant qu'on a affaire à des parenthèses ou des tirets ? Plus globalement, peut-on dégager une typologie de ces signes ?

Un tel travail aurait à mes yeux au moins deux vertus : d'une part, comme tout travail d'observation et de classement d'énoncés, il aurait le mérite de renforcer les compétences métalinguistiques des étudiants nécessaires pour mieux cerner le fonctionnement de l'écriture de recherche ; d'autre part, il permettrait de dévoiler le rôle métadiscursif de ces signes de ponctuation, dont on peut supposer sans grand risque de se tromper qu'ils sont sous-exploités chez les entrants dans la communauté scientifique par rapport aux chercheurs plus chevronnés.

4. Bilan et perspectives : passer d'une approche normative à une approche fonctionnelle de la gestion des sources

Ce chapitre a débuté par un inventaire des difficultés rencontrées par les étudiants et répertoriées par la recherche, dont les principales relèvent de deux aspects de la gestion des sources : l'insertion du discours d'autrui proprement dite et le positionnement du scripteur par rapport à ces discours autres, jouant un rôle clé dans la construction de la posture auctoriale du sujet scripteur. Forte de ces constats, j'ai tenté dans un premier temps de rendre compte et de discuter d'une typologie déjà ancienne décrivant les modes de référence au discours d'autrui. Parmi eux, l'îlot citationnel a retenu mon attention pour son potentiel didactique, ce qui m'a amenée à rapprocher cet objet d'une autre typologie, également éprouvée au sein de notre équipe, celle des guillemets. Ce qui reste pour l'instant à l'état de proposition didactique mériterait d'être testée en formation, à la fois auprès des mastérisants et des doctorants, afin d'évaluer sa pertinence au regard de ces deux publics.

Dans un second temps, et suite à une réflexion théorique nourrie de différents travaux éclairant de manière complémentaire la question de l'auctorialité, j'ai décrit une approche didactique spécifique travaillant centralement cette question. Je me suis attachée en particulier à l'utilisation du métadiscours, et ici encore, ce sont les signes de ponctuation de type énonciatif qui m'ont intéressée (les double tirets et parenthèses), en tant que moyen linguistique puissant pour dialoguer avec les discours (et les faire dialoguer entre eux). Peu exploités dans cette fonction dans les travaux en littéracie universitaire, ils méritent à mon sens toute notre attention. De manière générale, du point de vue du rôle qu'elle joue (de manière positive ou négative) dans l'image que le scripteur donne de lui-même en tant qu'auteur, la ponctuation énonciative (outre les guillemets et les tirets/parenthèses, je pense aux points de suspension, d'interrogation et d'exclamation) est insuffisamment prise en compte dans les analyses qui sont faites de l'écrit de recherche. Attirée par ce domaine depuis longtemps⁴⁹, je compte en faire un de mes objets privilégiés dans mes futures recherches, en espérant rallier à ces questions de futurs étudiants.

Pour clore ce chapitre, je souhaiterais revenir sur une réflexion, rapidement évoquée au cours de cette première partie du chapitre : l'enjeu de la didactisation de la dimension polyphonique de l'écrit scientifique consiste à mes yeux à passer d'une approche académique à une approche auctoriale de la gestion des sources, ou, pour le dire autrement, d'une approche normative à une approche fonctionnelle, en mettant l'accent didactique non pas sur l'évaluation du produit fini (*je cite pour avoir une bonne note*), mais (1) sur la construction du point de vue, activité tournée vers soi (*je cite parce que ça m'aide à penser*) et (2) sur la réception de ce point de vue, activité tournée vers le lecteur (*je cite pour être compris*).

A cet égard, et à l'issue des lectures qu'a requis l'écriture de ce chapitre, il me semble que la littérature dans le domaine (dans laquelle j'inclus mes travaux) insiste trop sur le positionnement nécessaire du scripteur par rapport aux sources. Certes, comme il est régulièrement rappelé, l'une des compétences littéraciques indispensable – et reconnue souvent comme la plus complexe – consiste à « apprendre à se positionner par rapport à la diversité des points de vue, des courants ou des écoles, et situer sa recherche dans sa communauté de connaissances, au sein des travaux scientifiques qui l'ont précédée » (Grossmann, 2017b). Toutefois, que cette injonction au positionnement soit comprise de manière réductive en termes d'accord ou de désaccord, ou, plus justement, en termes de distance ou de proximité, elle ne me semble pas produire facilement les fruits escomptés dans les écrits d'étudiants : dans les deux cas, notamment pour des raisons de légitimité et de statut, déjà évoquées (cf. 2.1.2.), la posture est complexe à tenir pour l'étudiant (doctorant y compris) et la consigne me paraît décalée, voire source de découragement.

⁴⁹ Dans ma thèse, soutenue en 1998, j'ai étudié les marques sémiographiques dans la prise de notes, parmi lesquelles les marques de ponctuation occupent une place centrale (Boch, 1999). J'avais également analysé le fonctionnement de la flèche dans la prise de notes, qui à bien des égards, remplit les fonctions d'autres signes de ponctuation (Doc1, Boch, 1999). En outre, en 2015, dans le cadre d'un chapitre collectif (Doc14, Boch, Cavalla, Pétilion et Rinck, 2015) d'un ouvrage didactique, nous nous sommes attachées à décrire le fonctionnement de la virgule (et les usages qu'en faisaient les étudiants) dans l'écrit académique.

Au plan pédagogique, on aurait sans doute intérêt à inverser le point de vue, et demander à l'étudiant non pas de se positionner par rapport au discours qu'il convoque, mais de le positionner par rapport à son propos. On évite ainsi l'interprétation fréquente et erronée du positionnement en termes d'évaluation absolue, comme s'il s'agissait, pour l'étudiant, de juger en soi de la qualité de telle théorie (mission bien entendu impossible et non souhaitable) au lieu que d'envisager sa pertinence au regard de son propre projet⁵⁰. Autrement dit, en demandant à l'étudiant de s'interroger, le plus souvent possible (par ex. à la fin de chaque paragraphe), sur l'utilité de telle citation ou reprise dans la construction de son propre raisonnement, on l'amène plus facilement, me semble-t-il, à concevoir l'appui sur le discours d'autrui d'un point de vue à la fois dialogique et heuristique, et à entrer plus sereinement dans l'idée même du positionnement.

Ce faisant, on travaille aussi une autre caractéristique de l'écrit de recherche, déjà évoquée dans ce chapitre, qui relève du guidage du lecteur : on conduit ainsi progressivement l'étudiant à comprendre et pratiquer l'explicitation, pour faciliter la lecture et l'adhésion de son lecteur potentiel, des liens qu'il fait entre les approches théoriques dont il rend compte et son projet de recherche. Ainsi, la démarche consistant à rendre visible (ou au moins formulable pour soi) l'utilité de la référence à son propos me semble féconde, en ce qu'elle donne du sens à la contrainte, souvent perçue par les étudiants comme un paradoxe, consistant à s'appuyer sur autrui tout en développant une parole personnelle. Démarche qui peut, comme I. Delcambre en a fait l'expérimentation⁵¹ avec des étudiants de Licence (2001), être mise en œuvre plus tôt dans le cursus⁵², et préparer ainsi ce qu'elle appelle l'acceptation du « risque interprétatif » à travers la « mise en relation de deux ordres de discours hétérogènes » (son propre discours et le discours théorique d'un chercheur) (Delcambre, 2001). C'est aussi le sentiment de D. Colin (2019), qui, s'appuyant sur Bucheton (2014), invite les étudiants à considérer les apports théoriques comme une aide à la construction d'un questionnement qui les concerne, qui leur donne l'envie de faire entendre leur voix « pour agir, penser, travailler, avec ou contre les autres » (Colin, 2019, p. 76).

Il est temps à présent de quitter le terrain des travaux de recherche *stricto sensu* pour décrire et discuter, dans la deuxième grande partie de ce chapitre, les différentes ressources pédagogiques actuellement disponibles, à la fois sous la forme de manuels *papier* et en ligne.

⁵⁰ Ce qu'Y. Reuter (2002) appelait « l'évaluation-appropriation », compétence qualifiée de « particulièrement ardue », en indiquant quelques exemples de points que l'étudiant devait idéalement traiter dans l'écriture : « Voici pourquoi ces références m'intéressent – en totalité ou en partie, en congruence avec les questions qui les sous-tendent ou en déplaçant celles-ci –, voici comment j'évalue leurs apports... » (Reuter, 2002).

⁵¹ I. Delcambre demande à ses étudiants de compléter par un commentaire personnel leur fiche de lecture d'un texte théorique, en proposant divers déclencheurs d'écriture (*ce texte m'a fait penser à en lisant ce texte, j'ai découvert que ce texte m'a rappelé un problème que j'ai déjà rencontré lorsque.... ce texte m'a permis de comprendre....*) (Delcambre, 2001).

⁵² Voir également Pollet (2014), et Chartier et Frier (2015), qui préconisent un apprentissage précoce de l'écriture de recherche à travers des dispositifs *ad hoc*.

5. Les angles thématiques privilégiées dans les approches didactiques

Comme on l'a déjà mentionné dans l'introduction de la partie I de ce chapitre, le champ des littéracies universitaires a vu éclore depuis une vingtaine d'années de nombreux travaux relatifs à l'insertion des sources, terme englobant les différentes thématiques abordées de manière plus ou moins détaillée dans ce chapitre : difficultés recensées des étudiants, modes d'insertion du discours d'autrui, fonctions de ces différents modes, brouillages énonciatifs, endossement d'une posture auctoriale dans la gestion du dialogue avec ce discours d'autrui. Les premières études sur cette thématique se sont essentiellement attachées à cerner les besoins des étudiants, en répertoriant, corpus à l'appui, les difficultés les plus fréquentes (cf. point 1. de la partie I. pour leur inventaire et les références convoquées) et ont tenté, dans des proportions variables, de dégager des pistes didactiques.

Si, dans la littérature francophone, un numéro de revue a été consacré à la perspective didactique de la thématique (*Lidil* 24, 2001 : *Apprendre à citer le discours d'autrui*, Boch et Grossmann (dir.), la plupart des travaux sur la question ont fait l'objet d'articles ou de chapitres d'ouvrage disséminés dans des numéros de revue ou ouvrages collectifs inscrits plus largement en littéracies universitaires.

Diverses pistes ont été creusées, dont plusieurs ont déjà été mentionnées tout au long de ce chapitre. En voici quelques-autres, sans prétendre à l'exhaustivité : pour travailler la diversité des modes d'insertion des sources, on trouvera chez Pollet et Piette (2002) des propositions d'activités fondées sur l'observation de textes d'experts soigneusement sélectionnés suivie de production de textes ; des pistes sont proposées (Doc2_Boch et Grossmann, 2001) pour travailler progressivement le passage d'une citation longue à une reformulation ; dans une perspective proche, un exemple d'activité sur l'ilot citationnel consiste à travailler à partir de réécritures successives de citations (Kara, 2004) ; des dispositifs, fondés notamment sur le débat oral (alimentés par des apports théoriques), sont décrits pour lever les malentendus relatifs à la notion d'auteur et d'auctorialité en lien avec la gestion de la polyphonie (Colin et Dolignier, 2017 ; Colin, 2019) ; on trouvera également des pistes pour s'initier à deux grandes fonctions de la citation (fonction de légitimité à travers la filiation intellectuelle, fonction heuristique à travers l'argumentation) (Doc2, 2001). Concernant la gestion de la polyphonie (ou de l'hétéroglossie), Jaubert et Lhoste (2019) parient sur l'écriture et les réécritures successives du mémoire (ici professionnel).

On a également vu apparaître des ouvrages didactiques destinés aux enseignants du supérieur désireux de développer leurs activités pédagogiques relatives à l'écriture de recherche, activités incluant la thématique de l'insertion des sources. Je songe ici à l'ouvrage de M.-C. Pollet, intitulé *Former à l'écriture de recherche. De la compréhension à la production : réflexions et propositions didactiques* (2019), qui propose points théoriques et activités de lecture/écriture sur certains aspects de la thématique (surénonciation, auctorialité), ou à celui que j'ai co-dirigé avec C. Frier, intitulé *Ecrire dans l'enseignement supérieur. Des apports de la*

recherche aux outils pédagogiques (Boch et Frier, 2015), dont le chapitre 5 (Doc15_Boch, Grossmann, Rinck, 2015, *Ecrire en tant qu'apprenti-chercheur*) fait une place de choix à la question de l'insertion des sources, traitée au plan énonciatif.

Du côté de la littérature anglophone – c'est-à-dire rédigée en anglais –, ma vision est moins synoptique, le champ étant très vaste et mes recherches plus récentes. Si littérature anglophone n'est pas synonyme de littérature nord-américaine, elle semble toutefois y être largement affiliée. Parmi les travaux consultés, trois ont été particulièrement retenus parce qu'ils proposaient une revue de questions ciblant, en didactique, une approche énonciative de l'insertion des sources. Certes, leurs auteurs sont des universitaires basés en Suède (Ädel et Garreston), en Afrique du Sud (Olivier et Carstens) ou encore à Singapour et en Chine (Hu et Wang). Toutefois, chacun de ces trois travaux présente dans son cadrage théorique des références communes issues de la tradition nord-américaine de l'ERP : les noms de Bazerman, Hyland, Swales et Thompson par exemple y sont systématiquement cités. Dans ces travaux, l'accent est mis sur le positionnement (*stance*) du scripteur vis-à-vis des sources qu'il convoque et sur les fonctions rhétoriques de la citation, avec des tâches guidées d'observation de textes de pairs (Ädel et Garretson, 2006 ; Hitchcock, et Casal, 2018) ou de corpus d'experts, en lien avec la discipline (Hu et Wang, 2014). Pour un état des lieux plus conséquent, il serait nécessaire de compléter ces références, et de rendre compte de ce qui se fait dans d'autres langues ou traditions culturelles : nul doute qu'il existe ailleurs des travaux didactiques passionnants sur la question, par exemple en portugais⁵³.

La question qui m'occupe à présent est de savoir en quoi ces avancées du côté de la didactique ont eu des répercussions sur les ressources pédagogiques proposées aux étudiants de master ou de thèse. Quel est le chemin parcouru et quel est le chemin qui reste à parcourir, du point de vue de la vulgarisation de ces travaux et de leur diffusion ?

6. Quelles ressources pédagogiques disponibles ? Quelles préconisations ?

6.1. Le choix d'un corpus hétéroclite

Afin de procéder à un tour d'horizon des ressources pédagogiques disponibles portant précisément sur l'insertion des sources, j'ai fait le choix de constituer un corpus disparate (voir en fin de chapitre la liste des références citées), nécessairement non exhaustif, propice à quelques coups de sonde : des extraits de manuels « papier » disponibles en bibliothèque universitaire, de sites élaborés par les services documentaires d'universités francophones, de formations en ligne, de webinaires et guides de rédaction. J'ai souhaité compléter ce corpus

⁵³ Cette langue n'est pas citée au hasard. Comme on l'a déjà évoqué, dans le cadre d'un projet de collaboration franco-brésilien CAPES-COFECUB auquel j'ai participé, nous avons été amenés à travailler sur la thématique de l'appropriation du discours d'autrui avec un groupe de chercheurs brésiliens. A titre d'exemple, J. Alves Assis (2019), l'une des responsables de ce projet, a publié – en portugais – une étude comparant les annotations produites par des enseignants français et brésiliens sur les mémoires et thèses de leurs étudiants. Sa réflexion porte sur la fonction pédagogique de ces annotations dans l'amélioration des écrits, au plan de la gestion de la polyphonie.

par des documents anglophones : extraits de sites universitaires nord-américains et de deux sites européens (rédigés en anglais).

Ce corpus n'a pas valeur de représentativité : les ressources dans ce domaine sont hétéroclites, extrêmement nombreuses, et pas toujours accessibles (les MOOC ou autres cours en ligne étant parfois protégés).

Cela étant, les critères adoptés dans la sélection du corpus permettent de s'assurer que les documents retenus occupent une place importante dans le paysage, et qu'ils bénéficient ainsi d'une notoriété potentielle, du moins dans le contexte culturel spécifique du lectorat francophone et, dans une moindre mesure, anglophone :

- Pour les manuels, je me suis fondée sur leur présence dans le rayon méthodologie de deux bibliothèques de l'université de Grenoble (Bibliothèque Universitaire des sciences humaines et bibliothèque de l'UFR de Lettres, Communication et Sciences du Langage). Les rayons dédiés à la thématique de la rédaction du mémoire de master ou de thèse étant très fournis, j'ai opéré une première sélection en me fondant sur le nombre d'exemplaires (au moins 2) et/ou le nombre d'éditions, révélateur à priori de leur succès, et obtenu ainsi une dizaine d'ouvrages méthodologiques. Nous verrons que parmi eux, seuls deux seront au final retenus pour l'analyse détaillée.
- Pour les ressources numériques francophones, j'ai procédé à une recherche par mots-clés (tels que méthodologie – citation – rédaction – mémoire – thèse). Les sites que j'ai consultés ou qui ont fait l'objet d'une mention explicite dans l'analyse sont donc ceux qui apparaissent sur les premières pages du moteur de recherche, et peuvent, à ce titre, être considérés comme les plus visités, ou du moins les mieux référencés, ce qui n'est d'ailleurs pas nécessairement la même chose : on peut considérer ces ressources comme relevant d'une « bulle » numérique et culturelle ayant pour effet de masquer ou d'invisibiliser d'autres ressources, et on touche-là aux limites de la méthode.
- Pour les sites universitaires nord-américains, je me suis fondée dans un premier temps sur la sélection opérée par la spécialiste de littéracie avancée C. Beudet (2015), qui considère que les universités représentées par ces sites occupent une place de choix dans le paysage universitaire canadien et américain.
- La plupart des blogs ou sites anglophones mentionnés ont été repérés sur les sites précédents (en tant que références de qualité proposées aux étudiants). Par ailleurs, le site européen *Researcher Identity Development Writing and Publishing* a été présenté par M. Castelló (2021) lors d'une conférence plénière au congrès WRAB (*Writing Research Accross Borders*).

Consciente du caractère artisanal de la méthode et de la relative faiblesse de ces garde-fous (mais comment faire autrement ?), je ne prétends pas, encore une fois, rendre compte de tout l'existant ; il est possible que d'autres manuels, traitant autrement la thématique, circulent ailleurs ; plus probablement encore, des outils numériques de qualité ont échappé à ma vigilance et mériteraient nécessairement une étude. En outre, le corpus anglophone ne représente qu'une ère culturelle scientifique spécifique, issue de la tradition nord-américaine,

qu'il faudrait idéalement compléter par des corpus issus d'autres traditions, auxquels je n'ai pas eu accès. Il faut donc envisager ce qui suit comme une série de coups de sonde, nécessairement partiels, mais somme toute révélateurs d'une partie de l'existant, à défaut d'une tendance avérée.

6.2. Des ressources francophones inégales proposées aux étudiants

En 2002, suite à une étude de manuels de méthodologie (et ouvrages prescriptifs) centrés sur l'écriture de recherche (Boch et Grossmann, 2002), nous avons constaté que la question du recours au discours d'autrui était le plus souvent traitée sous un angle étroitement technique (longueur de la citation, application des conventions dans la gestion de la référence) ou moral, à travers la question du plagiat. Près de vingt ans plus tard, les manuels consultés, dédiés aux étudiants, restent cantonnés à ces thématiques dans leur traitement du recours au discours d'autrui, qui est le plus souvent restreint au seul mode de la citation, la reformulation n'étant que rarement abordée, et l'évocation et l'allusion (ou tout autre dénomination dénommant ces pratiques) jamais.

Parmi la dizaine d'ouvrages méthodologiques (ciblant la rédaction du mémoire en master et en thèse, cf. liste en bibliographie) sélectionnés, seuls deux évoquent la citation autrement que sous un angle strictement technique (i.e. mise en page des citations suivant leur longueur, détail des normes bibliographiques), moral, éthique ou juridique (encouragement à la citation de première main et mise en garde contre le plagiat, avec mention plus ou moins exhaustive des textes de loi qui s'y rapportent). Il s'agit des ouvrages suivants :

- Constant A.-S. et Lévy A. (2017). *Réussir mémoire, thèse et HDR*. Gualino, coll. Fac-universités, mémentos LMD, 6ème édition.
- Cislaru G., Claudel C. et Vlad M. (2020). *L'écrit universitaire en pratique. Doctorat-master-licence*. Deboeck Supérieur, 4ème édition.

Ce constat – qui, comme on l'a vu, va à l'encontre des usages actuels de l'écrit de recherche – constitue sans doute une source explicative supplémentaire à la tendance marquée des étudiants pour l'usage de la citation soulignée dans la partie I de ce chapitre (cf. 2.5.).

6.2.1. La citation vue sous l'angle restrictif de l'autorité

Concernant les dimensions heuristique (prendre appui sur les auteurs pour s'aider à penser, pour se donner des idées) ou dialogique (entrer dans le débat scientifique, construire un point de vue), force est de constater qu'elles sont encore bien timidement représentées dans les ressources.

Rédigé par les linguistes G. Cislaru, C. Claudel et M. Vlad (2020), *L'écrit universitaire en pratique* est un ouvrage remarquable à bien des égards. Outre la qualité générale des informations fournies, ainsi que la présence d'exercices intelligents (et de leur corrigé), appuyés sur des corpus variés, l'ouvrage comporte en particulier deux chapitres (chap. 2 : *notions et mots clés* ; chap. 3 *revue de la littérature, conseils et méthode*) aidant concrètement

l'étudiant à identifier son champ de recherche et son sujet et surtout à sélectionner dans la littérature disponible (toujours plus abondante) les textes de référence, à travers des outils de recherche *ad hoc*. Cette étape, préalable nécessaire à la rédaction du cadre théorique, était autrefois davantage négligée dans ce type d'ouvrages. Si elle apparaît quasi systématiquement aujourd'hui dans l'ensemble des ouvrages consultés, elle y est souvent traitée sous son angle technique (présentation des outils de recherche documentaire), sans en interroger les fonctions. Cet ouvrage-ci a le mérite d'associer la technique à la recherche de sens, sans gommer la complexité de l'entreprise. Par exemple, à propos de la revue de la littérature, les autrices précisent qu'elle « suppose une confrontation, un dialogue entre points de vue », et qu'il faut donc « se donner les moyens de faire dialoguer » ces points de vue, quitte à faire appel à des ouvrages qui s'inscrivent dans des cadres théoriques différents (Cislaru *et al.*, 2020, p. 40).

Concernant l'insertion des sources proprement dites, les autrices consacrent un chapitre entier (le 7) aux *citations*, *renvois* et *notes*, mais en ont ici une appréhension essentiellement normative (*conseils de présentation* et *normes rédactionnelles*). La seule mention faite (indirectement) aux fonctions de la citation se situe dans le chapitre sur l'argumentation (chap. 8). L'argument d'autorité, nous dit-on, est très présent dans les travaux de recherche en raison de « l'usage des citations » (p. 103), la démarche consistant à s'appuyer sur les dire d'un auteur « considéré comme autorisé à confirmer la validité d'un fait ou d'une proposition », et permet ainsi « de renforcer le propos ». Cet argument d'autorité est formalisé ainsi : « P, car X dit que P [et X est une autorité en la matière] » (*ibid.*).

De la même façon, dans le manuel *Réussir Mémoire, thèse et HDR*, la citation (au sens strict) est envisagée essentiellement⁵⁴ sous l'angle de « l'argument d'autorité » : « on cite des auteurs parce que ces personnes ont fait autorité en la matière, et que leur position éclaire ou justifie la vôtre » (Constant et Levy, 2017, p. 138). Il est donc inutile, poursuivent-ils, « de citer des inconnus » ou de personnes qui ne seraient pas spécialistes.

Cette tendance à ramener l'appui sur les auteurs à la seule fonction d'autorité (indépendamment du statut de ce qui est rapporté) est à nouveau observable dans ce même manuel, lorsqu'il est question de reformulation : faire référence à autrui est nécessaire car ce système permettrait à l'étudiant de se « dégager de la charge de la preuve de ce qui est avancé, puisque la personne à l'origine de l'ouvrage, de l'article ou du site évoqué devient alors responsable des allégations publiées » (Constant et Levy, 2017, p. 137).

Présenter l'exploitation du dire des auteurs comme un moyen commode de se déresponsabiliser de ses propres dires me semble à l'opposé d'une didactique centrée sur la nécessité d'entrer en dialogue avec les auteurs convoqués.

En outre, encourager les étudiants, dans une perspective utilitariste, à faire de la citation un argument d'autorité peut s'avérer problématique au plan argumentatif : ce n'est pas parce que tel auteur est reconnu dans son champ que les propos qu'il tient justifient ceux du scripteur (une opinion + une opinion – fût-elle d'un expert – n'est pas égale à une preuve) ;

⁵⁴ L'autre seule fonction de la citation mentionnée dans ce manuel est celle de la formulation bien trouvée « et que vous ne sauriez mieux dire » (p. 138).

c'est d'autant plus dangereux qu'on observe précisément ce genre de dérive chez les novices, qui ont largement tendance à utiliser la citation, quel que soit son statut (simple opinion ou apport d'une preuve), « pour justifier une affirmation ou un comportement » (Colin, 2019), ce que De Nuchèze désignait par la « polyphonie confirmative » (1998, p. 38) : le discours des auteurs convoqué vient cautionner celui du scripteur qui, par le simple fait qu'il mentionne ce discours d'autrui, le valide en retour sans le discuter.

Comment favoriser l'ancrage énonciatif du positionnement de l'étudiant-scripteur et l'amener à prendre conscience du caractère éminemment dialogique de l'appui sur les savoirs savants avec de telles représentations des fonctions de la citation ? Il s'agit au contraire d'envisager le discours cité – lorsqu'il exprime un point de vue – comme une position théorique dans un champ traversé par le débat, marqué par des positions diverses, voire contradictoires (ce que soulignent d'ailleurs Cislaru et al., mais ce constat n'est pas pris en compte dans leur discours sur la citation). Dans la polyphonie qui caractérise l'écrit de recherche, le scripteur, en tant que responsable de l'énonciation (qui peut s'associer à certains énonciateurs tout en se dissociant d'autres) devient « à même de mettre en scène des énonciateurs qui présentent différents points de vue » (Nølke, 2002, p. 445).

Ainsi, au regard de la quantité considérable d'ouvrages méthodologiques consacrés à la rédaction du mémoire (dont, à l'heure d'internet, il serait d'ailleurs intéressant de connaître la fréquentation réelle, au-delà du seul indicateur du nombre d'éditions), maigre est la moisson de conseils, exercices ou activités permettant de comprendre véritablement à quoi sert l'insertion du discours d'autrui et de s'y entraîner intelligemment.

Du côté des ressources numériques francophones, et à l'instar de la plupart des manuels consultés, on trouve de nombreux sites internet (élaborés par les services documentaires des universités), dédiés exclusivement à la gestion technique des sources (explication détaillée des conventions à suivre pour insérer des sources dans le texte et du fonctionnement des logiciels disponibles pour l'élaboration de la bibliographie). Ne présentant pas d'intérêt particulier, ils ont été exclus de l'analyse. D'autres encore témoignent d'une approche normative et morale⁵⁵, dont le propos est peu différent de celui des manuels. A titre d'exemple, le site⁵⁶ de la bibliothèque d'Aix Marseille Université (Méthodologie de la recherche universitaire) propose à la rubrique « Citer ses sources » le schéma suivant, pour introduire ensuite la (sempiternelle) question : « Comment éviter le plagiat ? » :

⁵⁵ Dans l'un de ces guides à la rédaction destiné aux étudiants de master, le chapitre consacré aux références bibliographiques cumule dès sa phrase introductive ces deux visions (morale et normative) : « C'est une question [celle des références bibliographiques] assez délicate dans le sens où il ne s'agit pas seulement d'éviter le « plagiat », mais aussi de respecter les normes en vigueur ». Il est d'ailleurs étonnant de voir le terme de *plagiat* souvent entre guillemets dans cette littérature (signes qui disparaissent lors de la définition du plagiat fournie ensuite), dans une fonction sans doute à la fois citationnelle et modalisante (comme s'ils signifiaient : *ce dont vous avez entendu parler et qui vous fait peur*). Par ailleurs, sous couvert de proposer des conseils de rédaction à travers un guide, ce site, comme plusieurs autres, offre en fait, de manière détournée, ses services payants pour rédiger le mémoire à la place de l'étudiant, en assurant un « paiement sécurisé », « 100% confidentiel » et, comble de l'ironie, « 0% de plagiat » ! https://www.expertmemoire.com/guide-complet-redaction-memoire/#_Toc511310316

⁵⁶ https://bu.univ-amu.libguides.com/methodologie_recherche_documentaire/citer

(argument d'autorité⁵⁹, tel que décrit plus haut), rigoureux et crédible aux yeux du lecteur et pour aider le lecteur dans ses éventuelles recherches bibliographiques : c'est ainsi, par exemple, que le site québécois de l'UQUAM⁶⁰ répond à la question « pourquoi citer ? » :

(20) Avant tout, pour éviter de se retrouver avec une **sanction d'infraction**⁶¹ académique allant de la mise en probation à l'expulsion, et de voir une mention permanente au dossier universitaire. Mais aussi pour :

- **Respecter** le droit d'auteur canadien.
- **Donner** de la crédibilité au travail.
- **Démontrer** une rigueur scientifique.
- **Permettre au lecteur** de remonter à la source.

[InfoSphère de l'UQAM]

Même type de réponse – tournée essentiellement vers le lecteur, et non le scripteur – à la même question, dans un cours en ligne (plateforme Moodle, Université de Paris) de méthodologie du mémoire pour des étudiants de Master, dans le diaporama intitulé « Plagiat et citer les références⁶² » : Pourquoi citer ?

(21) 1. **POUR MONTRER QUE L'ON CONNAIT :**

- Un champ,
- Une discussion/controverse,
- Une publication ou un ensemble de publications,
- L'usage particulier d'un terme technique...

2. ET PAR LÀ-MÊME, POUR ÉVITER QUE LE LECTEUR VOUS SOUPÇONNE DE

- Ignorer les recherches dans le domaine,
- Ne pas utiliser un terme à bon escient

[Moodle, Université de Paris, cours de master]

Ainsi, réduite à sa fonction de faire-valoir académique (montrer que l'on sait), la citation est avant tout présentée comme utile au lecteur pour évaluer le travail de l'étudiant, et fort rarement comme un outil intellectuel aidant l'apprenti-chercheur à construire, nourrir et développer son point de vue.

⁵⁹ Voici par ex. une formule à l'emporte-pièce qui dénie à l'étudiant toute prétention à la discussion avec les textes qu'il convoque, ceux-ci devant servir exclusivement à confirmer son point de vue : « **Les textes critiques doivent être cités quand** ils font véritablement autorité et **qu'ils confirment explicitement votre position** ». (Cours de méthodologie de la recherche, UFR de linguistique de l'université de Bejaia. (<https://linguistique-amazighe.blog4ever.com/methodologie-de-recherche-polycopie-pour-etudiants-en-master>)). On est ici à l'opposé des conseils prodigués par P. Dunleavy, enseignant-chercheur à la London School of Economics, s'adressant aux (post) doctorants sur son blog consacré à l'écriture de recherche (*Writing for Research website*) : "a scholar **who cites other people's work only if it agrees with theirs**, or who sifts the literature in an ideologically-limited or in a discipline-siloed way, **ignoring other views**, perspectives and contra-indications from the evidence, **is just a poorer researcher**".

(<https://blogs.lse.ac.uk/writingforresearch/2014/10/27/poor-citation-practices-are-a-form-of-academic-self-harm-in-the-humanities-and-social-sciences/>)

⁶⁰ <http://www.infosphere.uqam.ca/rediger-un-travail/citer-ses-sources>

⁶¹ Dans la partie précédente, le gras présent dans les extraits du corpus est toujours de mon fait, sauf mention contraire.

⁶² https://moodle.uparis.fr/pluginfile.php/483182/mod_resource/content/0/AvancementMemoireM1.Seance05.pdf

6.2.3. Comment reformuler (ou paraphraser) ? Un malentendu persistant

Plusieurs sites font la différence entre citation et reformulation, mais à nouveau, le discours relatif à la reformulation du discours d'autrui (appelée manifestement *paraphrase* dans toute la francophonie, sans que cette terminologie soit chargée négativement, comme c'est le cas en France) reste marqué par le spectre du plagiat. C'est ainsi qu'il donne encore lieu à des conseils étonnants, aussi précis qu'éloignés de la réalité des usages : sur la plateforme interactive⁶³ (très bien faite par ailleurs) de l'HEC de Montréal, dans le module d'auto-formation consacré à « la paraphrase » (autrement dit à la reformulation), les injonctions faites aux usagers sont les suivantes :

- (22) Les mots que vous utilisez dans une paraphrase **doivent être différents** de ceux utilisés dans la source d'origine, **mais le sens de ces mots doit être équivalent**, [et il faut aussi] que vous disposiez ces mots dans une structure de phrase **qui vous est propre et originale**. [...] Une paraphrase doit véritablement **s'éloigner du texte d'origine par le vocabulaire et la structure du propos**.
[plateforme de méthodologie de l'écrit académique, HEC Montréal]

Les nombreux exercices d'application à l'appui de ces affirmations vont amener les usagers à apprendre à choisir « le bon synonyme ».

Ainsi, à partir du texte suivant :

- (23) Ce sont des travailleurs autonomes, souvent de nouveaux arrivants, des gens qui travaillent fort, et qu'on devrait écouter au lieu de les écraser brutalement et sans avertissement comme des vauriens sous prétexte de changer de siècle. (Boisvert, 2019)

il est conseillé à l'étudiant de choisir *immigrants récents* pour *nouveaux arrivants*, *brutalement* pour *violemment*, et *individus sans valeur* pour *vauriens* ; il lui est également demandé de modifier impérativement l'ordre syntaxique des éléments. On lui suggèrera par ailleurs de mettre hors de vue le discours source lorsqu'il rédige sa paraphrase, de manière à ne pas se laisser influencer...

De quoi complexifier considérablement la tâche des étudiants et les détourner durablement de l'envie de se frotter à la reformulation. A la lecture de tels conseils, la reformulation risque d'être perçue par l'étudiant, au plan fonctionnel, comme une simple alternative à la citation avec guillemets (par ex. pour éviter qu'il y en ait trop, comme il est demandé dans les manuels), et concernant sa mise en œuvre, comme une activité laborieuse consistant à nominaliser un verbe (ou l'inverse), déplacer un complément et/ou trouver des synonymes acceptables. Pourquoi, au plan linguistique, la reformulation n'est-elle pas envisagée pour ce qu'elle est, à savoir un moyen commode d'intégrer à son propre discours le dire d'autrui et de fluidifier la lecture ? Certes, la reformulation implique des changements syntaxiques ou

⁶³ Plateforme créée en 2018 sous la direction de V. Patenaude et D. Prince, accessible à l'adresse suivante : https://ernest.hec.ca/video//cours/CFLA/valorisation_francais/rediger-un-paragraphe-3/content/index.html#/lessons/8Cw2maa0yXlhGWdHAss-ahdSEDXeJWSY

lexicaux (lesquels, comme on l'a déjà mentionné, peuvent être minimes, voire nuls chez les experts sans que cela soit gênant), mais ils sont inhérents à (et essentiellement motivés par) cette activité d'intégration énonciative ; les présenter exclusivement comme un garde-fou contre le plagiat est réducteur, le plagiat, encore une fois, étant moins lié à l'absence des guillemets qu'à l'absence de la mention de l'auteur⁶⁴.

Dans son module d'auto-formation aux « compétences informationnelles »⁶⁵ (intégrant des capsules vidéo drôles et scénarisées) l'université de Genève échappe un peu à cette vision des choses :

(24) Faire des paraphrases ne signifie pas qu'il faille se contenter de **substituer un mot par un autre**. C'est davantage une manière de **reproduire et d'intérioriser la pensée** d'un auteur en la **reformulant avec des mots qui vous sont propres** et en l'intégrant dans la **structure de votre propre réflexion**. [Capsule vidéo, Module d'auto-formation, Univ. de Genève]

Cela étant, cette présentation de la reformulation me semble au final assez complexe, en mettant sur le même plan transformation linguistique du discours (en insistant, toujours et encore sur la nécessité de reformuler *avec des mots qui vous sont propres*) et intégration intellectuelle (*intégrer dans la structure de votre propre réflexion*).

Même si, dans les faits, intégration linguistique et intellectuelle sont bien évidemment imbriquées, les deux plans méritent, à mon sens, d'être pédagogiquement distingués, ces deux opérations me semblant trop complexes pour être traitées simultanément. D'une part, il s'agit de travailler le plan linguistique de la reformulation en tant que telle, et de proposer des activités d'écriture, en montrant qu'elles sont fort différentes suivant les empris concernés ; reformuler une phrase, résumer un paragraphe, rendre compte des résultats de tel article, de la pensée d'un auteur dans un ouvrage entier, ou encore du socle théorique d'un courant scientifique, n'impliquent pas les mêmes stratégies d'écriture. D'autre part, il s'agit de savoir ce qu'on veut en faire, au plan cette fois intellectuel (ou scientifique), en fonction de l'étape discursive dans laquelle on se trouve : c'est bien la question de l'auctorialité qui est en jeu ici et du réglage permanent des responsabilités énonciatives (cf. Partie I du présent chapitre). Par exemple, en quoi est-il pertinent de ne plus dominer le jeu lorsque je rends compte de résultats d'autres travaux de recherche ? Au contraire, pourquoi est-il nécessaire de marquer ma présence énonciative lorsque je souhaite intégrer ces résultats dans mon raisonnement, ou – au moment clé de la problématisation – montrer comment ma propre

⁶⁴ Même constat, assorti d'exercices similaires, sur d'autres sites francophones, tels que celui de l'université de Louvain, qui propose une méthode en six étapes pour apprendre à « faire une bonne paraphrase », et propose la phrase suivante : « La commercialisation de ce médicament s'est effectuée au Canada seulement » comme reformulation modèle de la phrase « Ce médicament est commercialisé au Canada seulement ». (https://sites.uclouvain.be/infosphere_boreal/fichiers_communs/module7/paraphrase.html)

On ne voit pas l'intérêt d'une telle modification syntaxique (si ce n'est d'alourdir la phrase et de rendre moins fluide la lecture) et on ne voit pas en quoi la simple copie de la phrase originale (assortie des références, bien sûr) serait passible de plagiat : de mon point de vue, la formulation ne présente ici aucun intérêt particulier, l'important résidant dans l'information qu'elle véhicule.

⁶⁵ <https://infotrack.unige.ch/les-usages-en-matiere-de-citation>

recherche les prolonge ou s'en distancie, en adoptant un autre regard ? Ces questions-là appellent de mon point de vue un travail spécifique.

Ainsi, la vision très largement dominante dans les ressources francophones consultées reste académique et n'a que peu évolué depuis 20 ans. Le plagiat semble en toile de fond à tout discours sur l'insertion des sources, et il est majoritairement traité sous l'angle de la culpabilité, comme nous l'avions déjà pointé en 2001 (Doc2), ce qui restreint fortement le propos didactique.

C'est ici qu'un détour par certains sites anglosaxons s'avère enrichissant : si la thématique du plagiat y est également centrale, elle est traitée tout autrement, et débouche sur des propositions pédagogiques qui me semblent constructives et stimulantes pour les étudiants.

6.3. De quelques approches anglosaxonnes pragmatiques et constructives

Pour achever cet aperçu des ressources en ligne, je rendrai compte dans un premier point des contenus de certains sites universitaires nord-américains, inscrits dans une longue tradition des *Writing Center* (ou *Writing Centres* au Canada), qui développent une réflexion et des outils pédagogiques dont nous aurions à mon sens tout intérêt à nous inspirer. Outre les sites eux-mêmes, je m'appuierai sur les travaux de C. Beaudet (2015), spécialiste de littéracies avancées, qui analyse la réponse très pragmatique que font certaines universités nord-américaines au problème du plagiat. Je citerai également un site danois, qui, s'il adopte également une posture pragmatique face à la question du plagiat, offre aux étudiants une série de mises au point plus générales face aux questions éthiques que pose l'écriture académique (au sens anglo-saxon, c'est-à-dire englobant l'écriture de recherche).

Je mentionnerai enfin un site européen dont l'originalité tient à son pari affiché de s'appuyer sur les travaux de recherches disponibles (d'inspiration essentiellement nord-américaine toutefois) et de les didactiser.

6.3.1. En réponse au plagiat, une didactique déculpabilisante et éthique de la citation

Dans son étude des contenus de sites universitaires nord-américains, C. Beaudet (2015) montre que le plagiat est plus redouté encore là-bas qu'ailleurs : du fait de leur statut privé ou semi-privé, les universités doivent s'assurer de la fiabilité des diplômes qu'elles délivrent et défendre ainsi leur réputation sur le marché ultra compétitif de l'éducation. Mais si le combat contre le plagiat est tout aussi affiché⁶⁶ que dans la francophonie, l'approche est fondamentalement différente, en ce qu'elle ne place pas la question de l'intentionnalité (savoir si oui ou non, l'étudiant est fraudeur) au centre des débats : Beaudet montre que le

⁶⁶ Voir par exemple cette assertion très forte introduisant des activités destinées à éviter le plagiat, sur le site de Purdue University : *there are few intellectual offenses more serious than plagiarism in academic and professional contexts*. (https://owl.purdue.edu/owl/teacher_and_tutor_resources/writing_instructors/purdue_instructors_and_students.html)

discours dominant sur les sites de ces grandes universités⁶⁷ considère la pratique du *patchwriting* (copier-coller d'extraits de textes disparates disponibles en ligne, sans mention des sources) comme une stratégie d'écriture non planifiée, liée potentiellement à un manque de formation à l'écriture de recherche à partir de sources. Il s'agit donc d'aider les étudiants à passer du *patchwriting* à une écriture réflexive et située, autrement dit de leur apprendre un savoir-faire. Les conseils adressés aux étudiants portent d'emblée sur l'enrichissement de la réflexion qu'autorise l'appui sur le discours d'autrui et sur la nécessité de justifier le recours à ces discours autres, comme le montre cet extrait du site d'Harvard :

- (25) Lorsque vous écrivez à partir de sources, assurez-vous d'établir des liens clairs entre les idées tirées de vos lectures et vos propres idées ou opinions. Ne laissez pas au lecteur le soin de découvrir quelles sont les idées que vous avez empruntées. Montrez en quoi **ces idées s'ajoutent aux vôtres, comment elles enrichissent votre réflexion, votre argumentation**. Autrement dit, **toute référence** à une source extérieure doit être **motivée explicitement**. Ce n'est pas au lecteur à déchiffrer cette motivation.

[Extrait du site d'Harvard, reproduit et traduit par Beudet, 2015, p. 103.]

Dans le même esprit, en se référant au *Council of Writing Program Administrators*⁶⁸, le site de Purdue University détaille et distingue les modalités de la citation *stricto sensu* (*Quoting*), la reformulation phrastique (*Paraphrasing*) et la reformulation synthétique (*Summarizing*), avec exercices à l'appui⁶⁹ permettant de s'entraîner à ces diverses opérations. Les fonctions de ces différentes modalités d'insertion sont également pointées :

- (26) Quotations, paraphrases, and summaries serve many purposes. You might use them to:
1. **Provide support** for claims or **add credibility** to your writing
 2. **Refer to work** that leads up to the work you are now doing
 3. **Give examples** of several points of view on a subject
 4. **Call attention to a position** that you wish to agree or disagree with
 5. **Highlight** a particularly striking phrase, sentence, or passage by quoting the original
 6. **Distance yourself from the original** by quoting it in order to cue readers that the words are not your own
 7. **Expand the breadth or depth** of your writing

[Extrait de Purdue Online Writing Lab (OWL), College of Liberal Arts, Purdue University, USA]

⁶⁷ dont surtout, de mon point de vue, les deux suivantes : Harvard, réputée à juste titre pour son *Harvard Guide to Using Sources : How to Avoid Plagiarism*

(cf. <http://isites.harvard.edu/icb/icb.do?keyword=k70847etpageid=icb.page357682>) et Purdue University et son excellent *Online Writing Laboratory* (OWL, cf. https://owl.purdue.edu/owl/avoiding_plagiarism/common-knowledge_attribution.html). Les autres sites nord-américains analysés par C. Beudet (dont les trois sites francophones ou bilingues de l'univ. de Québec, d'Ottawa et de Montréal), s'ils développent une même approche pragmatique (et peu culpabilisante) du plagiat, ne proposent pas, de mon point de vue, des ressources pédagogiques plus élaborées que celles déjà analysées dans les ressources francophones : je n'y ai rien trouvé par exemple sur les différentes fonctions de la citation (autre que l'argument d'autorité).

⁶⁸ Site de référence qui offre aux enseignants une multitude de ressources pour travailler l'écrit académique avec leurs étudiants. La page concernant la lutte contre le plagiat adopte un ton constructif en tentant en premier lieu de lister sans complaisance les raisons (qui peuvent être très diverses) qui amènent l'étudiant au plagiat (cf. http://wpacouncil.org/aws/CWPA/pt/sd/news_article/272555/PARENT/layout_details/false)

⁶⁹ Voir https://owl.purdue.edu/owl/research_and_citation/using_research/index.html

Si cette énumération peut paraître un peu pêle-mêle (sont mises sur le même plan la fonction très large de crédibilité dans l’item 1 et celle, plus pointue, de distanciation ponctuelle à travers des guillemets modalisants dans l’item 6), elle a à mes yeux le grand mérite de ne pas cantonner l’appui sur le discours d’autrui à la seule fonction d’autorité et d’inclure notamment la dimension heuristique (item 7, que je traduirais ainsi : *approfondir ou étendre la portée de votre réflexion*) et dialogique (même s’il se réduit à l’expression de l’accord ou du désaccord dans l’item 4).

Par ailleurs, un des points forts de ces deux universités, également souligné par Beaudet (2015) réside dans leur discours commun, dédié cette fois aux enseignants : si ceux-ci ne produisent pas de consignes claires guidant leurs étudiants à toutes les étapes de la rédaction (de la recherche d’information à la production de texte), s’ils ne les amènent pas à comprendre les attentes académiques et leurs enjeux intellectuels (et pas seulement moraux) en matière d’insertion des sources, ils encouragent le plagiat. Expliciter l’implicite et entraîner les étudiants aux usages attendus, voilà le prix à payer pour que les étudiants tournent le dos à la pratique consistant à piocher dans des textes académiques ayant l’air de « correspondre aux attentes obscures de leurs enseignants » (Beaudet, 2015, p. 104).

S’adressant cette fois exclusivement aux étudiants, le site danois de la *Copenhagen Business School de Copenhagen* (CBS) présente un guide de l’intégrité dans l’écriture (*Working with Integrity as a CBS Student*⁷⁰), rédigé par J. Kragh Bruhn, présenté comme *senior adviser* (consultant principal ?) dans la lutte pédagogique et informatique contre le plagiat de cette école, la plus grande d’Europe du Nord avec plus de 20 000 étudiants.

Ce guide de l’intégrité dans l’écriture académique présente des éclairages intéressants et originaux sur la gestion des sources au plan éthique, mais pas seulement. En premier lieu, il lève tout d’abord un malentendu, dans sa rubrique sur le plagiat : non, dit-on très clairement aux étudiants, incorporer les travaux d’autrui dans son propre texte n’enlève rien à soi en tant qu’auteur ; au contraire, c’est lorsqu’on parle à partir de ce qu’ont fait les autres que l’on fait avancer la connaissance, même si c’est difficile, proche d’un numéro d’équilibriste, car il s’agit de « ne pas étouffer » sa propre voix dans cette polyphonie ; pour l’auteur, ce type de représentation erronée génère le plagiat. L’un des moyens, pour s’en prémunir, dit-il aux étudiants, est de suivre les règles qui régissent le monde académique, ses conventions de citation incluses :

- (27) If the **misconception that extensive use of external sources** somehow **takes something away from you as an author** is allowed to fester and hold sway, it may prompt a person to try to obscure or even hide all or some of the loans that are bound to find their way into the paper anyway and instead treat them as their own. Purposefully withholding a citation **is the most common recipe for plagiarism**. The simple remedy **is to embrace academia and all of its idiosyncrasies**, above all the highly regulated system of credits, or citations.

[Kragh Bruhn, rubrique a) Plagiarism, guide en ligne danois]

⁷⁰ <https://libguides.cbs.dk/c.php?g=684990etp=4893141>

Autre discours original (du moins si je le compare aux autres ressources consultées), qui met en garde l'étudiant contre ce que l'auteur nomme la « recherche biaisée » (*biased research*⁷¹), définie comme orientée, et de ce fait, fermée aux différents points de vue qui traversent le champ :

(28) Biased research is the practice of searching, selecting, and presenting literary sources, **not for the different insights and perspectives** that they may bring to a paper but for the **sole purpose of confirming a hypothesis**.

[Kragh Bruhn, rubrique b) Biased research, guide en ligne danois]

Les raisons invoquées pour contrer cette pratique me semblent à même de lever d'autres malentendus tenaces chez nombre d'étudiants novices : en premier lieu, nous dit-on, la recherche n'a pas pour but ultime de découvrir une seule vérité, mais d'approfondir sa compréhension du monde, et ce de manière collective et cumulative, sur la base de la confiance. Par conséquent, l'étudiant n'a pas pour principale tâche de trouver des idées nouvelles, mais d'identifier les contributions qui lui permettront de mieux comprendre son sujet, « et de corroborer, contextualiser, interroger ou mettre en perspective ses propres hypothèses »⁷². Nous retrouvons ici une idée forte – fondamentale à mes yeux au plan didactique –, déjà évoquée en conclusion de la partie I. (cf. point 4).

Par ailleurs, dans la rubrique *quotations et paraphrases*⁷³ sont présentés simplement et efficacement les deux principaux modes d'insertion des sources, présentation qui mentionne également l'intérêt et les limites de chacun d'eux (par ex., si la reformulation est complexe car elle nécessite de bonnes compétences linguistiques de compréhension et de synthèse, elle permet de fluidifier la lecture et participe ainsi au guidage du lecteur). Remarquons toutefois qu'ici comme ailleurs, l'une des pratiques de référencement dominantes chez les experts, à savoir l'évocation, est ignorée. Cela dit, dans la rubrique *referencing*⁷⁴ sont distinguées la *Parenthetical citation* (parenthèse en fin de phrase), exemplifiée ainsi :

(29) "The sun moves at great speed. However, it does not orbit the Earth as does the Moon" (Doe, 2020, p. 23)

[exemple fourni par Kragh Bruhn, rubrique c), quotations et paraphrases]

et la *Narrative citation* (nom d'auteur en début de phrase), exemplifiée ainsi :

(30) John Doe (2020, p. 23) is very adamant that "[t]he sun moves at great speed" and that "[...] it does not orbit the Earth [...]".

[exemple fourni par Kragh Bruhn, rubrique c), quotations et paraphrases]

Les deux modes sont décrits comme équivalents, la seule différence mentionnée étant que la citation narrative s'insère plus facilement et ne perturbe pas le flux général du texte comme

⁷¹ <https://libguides.cbs.dk/c.php?g=684990etp=4892997>

⁷² "These sources will help you corroborate, contextualize, query, or put into perspective your own assumptions and understanding about what is important about the topic." (Kragh Bruhn, rubrique b, <https://libguides.cbs.dk/c.php?g=684990etp=4892997>)

⁷³ <https://libguides.cbs.dk/c.php?g=684990etp=4893170>

⁷⁴ <https://libguides.cbs.dk/c.php?g=684990etp=4893280>

peut le faire une citation entre parenthèses⁷⁵. Il est toutefois indiqué à l'étudiant que la citation narrative implique quelques menus changements linguistiques, détaillés ainsi pour l'exemple (31) :

(31) First, the initial *T* in the original quotation now appears in lower case, as it no longer initiates a main clause following a full stop but a subordinate clause without a full stop. Second, *However* and *as does the Moon* have been removed altogether. All of these changes have been marked with [square brackets] to signal to the reader that they are different from the original.

[Commentaires fournis par Kragh Bruhn, rubrique c), quotations et paraphrases]

On peut regretter que ce commentaire porte exclusivement sur les aspects linguistiques de cette insertion et que rien ne soit dit de l'ajout de l'adjectif axiologique *catégorique*, révélateur d'un jugement de la part du scripteur que permet ce mode d'insertion, et non l'autre. L'occasion était pourtant belle, me semble-t-il, de comparer (29) et (30) sur ce plan.

6.3.2. Une ouverture au dialogisme

Autre site, cette fois européen (mais d'inspiration proche des sites précédents, et d'ailleurs rédigé en anglais), qui me semble intéressant à mentionner : intitulé *Researcher Identity Development*, il est le fruit d'un projet de recherches (RID-SSISS⁷⁶) réunissant un panel essentiellement européen⁷⁷ d'enseignants-chercheurs, dont la responsable est la linguiste et didacticienne barcelonaise M. Castelló. Le site compte des ressources multiples destinées à aider les jeunes chercheurs (*Early Careers Researchers*, c'est-à-dire les doctorants et les post doctorants) à construire leur propre identité de chercheur professionnel afin qu'ils puissent se mouvoir et agir *as researchers in a complex, highly competitive and interdisciplinary context*. La formation à l'écriture de recherche proposée et au sein de celle-ci, le point dédié aux pratiques de citation est introduit par la question suivante, qui donne le ton : *Intertextuality: How to dialogue with other voices in academic texts?*

Le cours (proposé sous forme d'atelier, en présentiel semble-t-il⁷⁸) s'adressant explicitement aux doctorants, ne traite pas de l'intégration technique du discours d'autrui, considérant sans doute la question résolue par son public, ou du moins non centrale (comme elle pourrait l'être, en revanche, pour des étudiants plus novices⁷⁹). Le point qui est mis en exergue porte sur

⁷⁵ "The narrative citation slots itself more easily into and does not disrupt the overall flow of your writing in the same way that a parenthetical citation can."

⁷⁶ Researcher Identity Development Strengthening Science in Society Strategies, cf. <https://www.researcher-identity.com/>

⁷⁷ On compte toutefois, parmi les chercheurs membres, Christiane Donahue, états-unienne – mais en l'occurrence très impliquée dans la recherche française.

⁷⁸ Si l'on sait que des cours ont déjà eu lieu et qu'ils ont donné lieu à des publications (disponibles sur le site), on ne sait rien de leur avenir ; la seule mention à leur sujet est la suivante : « Courses were piloted through 28 workshops, courses and related initiatives all around the world. Foundations, rationale and empirical evidence of their effectiveness can be found in several scientific publications » (cf. <https://www.researcher-identity.com/writing>).

⁷⁹ Je renvoie à ce sujet au support de cours « Lire/écrire pour la recherche » de F. Rinck (2007), destiné à des étudiants de Licence de Sciences de l'Education (Lyon 2). Dans son chapitre 9 (*citer, reformuler... La gestion des*

l'auctorialité en tant que telle (*author identity*) à travers un tableau qui met en regard le type de citation (dans son sens englobant anglo-saxon, c'est-à-dire incluant les citations proprement dites, appelées *direct citation* et les reformulations, *indirect citations*) et les fonctions qui leur sont attribuées, avec pour chacune un exemple à l'appui.

Type of citation		Purpose	Examples
Direct citation		Invoke other authors without blending their voice with our own	"Culture shapes the mind, which provides us the toolbox through which we not only construct our worlds but also our conceptions about ourselves and about our capabilities" (Bruner 1999, p. 12).
Indirect citations	Integrated	Give the voice to some authors (paraphrasing) while our voice remains in the background	"Tharp (2002) considers that schools need a reform with the following objectives: excellence, equity, inclusion and academic harmony".
	Non-integrated	Move further away from the cited author's literal wording and ideas that become only part of our discourse	"However, although the psychologist makes the patient participant in the analysis of the situation, the understanding may be difficult precisely because both participants do not share the understanding regarding the basic rules of the therapeutic relationship (Yagun, 2001)".
Comments on the citations		Show the degree of closeness or distance, agreement or disagreement regarding the cited author's ideas	"Some authors have developed interesting proposals in primary and secondary education relating self-regulation training and formative assessment (Allal, 2000; Sanmarti, 1993)".

(32) Citation practices – [tiré de Castelló, Bubaré et Corcelles (ressource pédagogique) *Learning to write in the doctorate - Research writing genres and conceptions*]

Certaines assertions mériteraient à mon sens d'être nuancées (mais elles le sont peut-être lors de la formation ; il ne s'agit-là que d'une diapositive) : contrairement à ce qui est affirmé, toutes les citations dites non-intégrées ne sont pas éloignées de la forme littérale de la citation d'origine, et les citations intégrées peuvent prendre des formes diverses qui ne s'apparentent pas toutes à de la reformulation phrastique. Cela étant, ce tableau a de mon point de vue le mérite d'envisager l'acte de citer sous l'angle de la responsabilité énonciative du scripteur, angle mort, comme on l'a vu, dans la plupart des ressources francophones consultées. Le positionnement est également pris en compte, à travers la question de la proximité ou de la

références), elle didactise notamment les travaux de notre équipe en proposant des exercices (fondés sur l'observation) visant à éviter certains problèmes liés à l'énonciation (ambiguïté dans l'attribution énonciative du dit repris, problème de recontextualisation et d'insertion fonctionnelle de la citation). Ce support de cours me semble tout à fait adapté à un public de master en sciences humaines (voir bibliographie pour référence complète avec lien internet).

distance (et non pas seulement l'accord ou le désaccord) qu'entretient le scripteur vis-à-vis du dit. L'exercice proposé ensuite vise à observer, dans un article choisi par l'étudiant, quels types de citations sont utilisés, dans quelles sections de l'article et pour quels objectifs, le propos étant d'en discuter ensuite, en groupe, avec le formateur.

Même si le contenu de ce dernier site est parfois discutable ou incomplet, il me semble que l'approche frontale et pragmatique qui y est faite de l'auctorialité à travers l'activité de citation rend cette dimension perceptible et accessible aux étudiants : sur ce point, je rejoins pleinement la réflexion de Z. Lancaster (2012), linguiste et didacticien états-unien dans le champ des littéracies universitaires, qui considère que les savoir-faire que développent les étudiants en matière de gestion du dialogue entre les auteurs convoqués orientent positivement leur vision de l'auctorialité, en percevant plus clairement le rôle qui leur est donné de rendre compte de ce dialogue communautaire (et d'y participer) à travers l'écriture.

If novice academics come to see **authority in their writing as a matter of skill in orchestrating voices**, allowing space for alternative views, and representing these alternative views fairly and sensitively, then they may **feel a sense of communal responsibility at play in their writing efforts** and less of a need to be the sole voice of authority (Lancaster, 2012, p. 265).

Le point commun à ces diverses approches pragmatiques consiste, à l'instar de Lancaster (ibid.), à considérer l'apprentissage de ces savoir-faire comme indispensables, notamment en tant que rempart contre la tentation de plagier, puisqu'il ne s'agit plus de se représenter, dans l'écrit, comme le seul auteur.

7. Synthèse de l'analyse : les points aveugles à travailler encore

Les deux points de réflexion qui suivent visent à tirer quelques leçons de l'analyse qui précède, en mettant l'accent sur les manques observés dans les ressources.

7.1. De la faible irrigation des recherches dans le discours pédagogique francophone

Dans les ressources anglophones consultées, l'approche défendue de l'insertion du discours d'autrui (et, au-delà, de la littéracie universitaire) me semble plus en accord avec la réflexion menée depuis vingt ans dans les travaux sur la question (que ce soit de ce côté ou de l'autre de l'atlantique) : pour le dire vite, les enjeux didactiques, partagés dans ces travaux, sont d'amener les étudiants à considérer et exploiter les discours des auteurs comme un moyen formidable d'initier, de nourrir et de prolonger leur propre réflexion. Le discours pédagogique tenu dans ces sites anglo-saxons semble avoir pris la mesure de ces enjeux, notamment, nous dit Beaudet en considérant la pratique du plagiat (en tout cas celle qui consiste à copier-coller sans référencer) non seulement comme un « déficit de compétence technique (méconnaissance du protocole de citation, par exemple) », mais aussi comme « le signe d'un

déficit de stratégies cognitives de haut niveau », qui nécessite un apprentissage (Beaudet, 2015, p. 106).

Comme on l'a vu, ce n'est pas vraiment le cas des ressources francophones consultées, qui peinent à dépasser un discours culpabilisant sur le plagiat, l'accent d'insistance étant porté sur le délit qu'il représente et sur les solutions essentiellement techniques qui sont supposé l'éviter, en occultant le plus souvent les dimensions heuristique et dialogique qu'implique et permet l'appui sur le discours d'autrui. On en reste à une vision fort réductrice de l'insertion des sources, dont la fonction essentielle serait de satisfaire les attentes académiques (sans que celles-ci soient justifiées autrement que pour ce qu'elles sont), ou, sur la même ligne académiste, d'afficher l'érudition de l'étudiant à l'évaluateur. A travers ces discours, est entretenue chez l'étudiant la représentation d'une rhétorique artificielle de la scientificité qui peut l'amener, en tant que stratégie supposément gagnante, à mimer la formalisation de l'écriture de recherche, et par là même à pratiquer le plagiat, contre lequel, pourtant, ces mêmes discours n'ont de cesse de le mettre en garde. Plus largement, les approches normatives et réductrices observées peuvent avoir pour effet pernicieux de renforcer les malentendus entre enseignants et étudiants relatifs aux attentes dans l'écrit de recherche, dont on a déjà souligné (cf. introduction de cette note de synthèse) qu'ils constituent un facteur explicatif déterminant dans les échecs estudiantins.

Ainsi, contrairement aux recherches anglophones, qui semblent avoir bien pénétré le discours pédagogique, les travaux francophones, malgré leur nombre et leur qualité, ne dépassent guère le cadre de la diffusion scientifique, et demeurent sans doute peu accessibles aux étudiants. Un effort est donc à faire sur ce plan, dont nous reparlerons dans la conclusion générale de ce document.

7.2. L'évocation et l'allusion : les grandes absentes des ressources pédagogiques

Revenons sur le constat d'un manque qui traverse l'ensemble des ressources parcourues : parmi les modes de référence présentés, on l'a dit, la citation au sens strict tient le haut du pavé. La reformulation fait également l'objet de divers conseils, dont on a vu qu'ils n'étaient pas tous judicieux. Mais quel que soit le genre d'écrit consulté (manuel papier, site de bibliothèque, support de cours ou guide de rédaction), que ce soit en français ou en anglais, les modes de l'évocation et de l'allusion sont absents des discours pédagogiques. Or, comme on l'a mentionné à plusieurs reprises, ces modes de référencement sont fréquents dans l'écrit de recherche, voire dominants si l'étude que nous avons menée sur des articles de linguistique (Doc2, 2001) est représentative des usages, au moins dans cette discipline, et si elle est toujours d'actualité (ce qu'il faudrait impérativement vérifier en menant d'autres enquêtes à ce sujet). En outre, leur usage ne va pas de soi : F. Grossmann (2003) montre les dérives auxquelles ils peuvent conduire dans les écrits d'experts, lorsque l'ellipse qui les caractérise (absence de date de publication et/ou de ce qui est dit par l'auteur, voire de nom d'auteur dans les cas extrêmes) donne au lecteur l'effet d'esquiver à bon compte une discussion théorique. Au plan didactique, travailler sur les modes de référencement en incluant ces deux-

là me semble une heuristique, en ce que leur choix implique de se poser au moins deux questions non triviales : la première concerne le statut de l'auteur convoqué ; par exemple, s'agit-il d'un auteur fondateur, supposément connu du lectorat ciblé pour lequel une référence de date serait superflue, ou doit-on au contraire le situer, ne serait-ce que minimalement, parce qu'il s'agit de « la moindre des politesses scientifiques » (Grossmann, 2003) que de présenter au lecteur un auteur que l'on convoque ? La seconde concerne ce qu'on veut signaler de cet auteur et les raisons qui nous poussent à y faire référence : si avoir recours à la citation et à la reformulation est un moyen classique pour rendre compte d'une assertion précise ou d'une théorie que l'on souhaite discuter, l'évocation et l'allusion peuvent servir d'autres objectifs d'autant plus importants qu'ils concourent à la construction d'une posture d'auteur ; par exemple, lorsqu'il s'agit de marquer sa filiation⁸⁰, son appartenance à une théorie ou à un courant (ou, à l'inverse, s'en démarquer), on pourra mentionner un nom d'auteur qui joue alors le rôle d' « emblème de position » (Grossmann, 2003), en ce sens qu'il signale à lui-seul un paradigme théorique supposé connu du lecteur, qu'il n'est de ce fait pas utile de rappeler. Bien entendu, la pratique est délicate pour le chercheur débutant, en ce qu'elle suppose de bien connaître le champ scientifique dans lequel on s'inscrit, afin d'éviter tout manquement susceptible de reproche. Mais c'est précisément parce qu'elle est délicate qu'elle doit, à mon sens, être thématisée en formation doctorale.

La sensibilisation des doctorants à ces deux modes me paraît d'autant plus nécessaire que ces pratiques évocatrices ou allusives sont dans l'air du temps : dans son excellent travail de thèse décrivant le fonctionnement rhétorique des carnets de recherche en ligne⁸¹ (ou *billets* de blogs selon les dénominations), I. Mayeur (2019) montre notamment comment, dans ces genres scientifiques nouveaux, le rapport à l'intertexte des scripteurs se trouve dans la continuité des usages observables dans les articles. Elle observe en effet que les liens hypertextuels sont de plus en plus riches et fonctionnent de plus en plus sur le mode de l'évocation et de l'allusion. Cependant, contrairement à l'article, note-t-elle, « la relation hypertextuelle offre l'opportunité concrète de vérifier la bonne interprétation d'une évocation ou de saisir une allusion en consultant directement l'intertexte qui la sous-tend » (p. 316).

Cette possibilité de vérification me semble en fait changer considérablement la donne. Dans l'article scientifique classique, l'évocation et l'allusion ne sont efficaces qu'à la condition d'être adressées à des pairs capables de les décoder, donc appartenant aux mêmes communautés discursives que le scripteur et partageant de ce fait un stock de références communes. Ces pratiques fonctionnent sur le mode tacite d'une confiance mutuelle entre scripteur et lecteur supposés tous deux experts, dont l'élitisme n'est pas exempt : du fait de leur statut, le scripteur anticipe sur cette capacité d'interprétation de son lecteur, qui, en retour, ne remet pas en question la légitimité du scripteur dans ses pratiques allusives. Peut-être peut-on d'ailleurs trouver ici une raison, cette fois symbolique, de considérer comme incongrues ou

⁸⁰ Pour une étude plus large des marques linguistiques de la filiation (mais aussi de la démarcation) dans un corpus d'articles de linguistique et d'économie, voir Grossmann, Tutin et Garcia Da Silva (2009).

⁸¹ Son corpus est constitué de billets de blogs en SHS publiés sur la plateforme *Hypothèses*, intégrée au portail *OpenEditions*.

déplacées ces mêmes pratiques - indépendamment de leur pertinence objective - chez l'apprenti-chercheur : référer à un auteur sans référer à ce que dit l'auteur appellerait la méfiance chez le lecteur-évaluateur, le *non-vu* révélant ici potentiellement du *non-su*. Dans les billets qu'analyse I. Mayeur, la démarche est toute autre, et plus démocratique à mes yeux : les communautés visées n'étant pas nécessairement disciplinaires, les liens hypertextes manifestent chez les scripteurs, « grâce à la possibilité d'une délinéarisation permettant d'explicitier une allusion ou de compléter une évocation, de se montrer le plus inclusif possible dans l'anticipation d'un lecteur attendu » (p. 317). Au plan didactique, il me semblerait judicieux de faire observer de près le fonctionnement de l'hypertextualité dans ce type de billets (qu'est ce qui appelle une délinéarisation ? En quoi et pour qui est-elle utile ?) pour travailler ensuite sur le genre attendu : on clarifierait peut-être mieux ainsi les lieux discursifs où évocations et allusions restent envisageables (où l'ellipse ne nuit pas), et ceux où ils appellent une expansion (faute de quoi on bascule dans l'esquive), à intégrer dans le texte ou en notes de bas de page, qui est aussi une forme de délinéarisation⁸².

Pour en revenir à l'absence marquée de discours relatif aux usages de l'évocation et à l'allusion dans les ressources pédagogiques, on ne peut que la regretter : en restreignant les modes de référencement aux seules citation et reformulation, accompagnée de l'injonction constante à la traçabilité totale des sources, on fait l'impasse sur un pan entier du fonctionnement réel de l'écriture de recherche. Ce faisant, on continue à en perpétrer une image simpliste et réductrice auprès des doctorants, sans leur laisser la possibilité de prendre conscience de la richesse de ces modes et d'en jouer, en en maîtrisant mieux les effets.

8. Un bilan mitigé

Dans cette deuxième partie du chapitre consacré à l'insertion des sources, j'ai souhaité réactualiser le regard porté sur les outils méthodologiques disponibles aux étudiants, en donnant à voir des extraits de différents manuels ou sites qui leur sont dédiés. Le bilan, on l'a vu, est mitigé : si la problématique du plagiat est en toile de fond de l'ensemble des ressources consultées, elle est exploitée de manière diverse selon les approches. Elle constituerait presque une chape de plomb pour les ressources francophones, qui, si elles se sont multipliées avec l'avènement d'internet, ont tendance à adopter un discours culpabilisant relativement uniforme, proche de qu'on avait pu observer dans les années 2000, sans parvenir à dépasser des conseils peu stimulants centrés sur des attentes académiques parfois décalées au regard des usages réels. En revanche, dans les approches anglophones mentionnées, cette même problématique du plagiat donne lieu à des propositions pragmatiques plus à même de développer des compétences littéraciques en lien avec les usages dans le champ. Rappelons

⁸² Fait peut-être remarquable : cette délinéarisation des notes est aujourd'hui hypertextualisée dans les revues scientifiques en ligne, où le contenu de la note (ou son début si elle est longue) apparaît soit en marge du corps du texte, au niveau du renvoi, soit sous la forme d'une bulle qui s'active lors du passage de la souris. Peut-être assiste-t-on là à la première étape d'un processus d'hypertextualisation de l'article, comparable à celui des billets ? La liste des modes de référencement s'enrichirait ainsi d'une nouvelle option : celle de proposer ou non un lien hypertexte à son lecteur. De quoi enrichir également la réflexion didactique à leur sujet.

toutefois qu'il n'est jamais fait mention de deux modes de référencement représentés dans les écrits d'experts : l'évocation et l'allusion. Une didactique consacrée à la gestion des sources doit à mon sens les prendre en compte et déployer des activités à même d'en comprendre les subtilités et les effets de lecture, ainsi qu'on a tenté de l'exemplifier.

L'hypothèse finale, qui conclut l'analyse, repose sur l'idée que les résultats de recherche (d'inspiration essentiellement nord-américaine toutefois) sont davantage didactisés dans ces approches qu'elles ne le sont dans la francophonie (québécoise y compris, curieusement). Au vu de ces constats, il me semblerait utile, à tout le moins, d'intégrer ces approches anglophones de qualité aux ressources méthodologiques dont sont friands les étudiants lorsqu'ils sont en cours d'écriture, et donc directement confrontés à la gestion énonciative de la polyphonie. Concernant au moins les doctorants, compte tenu de leurs pratiques de lecture dans des revues internationales, de plus en plus conseillées, leur niveau d'anglais me semble suffisant pour qu'ils puissent bénéficier de ces ressources. Ici encore, il serait intéressant de mener l'enquête auprès d'une cohorte de doctorants pour analyser le bénéfice réel qu'ils en tireraient.

Quoi qu'il en soit, et au-delà de la langue dans laquelle elles sont rédigées, ces ressources n'ont de sens à mes yeux que si elles sont exploitées dans un cadre qui autorise des allers retours entre le formateur et l'étudiant, à travers l'activité de correction et de révision. Il serait déraisonnable d'imaginer l'étudiant s'emparer seul de ces outils et conseils, aussi affûtés soient-ils, sans lui donner la possibilité de s'y frotter progressivement, au fil de versions successives de son texte, relues et annotées par le formateur. Nous aurons l'occasion, dans le chapitre suivant, de montrer en quoi la réécriture guidée peut déclencher chez l'étudiant des prises de conscience majeures concernant le fonctionnement de l'écrit de recherche, à travers l'exemple d'un atelier de formation à l'écriture de la proposition de communication.

Plus généralement, il me semble indispensable de présenter la gestion de la polyphonie énonciative, et en particulier le fait d'entrer en dialogue avec les textes d'autres auteurs, non pas comme une contrainte académique, mais comme une heureuse nécessité. Il s'agit pour tout chercheur, débutant y compris, de participer à ce que la tradition nord-américaine appelle la « conversation académique » (pour un développement, cf. en particulier Donahue, 2007 ; Lancaster, 2014 ; Pfeiffer, 2015), image inspirée du rhétoricien K. Burke (1973), qui comparait la recherche à un salon, où l'on arrive alors que la conversation est déjà engagée, et qui se poursuivra après qu'on l'ait quitté. Dans un support de cours adressé aux doctorants⁸³, M. Castelló *et al.* (2009) filent la même métaphore et en décrivent bien les ressorts : si l'on veut être pertinent et non rejeté par sa communauté scientifique (comme on peut l'être d'une conversation entre amis, prise en cours de route, si l'on ne s'enquiert pas de ce qui a été dit au préalable et qu'on énonce quelque chose de déjà su ou de hors sujet), il faut adapter son discours aux formes de dialogues, aux sujets et aux intérêts caractérisant le vaste réseau de textes interdépendants qui construisent cette communauté. Dans ces conversations, l'un des principaux défis pour le chercheur est de construire un texte à la fois

⁸³ Disponible sur le site européen mentionné plus haut (cf. <https://www.researcher-identity.com/writing>).

personnel et garantissant l'établissement de connexions dialogiques avec les textes d'autres auteurs. Les modes d'insertion tels que la citation ou la reformulation, concluent logiquement les auteurs du document, sont d'excellents moyens pour rendre explicite ce dialogue.

Ainsi, il ne s'agit pas de décréter que les conventions dominantes sont superflues, mais de les rapporter à la manière dont se construit la science ; autrement dit, elles doivent être prises au sérieux mais travaillées didactiquement pour qu'elles prennent tout leur sens aux yeux des étudiants, condition de leur acceptabilité (Canagarajah, 2004). C'est aussi à cette condition, me semble-t-il, que les étudiants auront envie d'endosser une posture d'auteur et – mais nous verrons cela plus frontalement dans le chapitre 3 – de considérer la recherche comme une aventure intellectuelle attirante, à la hauteur de ces exigences.

Terminons ce chapitre par une métaphore puisée sur un blog canadien⁸⁴ dédié aux doctorants : plutôt que d'essayer de faire entrer de force une pieuvre (et ses huit bras éparés et ventousés) dans une bouteille, il vaut mieux faire en sorte qu'elle coordonne ses membres pour tous les mettre au service de son projet. Cette image me semble bien illustrer ce point de bascule nécessaire dans la formation de l'étudiant à l'écriture de recherche (et à la recherche tout court) pour qu'il y ait mutation progressive de l'étudiant académique en étudiant auteur.

Références en ligne francophones citées (dans leur ordre d'apparition dans le texte) :

1. *Guide à la rédaction de mémoires*, rédigé par P. Paquet (qui se présente comme « expert en rédaction de mémoires »). https://www.expertmemoire.com/guide-complet-redaction-memoire/#_Toc511310316
2. Site de la bibliothèque d'Aix Marseille Université (Méthodologie de la recherche universitaire), rubrique *Citer*. https://bu.univ-amu.libguides.com/methodologie_recherche_documentaire/citer
3. Méthodologie de la recherche scientifique sur Moodle, univ. de Sétif : <https://cte.univ-setif2.dz/moodle/mod/book/tool/print/index.php?id=1895#ch205>
4. *Support de cours de méthodologie de la recherche*, UFR de linguistique de l'université de Bejaia. <https://linguistique-amazighe.blog4ever.com/methodologie-de-recherche-polycopie-pour-etudiants-en-master>
5. Site du service documentation de l'UQAM, Montréal, rubrique *Citer ses sources* <http://www.infosphere.uqam.ca/rediger-un-travail/citer-ses-sources>
6. Plateforme Moodle, Université de Paris, *Cours de méthodologie du mémoire* destiné à des étudiants de Master https://moodle.uparis.fr/pluginfile.php/483182/mod_resource/content/0/AvancementMemoireM1.Seance05.pdf
7. Plateforme interactive de l'HEC de Montréal, élaborée à partir de 2018 sous la direction de V. Patenaude et D. Prince, rubrique *La paraphrase* https://ernest.hec.ca/video//cours/CFLA/valorisation_francais/rediger-un-paragraphe-3/content/index.html#/lessons/8Cw2maa0yXlhGWdHAss-ahdSEDXeJWSY
8. Service de documentation de l'université de Louvain, modules de formation, rubrique *Paraphrase* https://sites.uclouvain.be/infosphere_boreal/fichiers_communs/module7/paraphrase.html

⁸⁴ *A Blog about Academic Writing*, rédigé par R. Cayley, enseignante et chercheuse à l'université de Toronto et intervenant dans le Writing Centre for Academic Communication (<https://explorationsofstyle.com/2012/09/13/literature-reviews-and-reverse-outlines/>). A nouveau, un blog truffé de bons conseils et d'exercices intelligents, appuyés sur la recherche, dont je ne manquerai pas d'indiquer les références à mes étudiants.

9. Module d'auto-formation aux « compétences informationnelles », université de Genève, rubrique *Les usages en matière de citation*. <https://infotrack.unige.ch/les-usages-en-matiere-de-citation>
10. *Lire/écrire pour la recherche*, support de cours pour des étudiants de Licence, rédigé par F. Rinck (2007), ISPEF (Institut des Sciences et Pratiques de l'éducation et la formation), Université Lyon 2. https://www.google.com/url?sa=t&trct=jetq=etescr=setsour=webetcd=etcad=rjaetuact=8etved=2ahUKEwi6ivO11NzvAhULzIUkHbDoAnYQFjAAegQIAhADeturl=https%3A%2F%2Forientsocient s.hypotheses.org%2Ffiles%2F2017%2F10%2FCours-lire_E%25CC%2581crire-pour-la-recherche.pdf&usg=AOvVaw3BYGPvz9n7K8eSmm6662hT

Références en ligne anglophones citées :

11. Writing for Research website, blog rédigé par P. Dunleavy, London School of Economics, RU. <https://blogs.lse.ac.uk/writingforresearch/2014/10/27/poor-citation-practices-are-a-form-of-academic-self-harm-in-the-humanities-and-social-sciences/>
12. Harvard Guide to Using Sources: How to Avoid Plagiarism, Harvard University, USA. <http://isites.harvard.edu/icb/icb.do?keyword=k70847&etpageid=icb.page357682>
13. Online Writing Laboratory (OWL), Purdue University, USA, rubrique avoiding plagiarism. https://owl.purdue.edu/owl/avoiding_plagiarism/common-knowledge_attribution.html
14. *Council of Writing Program Administrators* (national association of college and university faculty with professional responsibilities for (or interests in) directing writing programs, USA, rubrique Defining and Avoiding Plagiarism. http://wpacouncil.org/aws/CWPA/pt/sd/news_article/272555/PARENT/layout_details/false
15. *Guide for Working with Integrity as a CBS Student*, guide rédigé par J. Kragh Bruhn, Copenhagen Business School de Copenhague (CBS).
 - a) Rubrique *Plagiarism* : <https://libguides.cbs.dk/c.php?g=684990etp=4893141>
 - b) Rubrique *Biased research* : <https://libguides.cbs.dk/c.php?g=684990etp=4892997>
 - c) Rubrique *Quotations et Paraphrases* : <https://libguides.cbs.dk/c.php?g=684990etp=4893280>
16. *Researcher Identity Development*, site destiné aux doctorants, fruit d'un projet de recherches européennes, sous l'égide de M. Castelló.
 - a) Présentation du projet : <https://www.researcher-identity.com/>
 - b) Rubrique écriture de recherche : <https://www.researcher-identity.com/writing>
17. *A Blog about Academic Writing*, rédigé par R. Cayley, enseignante et chercheuse à l'université de Toronto et au Writing Centre for Academic Communication, Canada. <https://explorationsofstyle.com/2012/09/13/literature-reviews-and-reverse-outlines/>

CHAPITRE 3 : SE POSITIONNER DANS SON TEXTE EN TANT QUE CHERCHEUR

L'hypothèse didactique est qu'un travail sur la posture, et donc sur le rapport à l'écrit, est possible, mais qu'il ne peut se faire dans l'abstrait. Au contraire, il ne peut que s'appuyer sur une sensibilisation des scripteurs aux différentes caractéristiques et contraintes du type de texte à écrire. Cette sensibilisation ne se réduit pas à un simple apprentissage technique ponctuel, mais s'inscrit dans une démarche active de la part du scripteur qui, grâce à ces apprentissages ponctuels, peut entrer dans la posture attendue pour le type de texte donné à écrire. (Barré de Miniac, 2004, p. 215).

Cette citation de la didacticienne de l'écrit C. Barré de Miniac donne le ton de ce troisième et dernier chapitre. Ancrée dans une pratique concrète de formatrice en école doctorale – la mienne –, la réflexion qui suit cherche à illustrer en quoi un travail pédagogique minutieux, portant sur les caractéristiques linguistiques d'un genre conduit peu à peu l'apprenti-chercheur (ici surtout le doctorant) à endosser une posture de chercheur.

Dans une perspective didactique de formation de formateurs, l'objectif sera ainsi de mieux comprendre ce qui aide les doctorants à se positionner dans l'écriture en tant que chercheur, en appréhendant la question à travers la présentation et l'analyse de deux approches pédagogiques éprouvées en formation doctorale. La première traite d'un acte discursif et rhétorique central mais qui reste difficile d'accès aux étudiants, y compris les plus avancés : la problématique (ou problématisation ; nous verrons comment s'imbriquent ces deux notions) ; la seconde porte sur un genre scientifique peu étudié mais productif au plan didactique : la proposition de communication. Le troisième point de ce chapitre formalise certaines observations tirées des formations doctorales afin de nourrir un chantier de recherche en cours : il s'agit d'identifier des lieux d'attention spécifiques à exploiter en formation pour permettre aux doctorants de s'inscrire dans cette *démarche active* dont parle C. Barré de Miniac, via l'écriture et la réécriture.

1. Problématiser : un acte fondateur du chercheur... complexe à saisir et didactiser

Ce premier point est dédié exclusivement à la notion de problématique et son corollaire, la problématisation dans l'écrit de recherche ; suite à un point théorique, il rend compte de divers obstacles observés auprès de doctorants en formation et propose une approche didactique susceptible de les dépasser.

1.1. La problématique, mouvement à la fois central et flou dans l'écriture de recherche

Si nul ne conteste à la problématique le statut d'étape incontournable à la fois dans la démarche et dans l'écrit de recherche, la manière de la concevoir ou de l'appréhender chez les didacticiens est fluctuante. La problématique est parfois assimilée à l'identification d'un problème (Cislaru et al., 2020, p. 49), à la formulation et l'articulation d'un ensemble de questions de recherche relatives au thème choisi (Olivier De Sardan, 2013, p. 113), au résultat de l'articulation entre questions de recherche, hypothèses et choix méthodologiques (Nonnon, 2002 ; Scheepers, 2015), ou encore à la formulation d'une seule question de recherche, « modeste et bien circonscrite » (Grossmann, 2017c¹). Cette diversité de représentations reflète la complexité inhérente au terme, qui désigne d'une part un passage localisé dans le texte (cette localisation n'allant d'ailleurs pas de soi, comme nous le verrons) et d'autre part, comme le précise E. Nonnon (2002, p. 30), « un processus diffus, non localisable, qui sous-tend toutes les autres opérations mises en jeu dans l'élaboration d'un écrit réflexif », ou pour le cas qui nous occupe ici, dans l'élaboration d'un écrit tel que le mémoire ou la thèse. A cela s'ajoute la question de la problématisation, qui n'est souvent pas distinguée de la problématique dans les manuels et sites destinés aux étudiants, selon Pollet et Glorieux (2021). Pour tenter d'expliquer cette multiplicité de points de vue et ce flou définitoire, ces deux chercheuses évoquent l'ambiguïté sémantique du terme *problématique* qui serait notamment due à la polysémie du mot *problème* et à la coexistence d'une représentation intellectuelle et textuelle de la notion, lorsqu'il s'agit d'écrire sa problématique (elles citent les expressions *problématiser un objet de recherche* et *élaborer une problématique*, employées de façon interchangeable, ibid. §4). Une des difficultés définitoires de la problématique tient sans doute aussi à son caractère tout à la fois indispensable et provisoire, souvent méconnu des étudiants, sur lequel on reviendra dans le point suivant. La problématique est, on le comprend aisément, l'une des bêtes noires des étudiants : dans le cadre d'un projet pédagogique de notre université, nous avons mené en 2017 une enquête² auprès de 133 étudiants de Master destinée à recueillir les difficultés exprimées relatives à l'écriture du mémoire. La problématique arrive en premier (suivie par l'élaboration de la partie méthodologique et du cadre théorique). Mon expérience de formatrice en école doctorale me conduit à constater que cet objet rhétorique est également résistant pour un grand nombre de doctorants (du moins en sciences humaines), et c'est à sa didactisation auprès de ce public-

¹ Cette citation de F. Grossmann est extraite d'une capsule élaborée dans le cadre d'un projet consistant à un montage d'entretiens réalisés auprès de 5 enseignants-chercheurs linguistes ou didacticiens à propos de l'écriture de recherche. Destinées à des étudiants de master ou à des doctorants, ces capsules ont pour objectif pédagogique de mettre au jour différents points de vue d'experts sur leur manière d'écrire la recherche. Trois capsules ont été créées sur trois thématiques spécifiques : l'écriture de la problématique, de la partie méthodologique et du cadre théorique. La capsule dédiée à la problématique témoigne du facteur très personnel dans l'appréhension de cette notion, aucun des cinq discours ne se recoupant vraiment.

² Enquête menée en équipe, avec les collègues du Lidilem linguistes et didacticiennes C. Frier, S. Galligani, S. Mugnier et M. Pons.

là que la réflexion qui suit s'attelle en premier lieu : parvenir à élaborer progressivement sa problématique suppose pour le doctorant d'abord de comprendre le processus qui permet son avènement, connaissance indispensable pour pouvoir se projeter sereinement dans ce travail. Les implications sont telles pour le déroulement de la thèse qu'il me semble nécessaire d'y consacrer le propos de manière spécifique. Cela étant, même si les exigences institutionnelles sont moindres pour les étudiants de masters, débutant dans la recherche et menant un projet de courte durée, les constats, la plupart des observations ou pistes didactiques qui suivent me semblent s'appliquer, avec des adaptations toutefois, au public de mastérisants.

1.2. La problématisation dans les introductions d'articles – Intérêts et limites de leur exploitation didactique

Fondée sur le modèle CARS (*Create a Research Space*) de J. Swales (1990), l'étude que nous avons menée en équipe (Doc7_Boch, Grossmann et Rinck, 2010) sur les introductions d'articles³ visait à pointer certaines configurations récurrentes permettant de « créer sa niche » (Swales, 1990) et de légitimer son objet de recherche, éléments qui participent à la construction de la problématique, quelle que soit la définition exacte qu'on lui assigne. Ces configurations se matérialisent soit à travers un enjeu de prolongement théorique (lorsque le scripteur, dans une perspective cumulative, situe son objet en tant qu'apport à un paradigme conceptuel dont il épouse les principes théoriques), soit à travers un enjeu de démarcation – stratégie dominante dans le corpus –, qui consiste à distinguer son propos de l'existant (lorsque le scripteur présente son étude comme concourant à une approche nouvelle et différente d'un phénomène, en rupture avec l'existant). Dans ce deuxième mouvement, nous avons identifié trois types de routines argumentatives (pour une illustration commentée de chacune d'elle, voir Doc7, 2010 et Doc11_Boch, 2013) :

- La routine de *l'évidence remise en cause*, caractérisée par le fait de rejeter une approche traditionnelle (ou classique, ou encore relevant du sens commun) considérée comme une impasse ou un frein à la réflexion théorique.
- La routine de *la niche ignorée* (dénomination choisie en référence à Swales, 1990). Il s'agit ici de dresser un état de la question (ou d'un domaine), puis de pointer un aspect négligé jusqu'alors, présenté comme fondamental dans l'appréhension de la question.
- La routine de *la troisième voie*, consistant cette fois à présenter deux termes d'une alternative comme posant des problèmes insolubles, puis à poser une troisième voie à explorer en tant que solution potentielle à cette impasse théorique.

Une manière d'exploiter pédagogiquement cette typologie est de donner à voir aux mastérisants ou doctorants divers extraits d'introduction d'articles et d'observer en quoi ils

³ Le corpus étudié pour cette publication était constitué de 40 articles de linguistique publiés dans 9 revues francophones reconnues.

illustrent chacune de ces routines (ou leurs variantes), en étant attentifs aux marqueurs linguistiques de positionnement. On trouvera dans Boch (Doc11, 2013) une ébauche de ce travail didactique, conçu pour des formations réunissant des étudiants relevant d'un même champ disciplinaire. Dans une même perspective mono-disciplinaire, Pollet et Glorieux (2021) proposent et détaillent un dispositif plus large centré sur la construction de la problématisation. Faisant de l'observation des mouvements rhétoriques et du positionnement linguistique d'introductions d'articles une première étape, ce dispositif intègre en outre des activités de production personnelle, en lien avec la discipline, impliquant écriture et réécriture (voir également Pollet, 2014, 2019, pour des illustrations de pratiques d'écriture disciplinaire). Les autrices insistent en effet sur la nécessaire « forte contextualisation épistémologique » de la formation, impliquant « l'intervention de spécialistes de la discipline » (Pollet et Glorieux, 2021).

De mon côté, comme je l'ai déjà évoqué à plusieurs reprises dans cette synthèse, le public auquel j'ai le plus souvent affaire dans le cadre des formations doctorales que j'anime est pluridisciplinaire (même s'il rassemble des doctorants relevant du vaste champ des sciences humaines). De ce fait, l'observation de cadrages théoriques d'articles publiés dans des revues scientifiques, nécessairement assez ardue, me paraît peu adaptée pour des lecteurs extérieurs à la discipline.

Une autre limite à cette exploitation didactique est liée cette fois au caractère complexe, voire discutable pour certaines, des stratégies à l'œuvre dans le cadrage théorique de l'article, stratégies devant faire l'objet, à mon sens, d'une discussion ultérieure à celle portant sur la problématique en tant que telle. Dans notre étude (Doc7, 2010), nous avons mis au jour des comportements linguistiques récurrents dans ces introductions, qui confinent au paradoxe : pour mettre en relief la valeur distinctive de son objet de recherche (montrer en quoi il constitue un apport singulier, le légitimant ainsi dans le champ concerné), l'auteur de l'article a tendance à adopter un point de vue à la fois très assumé et généralisant (quitte à être approximatif dans ses renvois aux sources ou dans la datation des faits qu'il présente), peu habité par le doute, et de ce fait assez éloigné des canons habituels de scientificité. Ainsi, si le marquage du point de vue témoigne d'une forte responsabilité énonciative, les procédures de validation sont quant à elles faibles. Nous avons conclu notre étude sur l'intérêt de rendre la communauté consciente des effets que produisent les cadrages théoriques sur le plan de la circulation des discours, qui constituait alors notre angle de vue :

En se référant à des objets discursifs qui semblent parfois tellement naturalisés que leur énonciation même est présentée comme allant de soi, l'auteur contribue lui-même, qu'il le veuille ou non, **à la circulation de discours "de sens commun", et ne peut s'exonérer d'une responsabilité sociale et épistémologique** : à l'inverse de l'idée selon laquelle puisque "ça" circule dans le champ dans lequel on se situe, l'énonciateur ne ferait rien d'autre que de prendre en compte un état de fait, sans y contribuer directement, **il doit s'interroger sur la manière dont il contribue lui-même à la "mise en circulation" des discours, et ce, paradoxalement, à travers le masquage même qu'il opère.** (Doc7, 2010, p. 90).

Prolongeant cette réflexion au plan didactique, j'ai souligné dans une synthèse de nos travaux (Doc11, 2013) l'utilité de montrer aux doctorants en quoi les assertions généralisantes observables dans les cadrages théoriques ont tendance à gommer les nuances et forcer le trait, du fait du format contraint de l'article mais aussi du « putsch » argumentatif commis par le scripteur pour faire la place à son étude. En figeant (plus ou moins adroitement, plus ou moins honnêtement) ainsi un champ toujours en mouvement, les cadrages donnent à voir une image plus nette du paysage théorique – mais pas nécessairement exacte –, et fournissent aussi une bonne prise pour le lectorat, lui-même souvent futur rédacteur d'articles, qui reproduit ainsi une forme de discours doxique sans en être nécessairement conscient (Doc7, 2010 ; Doc11, 2013).

A mes yeux, il demeure pertinent de travailler ces paradoxes dans des formations de jeunes chercheurs dédiées à l'écriture de l'article (ou dans des séminaires de recherche consacrés à l'écriture scientifique, car nos communautés, me semble-t-il, ont tout intérêt à discuter régulièrement des effets potentiels des rituels d'écriture sur la construction du savoir). L'enjeu scientifique de ce type de formation consiste alors à amener le scripteur à chercher un compromis étroit et idéal entre deux contraintes opposées : se situer au plus près de la complexité des discours tout en restant audible et argumentativement fort dans le format imposé de l'article. La question énonciative du *je*, débattue dans le chapitre 1, comme celle du rapport au discours d'autrui traitée dans le chapitre 2, sont ici centrales dans la réussite de l'entreprise. Si la démarche est délicate, emprunter cette ligne de crête constitue une forme de cercle vertueux en contribuant à légitimer son objet de recherche : outre le confort éthique qu'elle procure au plan personnel, l'honnêteté intellectuelle dont le scripteur fait preuve dans la manière dont il reconstruit le paysage théorique et au sein duquel il situe son objet apporte du crédit à son propos ; à tous points de vue, la stratégie est scientifiquement rentable. Mais ces formations s'adressent, à mon sens, à des doctorants ou des docteurs déjà bien aguerris à la démarche et à l'écriture de recherche, qui en tout cas ont résolu les questions qui se posent autour de la notion de problématique.

S'ajoute aux deux limites décrites ci-dessus (contexte pluridisciplinaire de mes formations doctorales ; caractère complexe de la rhétorique à l'œuvre dans les introductions qui requiert discussion) une troisième réserve à l'exploitation didactique des articles, qui m'amène aujourd'hui à appréhender autrement la notion de problématique en formation : l'observation de problématiques réalisées par des experts (par ex. dans les cadrages théoriques d'articles) s'avère parfois peu productif au plan pédagogique. Par son aspect statique, précis, définitif, la problématique « formulée » a tendance à masquer ce qui fait son essence même dans le déroulement de la recherche : son dynamisme. En effet, si la problématique fait l'objet chez le chercheur d'une préoccupation permanente, elle évolue sensiblement entre le début et la fin de la recherche, revêtant ainsi un caractère éminemment temporaire (Cucuzzella, 2016, p. 129). Or, nous le verrons dans le point suivant, ces caractéristiques sont peu conscientisées par les doctorants.

1.3. De quelques représentations obstacles de la problématique chez les doctorants

Lors des stages que j'anime sur l'écriture scientifique, je constate un hiatus dans les représentations que se font la plupart⁴ des doctorants de la notion de problématique. Trois points reviennent fréquemment dans la discussion collective qui ouvre la formation, lorsque je leur pose la question de ce qu'évoque pour eux cette notion et comment ils s'en débrouillent dans leur thèse : elle est tendanciellement perçue comme une question large et complexe (sinon à quoi bon passer 3 ou 4 ans à tenter de la cerner), à laquelle la thèse peut apporter, dans le meilleur des cas, un certain éclairage, mais surtout d'autres questionnements ; elle serait par ailleurs un préalable à la thèse, posée une fois pour toutes (c'est pourquoi elle est formulée dès l'introduction et qu'elle est même requise dès le projet de thèse) ; enfin, et on ne s'en étonnera pas au vu de ce qui précède, elle fait l'objet de doutes récurrents, teintés d'une forte inquiétude lorsqu'ils émanent de doctorants bien avancés dans leur parcours (*je ne sais pas si j'ai une (bonne) problématique ; je ne sais pas si j'ai le droit d'en changer ; je ne sais pas où la placer dans la thèse ; et même je ne vois pas vraiment à quoi elle sert*).

Parce qu'elles constituent de véritables obstacles au bon déroulement de la recherche et de son écriture, ces représentations sont à mon sens à travailler en premier lieu en formation. Elles traduisent d'une part la méconnaissance de certaines des caractéristiques de la problématisation : son caractère à la fois structurant et instable, déjà évoqué – et c'est lié – sa relation intrinsèque avec les autres composantes de la thèse (prise dans ses deux sens : démarche de recherche et écrit long). D'autre part, ces représentations me paraissent le reflet d'une confusion fréquente entre chronologie de la thèse (en tant que recherche produisant des écrits intermédiaires) et chronologie de l'objet thèse (en tant qu'écrit dans sa version définitive). Enfin, elles font l'impasse sur une dimension majeure de la problématique dans toute recherche : son enjeu. Tentons de développer chacun de ces points.

1.3.1. L'instabilité de la problématique comme principe de cohérence de la démarche de recherche

Familiarisés dans leurs lectures d'articles, d'ouvrages ou de thèses au produit de la recherche, et non à la recherche en train de se faire, les doctorants ont du mal à percevoir la problématisation comme une activité constante dans le travail de recherche, qui implique une

⁴ Suivant les disciplines, les doctorants n'expriment toutefois pas le même flou (ni les mêmes difficultés) quant à leurs représentations de la problématique et sa mise en œuvre dans la thèse. Ce serait à vérifier plus systématiquement et auprès d'un plus grand nombre de doctorants, mais mon expérience de formatrice m'amène à faire l'hypothèse que les doctorants relevant de la psychologie cognitive, du droit et de l'histoire se sentent plutôt à l'aise avec la forme que doit prendre leur questionnement de recherche respectif, peut-être parce que ces disciplines s'inscrivent davantage dans un format plus défini que dans d'autres champs (tels que la linguistique, les sciences de la communication ou les sciences de l'éducation), traversés par des courants épistémologiques divers.

réévaluation fréquente de la pertinence de sa problématique. Ainsi, les changements de problématiques auxquels ils sont inévitablement confrontés, changements qui passent par des modifications de plans et des réécritures multiples, d'autant plus douloureuses qu'elles sont tardives, peuvent être vécus comme des indices d'incompétences et aboutir à des découragements durables.

Objet d'une construction progressive, la problématique est donc envisagée comme médiatrice dans le dialogue permanent entre les composantes de la recherche. « Véhicule et colonne vertébrale de la recherche » (Cucuzzella, 2016, p. 129), elle a un rôle structurant en ce qu'elle fournit un cap à la recherche, la difficulté pour le chercheur (et surtout pour le doctorant qui peut s'en inquiéter) étant d'accepter son caractère à la fois indispensable et transitoire qui en fait un objet quasi obsessionnel.

Avant de parvenir à envisager le travail permanent de reconceptualisation de son objet de recherche, complexe et passionnant, comme la manifestation naturelle et saine de l'activité du chercheur professionnel⁵, le doctorant doit dépasser l'idée du caractère supposément « ralentissant » de ce travail. Comme l'indiquent R. Gagnon et K. Balslev (2019), l'intégration d'une dimension réflexive et critique de ses objectifs de recherche peut en effet être perçue par les doctorants comme « freinant » la recherche (ibid., 2019), alors qu'elle permet au contraire, à terme, de la dynamiser. C'est pourquoi ils ont besoin d'avoir confiance dans le processus pour ne pas avoir le sentiment de perdre du temps. Nous verrons en quoi le travail sur un genre tel que la PDC favorise l'agilité intellectuelle dans la construction de variantes d'une même problématique, pouvant générer en ricochet plus de confiance dans les capacités du doctorant à reformuler au besoin celle de sa thèse (cf. point 2).

1.3.2. La chronologie de la thèse-recherche n'est pas la chronologie de la thèse-objet

Le travail à mener pour réajuster les représentations que se font les doctorants de la problématique passe également par la distinction entre deux aspects de la thèse (ou d'ailleurs de n'importe quelle démarche ou écrit de recherche, à des degrés variables suivant l'ampleur du projet), souvent confondues :

D'un côté, le doctorant est en prise avec le déroulement lent et chaotique de la recherche, fait d'incertitudes, de tâtonnements (Le Boucher, 2019) mais aussi de moments lumineux de fulgurances : l'écriture avance manifestement pour tous⁶ par à-coups successifs, entrecoupés de périodes moins fastes (déstabilisantes si on ne les accepte pas comme inhérentes à la rumination/maturation de la réflexion scientifique). Chaque avancée qui suit ce qui peut s'apparenter à des traversées de déserts (plus ou moins longues ou intenses) s'accompagne

⁵ « Rien ne serait plus inquiétant qu'une recherche qui, à l'arrivée, correspondrait de trop près à sa problématique initiale » (Olivier De Sardan, 2013, p. 111).

⁶ Jusqu'à présent, et quelle que soit la discipline de référence, les témoignages des doctorants en sciences humaines convergent tous vers cette impression de vivre une alternance de plages intenses d'écriture (les idées fusent et les doigts volent sur le clavier : la thèse est son meilleur ami) et des plages de basses-eaux (l'écriture patine et la morosité s'installe : la thèse devient un pensum).

fréquemment de réorientations assumées de la démarche, impliquant des réécritures impactant la problématique, considérée ici comme le pivot de l'ensemble : le dialogue interactif et permanent entre théories et concepts d'un côté, corpus, méthodologie, et résultats de l'autre, appelle à trouver à de multiples reprises un nouvel équilibre en reconsidérant ses questions de recherche et/ou ce qui les motive.

C'est ainsi que les doctorants ont besoin de développer une certaine « flexibilité épistémologique » (Cucuzzella, 2016) pour construire leur question de recherche qui doit s'adapter aux nouvelles connaissances intégrées par le chercheur au fil de son travail.

Il s'agit donc que les doctorants soient conscients de la non-linéarité de la réflexion comme constitutive de l'activité de recherche, et acceptent de ce fait – avec plus de sérénité – les périodes nécessaires de maturation pour que s'élabore ou évolue leur question de recherche, périodes en apparence peu productives. Des échanges collectifs à ce sujet⁷ peuvent renforcer ces prises de conscience, l'expérience des doctorants plus avancés éclairant ceux qui débutent.

D'un autre côté, le doctorant doit fournir un document final lisible, c'est-à-dire présentant sa recherche dans un ordre établi par sa culture disciplinaire, lissant nécessairement les nombreuses aspérités qui ont jalonné son parcours : il s'agit de reconstruire « la linéarité d'un processus incertain » (Le Boucher, 2019, p. 22), qui conduit à invisibiliser les questionnements (Mondana, 1995). Il n'est en effet pas question, dans l'écriture, de rendre compte par le menu des impasses, voltefaces ou redéfinitions dont la recherche a fait l'objet. En cela – et sans doute ne le dit-on pas suffisamment aux doctorants –, la rhétorique à l'œuvre dans la présentation formatée du document, qui donne au lecteur l'image d'une chronologie parfaitement linéaire de la recherche, est partiellement factice : par exemple, les choix méthodologiques, présentés comme guidant l'analyse à venir des données, ont été (re)façonnés par l'analyse elle-même ; tel concept a été intégré dans la partie théorique car il s'est avéré nécessaire dans la construction de la méthodologie ; tel résultat s'est transformé en hypothèse de travail, modifiant ainsi la question de recherche, etc. ; l'introduction est d'ailleurs écrite en dernier, l'équilibre de l'ensemble étant enfin stabilisé. Contre-intuitive pour les doctorants débutants, cette distinction entre chronologie de la thèse-recherche et de la thèse-objet⁸ a notamment pour mérite de clarifier la question de la place de la

⁷ Lors de ces échanges surgissent fréquemment des étonnements partagés quant à l'effet du sommeil nocturne ou d'une marche de quelques heures sur la résolution d'un problème (au-delà de la question de la problématique) apparaissant la veille comme inextricablement noué. Ces moments sont importants : en mettant l'accent sur des processus cognitifs qui nous échappent mais sur lesquels tout chercheur peut compter – la preuve en est la concordance des témoignages des participants –, ils délivrent de stress inutiles et inhibants les doctorants qui peuvent s'arquebouter en vain sur un problème des heures durant plutôt que d'accepter de « laisser mûrir » et d'y revenir plus tard. Curieusement, dans les conseils donnés aux doctorants pour mieux gérer l'écriture et leur temps (voir par exemple Belleville, 2014, dont l'ouvrage québécois « Assieds-toi et écris ta thèse » est devenu une référence), il est surtout question de lutter contre la procrastination, mais jamais, à ma connaissance, de reconnaître, d'accueillir et même de savourer ces moments de procrastination assumée, dont la productivité créative ne laisse de surprendre.

⁸ Citons à ce propos l'ouvrage méthodologique québécois de P. Mongeau (2008), intitulé *Réaliser son mémoire ou sa thèse, côté Jeans et côté Tenue de soirée*, construit précisément sur cette distinction. Il y est distingué la *recherche en jeans*, processus circulaire, « fait de va-et-vient entre les différentes parties du travail, entre la

problématique dans l'objet thèse, question qui peut être débattue dans la foulée de ce premier travail. Si, sur le plan de la logique de la recherche, la problématique est développée après le cadre théorique (dont les doctorants devraient être à présent convaincus que sa construction est guidée et justifiée précisément par l'avènement de la problématique), on considèrera avec les doctorants qu'il peut être utile qu'elle apparaisse aussi en introduction (dans sa version condensée) pour assurer une ligne directrice au cheminement du lecteur.

1.3.3. Le point aveugle de la problématique : son enjeu dans la recherche

Dernier point – mais non des moindres – à aborder à mon sens en formation lorsqu'il est question de la problématique : la question de l'explicitation (conscientisée et formulée par l'écriture) de l'enjeu (ou des enjeux) de la problématique, rarement thématisée dans les ouvrages méthodologiques⁹, d'après Gustafsson et Hagström (2018). Selon ces deux chercheurs suédois, la littérature en sciences humaines se concentre essentiellement sur le *comment* mener une recherche, mais néglige le plus souvent la question de savoir *pourquoi* une recherche devrait être entreprise¹⁰. Lorsqu'ils sont évoqués, les arguments listés dans la littérature pour prouver qu'une recherche est justifiée seraient de trois ordres, non exclusifs : (1) combler une lacune ; (2) aborder un problème du monde « réel » ; (3) être rigoureux au plan méthodologique. Or, et je rejoins Gustafsson et Hagström dans leurs conclusions, ces trois arguments – qui sont aussi, me semble-t-il, ceux que les doctorants mettent en avant – sont limités et ne rendent pas compte des véritables enjeux de la recherche. Ce débat, non trivial, mérite ainsi d'être porté en formation, en reprenant sous forme de discussion collective chacun de ces trois arguments, afin d'amener le groupe à en relativiser la portée :

- (1) Expliciter en quoi la recherche menée comble une lacune ne dit rien, en soi, des raisons qui poussent le chercheur à la combler, au-delà des motivations individuelles (j'entends souvent : *ça n'a jamais été fait* et/ou *ça m'a toujours intéressé*, comme si ces deux arguments étaient en eux-mêmes suffisants). A l'inverse, le fait que la communauté ne se soit jamais intéressée à la question peut prouver que les implications scientifiques d'une telle étude seraient faibles ou inexistantes (Gustafsson

rédaction et l'action » et la *recherche en tenue de soirée*, qui correspond au produit fini et à sa présentation, qui montre « un document bien 'serré' où chaque élément est à sa place et lié à l'ensemble » (p. 8-9).

⁹ Du côté francophone, notons toutefois l'ouvrage méthodologique déjà cité de Mongeau (2008) qui fait une large place à la problématique et à ses enjeux (p. 60-61), en insistant sur la nécessité de formuler clairement « la pertinence sociale et scientifique » de sa recherche et en guidant concrètement l'étudiant avec des exemples de justifications (développer de nouvelles applications ; généraliser à un plus grand nombre de cas ; résoudre des contradictions entre des résultats ; constituer une base documentaire ; mieux comprendre une situation particulière, etc.).

¹⁰ "While **the social science methods literature** is sizeable and covers many narrow issues, it has prioritized the question of **how to conduct research**, largely neglecting **why a study should be undertaken**." (Gustafsson et Hagström, 2018).

et Hagström¹¹, *ibid.*). Ainsi, à rebours de ce qui est souvent exprimé spontanément par les doctorants, l'effort d'explicitation des enjeux est d'autant plus nécessaire que la question n'a encore fait l'objet d'aucune étude¹². Ce premier argument concerne également le cas de figure du doctorant dont le projet de thèse est en fait celui de son équipe dans laquelle il s'inscrit : si les enjeux de la recherche sont clairs pour son ou ses encadrants, ils n'ont pas nécessairement été élucidés pour le doctorant, qui s'en tient (avec plus ou moins de bonheur) à ce qu'on lui demande de trouver, la lacune et les moyens de la combler étant en revanche bien identifiés, comme dans le cas précédent. Ce type de doctorant, proche alors du simple exécutant, peut avoir de la difficulté à se construire à travers la thèse une posture de chercheur (ni même à en percevoir l'intérêt), si à aucun moment il ne s'approprie les enjeux scientifiques du projet pour lequel il contribue. En confrontant différentes épistémologies, mais aussi différents degrés d'investissement personnel du doctorant dans la conception de sa recherche (par ex. selon qu'il s'inscrit ou pas dans un espace théorique ou des hypothèses prédéterminés par son équipe), le débat peut favoriser cette réappropriation (voir Dayer, 2013, qui rend compte d'expériences en ce sens, vécues en formation).

- (2) Les limites du deuxième type d'argument, fondé sur les liens entre la recherche et une question de nature sociétale, sont sans doute les plus complexes à discuter. Comme Gustafsson et Hagström (2018) le soulignent, un problème social (ou politique) peut bien entendu être à l'origine de la recherche (ce qui est fréquemment le cas des thèses inscrites en sciences humaines et sociales), mais pour muter en question de recherche, le cadre théorique doit montrer en quoi les connaissances disponibles ne permettent pas d'appréhender correctement ce problème¹³. Ainsi, pour ces chercheurs, il ne s'agit pas de se demander 'pourquoi X' (*'Why X'*) mais 'pourquoi X malgré Y' (*'why X despite Y'*), Y étant construit à partir du cadre théorique ayant permis d'étayer cette première question. C'est ainsi que la question (générale et naïve) 'pourquoi les états font-ils la guerre ?'¹⁴ est peu à peu transformée, au fil des connaissances que le chercheur s'approprie, en 'pourquoi tel et tel états font-ils la guerre malgré leur situation d'interdépendance complexe avec d'autres états, leur gouvernement démocratique et leur politique d'intégration régionale ?'¹⁵. La prise de conscience, majeure à mon sens car elle justifie à elle seule l'existence du cadre théorique, consiste ainsi à formuler sa

¹¹ "Previous neglect does not automatically make the study of a topic necessary. On the contrary, such inattention could indicate that it lacks implications for previous research" (Gustafsson et Hagström, 2018).

¹² Par exemple, analyser les écrits de tel auteur méconnu de tel siècle a du sens et de la valeur scientifique si cette analyse apporte un éclairage sur telle question agitant tel champ des études littéraires.

¹³ "A real-world problem might be the starting point for a research project, but is in itself insufficient as a justification for new research without an explanation of what makes the existing academic knowledge pertaining to it inadequate" (Gustafsson et Hagström, 2018).

¹⁴ 'Why do states go to war?'

¹⁵ 'Why do some states go to war despite the existence of complex interdependence, regional integration, or democracy?'

question de recherche à partir d'un constat paradoxal qui à la fois s'appuie sur l'état de l'art et le renouvelle¹⁶ (ibid.).

- (3) Plus simple à déconstruire – mais toutefois assez répandu, me semble-t-il –, le troisième argument, fondé sur la rigueur méthodologique, concerne les doctorants ayant tendance à confondre moyens et fins. Ceux-là peuvent déployer dans leur thèse un arsenal méthodologique sophistiqué, apposant ainsi une forme de label scientifique à leur travail. La difficulté pour eux est de comprendre ce qui peut apparaître comme un paradoxe : même dans les cas où la thèse affiche en elle-même une grande cohérence (méthodologie produisant des résultats répondant à la question de recherche), sa valeur demeure faible si son apport à la communauté demeure impensé (Mongeau, 2008, p. 9). Sa valeur scientifique, mais aussi son intérêt, au sens le plus commun du terme : à l'instar de Gustafsson et Hagström (2018), on peut penser en effet que ce qui fait la différence entre un texte ressenti par le lecteur comme ennuyeux ou intéressant réside précisément dans la manière dont est verbalisée la nécessité de sa contribution¹⁷. J'irais plus loin encore, en me plaçant du côté du scripteur : la conscientisation des enjeux de sa recherche déterminerait significativement l'intérêt que l'on porte à l'écriture de sa thèse (ou de tout autre écrit de recherche) et conditionnerait ainsi son engagement en tant que chercheur dans son travail.

1.4. Pour une double définition de la problématique et de la problématisation

J'ai insisté jusqu'à présent sur la nécessité d'organiser des temps de discussion, en tout début de formation, à même d'exprimer et de revisiter d'emblée les représentations de la problématique, mais aussi de fournir la matière à la construction d'une définition commune et précise de cette notion et de celle de problématisation. Commune, précise, mais bien entendu discutable : il ne s'agit pas de décréter un sens absolu à ces notions fortement polysémiques, mais au moins de clarifier la manière dont nous les entendrons tout au long de la formation, et éventuellement d'en proposer une approche potentiellement aidante pour le doctorant dans l'après-formation.

Ainsi, forts des acquis issus des temps d'échanges décrits ci-dessus, on peut considérer deux acceptions aux notions de problématique et problématisation, selon que l'on se place sur le plan de la recherche en train de se faire ou sur le plan du produit fini, lequel, comme on l'a vu, expose la recherche dans une cohérence reconstruite.

¹⁶ "when things do not fit together as anticipated, challenging existing knowledge" (Gustafsson et Hagström, 2018).

¹⁷ "Why do we find some texts meaningful, while others come across as pointless, even though they may all appear to contain necessary components – aim, previous research, theory, method, data, analysis – and their authors have invested much time and effort in them? [...] The watershed is arguably **whether a study has a clear rationale or justification**" (Gustafsson et Hagström, 2018).

Sur le plan de la recherche en cours, la problématisation est envisagée ici en tant que processus itératif (problème – questions – recherches bibliographiques – nouveau problème – nouvelles questions – nouvelles recherches, autant de fois que nécessaire), qui, par un jeu de lectures/écritures et réécritures, mène le chercheur au problème final et à la question de recherche qui en découle. On peut alors illustrer chacune de ces étapes par un exemple accessible par tous (en l'occurrence un travail de thèse inscrit dans le champ des littéracies universitaires et de la psycholinguistique) :

(a) la verbalisation d'un problème initial (de tout ordre) que l'on peut formuler sous la forme d'un constat paradoxal, au départ très simple : *dans plusieurs situations – à inventorier – se manifeste le besoin (cf travaux XXX) d'une certification attestant des compétences rédactionnelles des étudiants. Or, un grand nombre de recruteurs, d'enseignants ou d'usagers (cf. enquêtes XXX) ne sont pas satisfaits des certifications actuellement disponibles sur le marché.*

(b) une série de questions issues de ce problème : *comment sont construites ces certifications et sur quels domaines du français écrit portent-elles ? Ces certifications sont-elles fiables pour tester les compétences rédactionnelles ?*

(c) un travail bibliographique qui éclaire ces questions : *la recherche montre que les certifications utilisées le plus souvent sont fondées exclusivement sur des QCM portant essentiellement sur des compétences formelles : orthographe, syntaxe, ponctuation, lexique (cf. XX). Or, il n'y a pas de corrélation entre les résultats obtenus dans ces domaines dans les QCM et les résultats obtenus dans l'évaluation d'une production écrite (cf. XX) ; par ailleurs, il existe un certificat qui propose une production écrite mais sa correction manuelle le rend trop coûteux pour qu'il soit utilisé massivement (cf. XX).*

(d) un nouveau constat paradoxal issu du travail qui précède : *en l'état, aucun certificat ne peut satisfaire les besoins pourtant croissants d'évaluation des compétences rédactionnelles d'une grande population d'étudiants.*

(e) de nouvelles questions : *pour évaluer automatiquement les compétences rédactionnelles des étudiants, peut-on trouver d'autres façons de faire qui répondraient aux exigences à la fois qualitatives et quantitatives de l'outil de certification ?*

(f) un nouveau travail bibliographique (avec, au besoin, en parallèle, une plongée dans les premières données) qui se précise de plus en plus au plan scientifique, amenant peu à peu le chercheur à s'inscrire dans un courant de pensée (et/ou de se démarquer d'autres approches) et d'afficher ainsi sa filiation : *sélection et analyse des travaux portant sur les composantes des compétences rédactionnelles et de leurs corrélations, qui montrent des liens entre les compétences mobilisées lors de la révision et les compétences mobilisées lors de la rédaction. Par ailleurs, déploiement d'une réflexion fondée sur les travaux disponibles pour automatiser la*

mesure de la compétence de révision, alimentée également par les données issues du protocole mis en place par le chercheur.

(g) un dernier constat paradoxal : *savoir réviser un texte (compétence dont on a montré que l'évaluation est automatisable) semble à priori un bon indicateur des compétences rédactionnelles. Or, cette hypothèse n'a jamais été testée formellement auprès d'un large public d'étudiants. Pourtant, les enjeux d'une telle recherche sont considérables (enjeu théorique : enrichissement de la connaissance scientifique sur la nature des compétences rédactionnelles dans le champ de la littéracie ; enjeu social : projection possible dans l'élaboration d'un certificat de qualité et administrable largement).*

(h) une question scientifique finale, qui stabilisera la méthodologie et l'analyse : *en quoi la mesure quantitative de l'habileté à réviser un texte est-elle un bon outil pour mesurer les compétences rédactionnelles des étudiants ?*

Sur ce même plan de la recherche en cours, la problématique désigne ce couple indissociable de formulation d'un problème suivi d'une question de recherche qui apparaît à plusieurs reprises (en a/b, d/e, g/h dans l'exemple ci-dessus) dans le processus de problématisation. Indispensable pour orienter la recherche, elle est soumise à des formulations intermédiaires (dont le nombre est variable selon le projet de recherche envisagé), double caractéristique largement commentée ci-dessus.

Si l'on se place cette fois du point de vue du produit fini de la recherche (ici la thèse-objet, mais aussi l'article dans sa version définitive), la problématisation englobe le constat paradoxal et le questionnement de départ (qui ne sont pas nécessairement ceux qui ont initié la démarche), le cadre théorique (dont la pertinence s'évalue à l'aune de sa capacité à construire la problématique finale, ce qui suppose de sélectionner grandement son contenu), et le constat paradoxal et questionnement final (points grisés g et h dans l'exemple ci-dessus). Ce sont bien sûr ces deux derniers points qui définissent la problématique dans l'écrit rendu public.

Le tableau suivant récapitule ce travail définitoire collectif :

	Problématisation	Problématique
Recherche en cours (donnant lieu à des écrits intermédiaires, supports et aides à la réflexion)	Processus itératif composé d'un cycle d'étapes qui se reproduit jusqu'à stabilisation : - Constat paradoxal 1 + question 1 - Eléments nouveaux (tirés de lectures, de l'analyse des données en cours de recueil) - Constat paradoxal 2 + question 2 - Eléments nouveaux - Constat paradoxal 3 + question 3 (etc.)	Pièce maîtresse dans le processus de problématisation. Englobe le constat paradoxal et la question qui en découle. Fait l'objet de reformulations successives jusqu'à stabilisation
Ecrit de recherche dans sa version finale	Partie dans l'écrit englobant : - Constat paradoxal et question de départ - Cadre théorique - Constat paradoxal et question de recherche finale	Passage localisé dans l'écrit désignant le constat paradoxal et la question de recherche finale qui en découle. Résultat du processus de problématisation.

Tableau 2 : Présentation de la problématique et de la problématisation en formation doctorale

Trois brèves remarques au sujet de ce tableau :

- A des fins de lisibilité, *constat paradoxal* et *question* sont toujours écrits au singulier, alors qu'ils peuvent bien sûr être pluriel. Mais ce singulier, s'il est pratique, cherche également à orienter le doctorant vers l'idée d'une formulation la plus précise possible de sa problématique, qui peut prendre la forme économe d'un seul constat paradoxal et d'une seule question – ce qui étonne parfois.
- Ni ce tableau, ni la réflexion qui précède n'évoquent la question des hypothèses. Au vu du contexte pluridisciplinaire qui est le mien, je mets l'accent en formation sur ce qui traverse les disciplines. Or, la présence d'hypothèses est largement optionnelle, même au sein d'une même culture disciplinaire (cf. Doc9_Boch et Pons, 2010¹⁸), même si elle est encore considérée comme une étape nécessaire dans les manuels classiques de recherche en Sciences Humaines et Sociales¹⁹ : la question ne me semble pas avoir sa place ici. Elle peut être débattue à un autre moment de la formation, d'autant qu'étant dépendante de l'épistémologie dans laquelle le doctorant se situe, elle fait l'objet de discussions souvent passionnées (certains ne pouvant imaginer de recherche sans hypothèses tandis que d'autres les rejettent en bloc en tant qu'obstacles à l'exploration).

¹⁸ Lors d'une étude analysant la rhétorique de 115 résumés de communications dans deux champs disciplinaires voisins (didactique du français et formation d'adultes), nous avons constaté que les hypothèses étaient quasiment absentes du corpus.

¹⁹ Voir à ce propos l'ouvrage de référence de Van Campenhoudt et al. (2017. 1ère éd. 1988).

- Fruit d'un travail collectif, ce tableau est conçu comme un outil pédagogique visant à clarifier les notions de problématique et de problématisation, mais aussi à déconstruire la démarche de recherche, quitte à artificialiser un peu, par un formatage excessif, les étapes de ce processus.

Ainsi, outre la complexité structurelle, inhérente à l'activité intellectuelle de problématisation de la recherche, la question pour le chercheur est aussi de savoir à quel moment il stoppe ce processus itératif pour stabiliser son questionnement et formuler définitivement cette fameuse problématique : on l'a vu, la question n'est pas simple. Autre difficulté, corollaire de la précédente, qui consiste à savoir faire le tri, dans la documentation amassée et dans les écrits intermédiaires qui ont jalonné ce processus, entre ce qui va être conservé ou exclu du cadrage théorique définitif, celui qui sera donné à voir publiquement. Cette exigence de tri ne peut être comprise que si les deux dimensions de la recherche (processus et produit) sont bien identifiées, ce qui légitime de travailler en amont sur cette prise de conscience non triviale, ainsi que j'ai tenté de le montrer.

1.5. La problématisation, une heuristique et un frein à l'incitation au plagiat

Travail conceptuel et travail d'écriture, l'élaboration de la problématique est une heuristique, en ce qu'elle est déjà le fruit d'une analyse complexe et réitérée : si problématiser consiste (à partir d'une première question, issue de l'observation « naïve » d'un problème), à organiser un état de l'art pour en faire émerger un problème scientifique, fondement de la question de recherche (Mongeau, 2008), les multiples réécritures dont cette élaboration fait l'objet sont en elles-mêmes clarificatrices de ce qu'est la démarche de recherche (Becker, 2004). En cela, et au-delà même de sa fonction de pivot dans la thèse, elle est un outil privilégié dans la construction de son identité de chercheur.

En outre, et pour revenir sur la question du plagiat débattue au chapitre 2 (partie II), concevoir, comme je le fais ici, le cadre théorique sous l'angle de la construction de la problématique me semble également constituer un barrage au plagiat : à rebours d'une représentation bien ancrée du cadre théorique comme la vitrine reflétant l'érudition du doctorant, celui-ci est guidé ici, dans le choix de ses références et surtout dans la manière dont il en rend compte, par ce qui est utile à sa problématique. En explicitant à son lecteur en quoi ses lectures permettent de répondre à son questionnement initial et en quoi elles le prolongent (amenant ainsi une nouvelle question, celle qui sera traitée dans la suite de la thèse), le doctorant est tenu d'assumer une parole singulière et peut être moins tenté par la reproduction de pans de réflexion théorique prémâchée, qui ne correspondraient de toute façon jamais exactement à ce qu'il souhaite exprimer.

On peut également faire de la problématisation une porte d'entrée au questionnement scientifique qui caractérise les savoirs universitaires, et ce dès la première année d'étude, comme j'ai tenté de le montrer ailleurs (Doc19_Boch, 2020). En tant que représentant d'une communauté scientifique (quelle qu'elle soit), tout enseignant-chercheur gagnerait à

présenter les contenus enseignés en les problématisant. Cette pratique (qui serait en perte de vitesse, d'après Roegiers, 2015) me semble à même de familiariser les étudiants, par l'exemple, à la fois au questionnement scientifique et à la nécessaire polyphonie qui le caractérise. La problématisation, en ce qu'elle implique une référence permanente au discours d'autrui, donne à voir de l'intérieur cette nécessité :

Problématiser un contenu, c'est le présenter en évoquant le contexte dans lequel il a émergé, ou dans lequel il a été traité, ses enjeux, les questions qu'il a soulevées par le passé et qu'il continue à soulever en fonction de l'évolution de la société (Roegiers, 2015, §19).

Cela dit, Roegiers (ibid., §27) attire notre attention sur la « problématisation stéréotypée » : ce travers consiste (par manque de temps ou par paresse intellectuelle) à présenter aux étudiants un débat d'idées standardisé – débat que l'on peut trouver d'ailleurs à peu près identique sur internet, avec des arguments généraux, peu contextualisés, qui « relèvent plus de la connaissance que du débat » (ibid., §51). Si l'on en revient au plagiat, cette illusion de controverse semble potentiellement dangereuse : l'étudiant n'est pas dupe de cette tricherie intellectuelle, et peut se sentir autorisé, à son tour, à tricher en donnant à voir dans ses écrits un débat d'idées « emprunté » ailleurs.

L'accompagnement pédagogique, ici encore, est fondamental : en problématisant au plus près d'un contexte (géographique, social, culturel) le plus spécifique possible, l'étudiant est plus enclin, me semble-t-il, à s'approprier la démarche de recherche et à produire du sens dans le travail intellectuel qu'il doit fournir, pour peu qu'on lui en laisse le temps²⁰ et qu'on l'accompagne dans cette lente maturation. En somme, faire de la recherche, pour donner une dernière fois la parole à Roegiers (ibid.) « un processus de transformation intérieure » serait à mes yeux, entre autres bienfaits, une bonne manière de lutter contre le plagiat.

La formation à la rédaction d'un genre tel que la proposition de communication, qui fera l'objet du deuxième point de ce chapitre, revêt, comme nous le verrons, plusieurs vertus pédagogiques, dont celle d'exposer les doctorants à la construction et reconstruction de problématiques diverses.

2. Savoir rédiger des propositions de communication, ou comment se professionnaliser en tant que chercheur

C'est d'abord en resituant la proposition de communication (dorénavant PDC) en tant que genre d'écrit scientifique que sera discuté l'intérêt de son exploitation didactique. Endossant ensuite un statut de praticienne, je présenterai ensuite la manière dont je travaille ce genre en formation doctorale et rendrai compte des réactions des participants régulièrement suscitées par certaines activités proposées dans ces stages.

²⁰ Parmi les regrets les plus souvent exprimés par les étudiants en fin de Master, celui de ne pas avoir le temps (de lire, de mettre en perspective les lectures, de penser l'écriture, voire de penser tout court) est récurrente.

2.1. La proposition de communication en tant que genre acculturant à l'écriture de recherche

On l'a déjà évoqué en introduction de cette synthèse, et la linguiste états-unienne L. Aull (2019) le martèle également : les études axées sur le potentiel didactique de la lecture/écriture des genres scientifiques restent trop peu nombreuses et méritent d'être développées²¹, au moins pour deux raisons. D'une part, en clarifiant les caractéristiques (linguistiques et énonciatives) du genre et la manière de les travailler optimalement en formation, la recherche dans le champ des littéracies contribue *in fine* à la réussite des étudiants. D'autre part, comme cela a déjà été bien étudié par les anglos-saxons (cf. notamment Swales, 1990 ; Wardle, 2009), la macrostructure du texte (*assignment design*) fournit aux formateurs une trame idéale pour élaborer un plan de formation. Que ce soit pour les discours scolaires ou universitaires, la recherche didactique sur les genres n'a pas seulement pour conséquence de rendre plus transparentes les attentes inhérentes à un genre donné, mais, comme le souligne Aull (2019), elle aide également les formateurs à assurer une grande cohérence entre leurs objectifs pédagogiques et les caractéristiques discursives du genre ciblé²². L'objectif du didacticien du genre est ainsi d'aider l'enseignant à élaborer des activités de lecture/écriture dans une progression favorisant l'appropriation du genre.

Se situant dans la perspective bakhtinienne, I. Delcambre (2015) insiste elle aussi sur l'intérêt d'appréhender les écrits scientifiques en tant que genres discursifs : au plan didactique, cette approche – qui est aussi la mienne – permet de relier dimensions formelles du texte (qu'elles soient textuelles, rhétoriques ou stylistiques), dimensions contextuelles du discours et contenu (p. 8).

Dans la francophonie, en particulier à travers l'approche genevoise, l'accent est porté sur la didactisation des genres scolaires, sillon creusé depuis plus de vingt ans (cf. Schneuwly et Dolz, 1997) et bien connu des didacticiens du français. Du côté des genres scientifiques, c'est incontestablement l'article, archétype de l'écrit scientifique, qui a fait l'objet de l'attention la plus soutenue en termes de descriptions linguistiques (pour un état des lieux, voir Rinck, 2010a) ; cela étant, plus rares sont les travaux qui exploitent ces descriptions dans une perspective didactique assumée²³, donnant lieu à des programmes de formation fondés sur ces travaux (pour un état des lieux des travaux anglo-saxons axés sur la didactique de l'écriture

²¹ "Valued patterns of reader-writer meaning-making in different curricular genres remain under-examined. This marks a useful area for more research [...]" (Aull, 2019).

²² "Such research is valuable not only in order to make stance and genre expectations more transparent, but also in order to help instructors determine how closely their goals match the discursive patterns in the genres they assign". (Aull, 2019).

²³ Dans la littérature non didactique, les deux perspectives (linguistique et didactique) sont parfois mises dos à dos, la seconde étant péjorativement assimilée à un discours prescriptif, adjectif honni des linguistes : dans leur état des lieux sur le discours scientifique, D'Ottavi et Testenoire (2018) affirment ainsi : « Issus de questionnements didactiques et de linguistique appliquée, les interrogations se sont orientées, dans une perspective plus théorique, sur les caractéristiques linguistiques du discours scientifique. **À côté d'une littérature prescriptive et à visée didactique**, le discours scientifique **fait l'objet d'analyses descriptives** empruntant des approches variées ». (p. 2).

de l'article en sciences sociales, voir Nolan et Rocco, 2009, qui présentent également leur propre progression pédagogique pour amener les doctorants à rédiger et soumettre une publication). Du côté francophone, ce sont sans doute les travaux de thèse de F. Rinck (2006) qui ont ouvert la voie, en offrant une réflexion approfondie à la fois linguistique et didactique sur ce genre.

Parmi les genres écrits étudiés (tels que l'abstract d'article, le compte-rendu, le rapport de soutenance, voir D'Ottavi et Testenoire, 2018, pour un bref état des lieux), la PDC reste assez délaissée, tant sur le plan de la description linguistique que dans ses exploitations didactiques, alors que cet écrit présente à mes yeux, on le verra, de nombreux atouts en formation à l'écriture de recherche. Peut-être est-ce en raison de son caractère encore peu formaté que la PDC peine à se constituer en tant que genre scientifique. Dans l'une des rares contributions francophones traitant centralement de cet écrit, C. Barré de Miniac (2004) avait un point de vue nuancé sur la question : elle y reliait les difficultés des étudiants de 3^{ème} cycle (masterisants et doctorants d'aujourd'hui) au fait que la PDC « constitue un genre non didactisé, qui relève d'une pratique empirique pour laquelle on ne dispose pas de description formelle ». Elle lui déniait ainsi le statut de « genre universitaire », « puisqu'il ne fait l'objet ni d'un enseignement explicite, ni d'une évaluation par l'institution » et ajoutait : « Il s'agit plutôt d'une pratique sociale d'une micro-société, celle des chercheurs » (ibid.). Les choses sont appelées à changer aujourd'hui, et elles ont sans doute commencé à le faire : le développement des écoles doctorales et de leur catalogue de formation d'un côté, les injonctions croissantes à communiquer adressées aux doctorants de l'autre, amènent les formateurs à s'emparer davantage de cet écrit pour en faire un objet d'enseignement explicite. Par ailleurs, le développement spectaculaire de la linguistique de corpus a permis de se doter de ce qu'on peut appeler, en référence à Bronckart, un « réservoir de modèles textuels » (2001, p. 3) de PDC appartenant à des communautés disciplinaires diverses. Je pense ici au corpus Scientext, déjà mentionné, qui offre pour l'instant 112 exemples de PDC, (chiffre appelé à grossir²⁴), corpus propice à la description de leurs caractéristiques génériques, mais aussi un corpus de 520 expertises de PDC²⁵ qui a déjà fait l'objet d'une exploitation en recherche (Doc13_Boch, Rinck et Nardy, 2014) dont il sera également question infra.

On considérera ainsi que la PDC est un genre scientifique, mais aussi qu'il partage avec d'autres disciplines – ici les sciences humaines – des transversalités. On peut en effet faire l'hypothèse qu'au-delà des spécificités des disciplines en sciences humaines ou des caractéristiques rhétoriques qui leur sont propres, est attendu dans toute PDC tout ou partie des éléments constitutifs de la démarche de recherche. Ceci n'exclut pas, bien entendu, que

²⁴ Un projet de recherche en cours (détaillé au point 3. de ce chapitre) permettra d'étoffer ce corpus d'une centaine d'exemplaires supplémentaires de PDC, assorties d'au moins deux versions de chacun de ces textes.

²⁵ Corpus d'évaluations de propositions de communications (conçu par le Lidilem : F. Boch, A. Falaise), pour un colloque de jeunes chercheurs en sciences du langage (Colloque CEDIL 2010). L'utilisateur a la possibilité de sélectionner les évaluations selon le sous-domaine disciplinaire, selon le destinataire de l'évaluation (auteur ou organisateur) et selon le verdict posé par le relecteur (rejeté, accepté, réservé). Ce corpus a été annoté morphologiquement et syntaxiquement, mais ne comporte pas d'annotation de structure.

selon les disciplines, le poids accordé à chacun de ces éléments puisse varier sensiblement, tout comme l'ordre dans lequel ils sont présentés.

La PDC est un genre scientifique relativement transversal, actualisé dans un format court (ou en tout cas plus court que l'article) propice à sa rédaction, sa lecture ou son évaluation en formation. Le PDC est donc de mon point de vue l'écrit scientifique le plus intéressant à exploiter au plan didactique, d'autant qu'en termes de professionnalisation au métier de chercheur, son potentiel est puissant.

Dans sa préface à la publication des actes de la journée d'étude qui s'est tenue à l'université de Toulouse en 2014, consacrée à l'écriture scientifique des doctorants, I. Delcambre (2015) cerne bien en quoi la rédaction de PDC contribue à développer chez le doctorant son identité de chercheur professionnel. En premier lieu, le doctorant doit soumettre son texte au jugement de relecteurs experts, et donc satisfaire des critères « qui favorisent l'acculturation du jeune chercheur aux pratiques de la rédaction scientifique » (Delcambre, 2015, p. 11) ; cette obligation implique de confronter ses représentations des exigences scientifiques du genre concerné avec celles des relecteurs (ibid.).

Ce point n'a rien d'anodin à mes yeux : si la distance est grande entre les unes et les autres, un verdict de rejet sur la soumission peut être vécu comme brutal ou incompris, voire décourageant. C'est ici que l'accompagnement doctoral est central : s'acculturer seul aux règles parfois peu explicites qui gouvernent l'évaluation des soumissions – même si, me semble-t-il, on peut observer sur les sites des colloques un progrès dans la clarification des critères d'évaluation – est inutilement coûteux en énergie et en temps (combien de soumissions ratées avant de transformer l'essai ? Combien d'abandons ?). Une formation à la PDC, doit, à mon sens, faire une large place au processus d'expertise, non seulement pour aider les doctorants à s'appropriier le genre et augmenter ainsi leurs chances de réussite, mais aussi pour les amener à mieux en connaître les rouages, le doctorant étant potentiellement lui-même un futur relecteur. Nous détaillerons infra comment mettre en place concrètement cette étape dans la formation, en nous appuyant sur une étude menée sur un corpus d'expertises (Doc13, 2014).

Autre facteur professionnalisant souligné par I. Delcambre (2015) : parce qu'il doit se situer par rapport aux axes ciblés d'un appel à communication, le doctorant ne peut pas faire de sa PDC un simple résumé de sa thèse (ni même d'une partie de sa thèse). Ainsi, le travail d'adaptation auquel le conduit le travail de rédaction participe à son acculturation aux stratégies de positionnement spécifiques à un champ de recherche, favorisant « son entrée dans une communauté discursive scientifique » (p. 11) :

Simultanément, les **normes et les contraintes rédactionnelles** sont articulées à la nécessité d'entrer **dans un univers de pensée**, dont la discipline, mais aussi le laboratoire, tracent les contours et les limites [...] : comment ancrer mon propos dans les **questions vives de ma communauté** ? comment faire pour que cela soit **perceptible par un lecteur externe** ? (Delcambre, 2015, p. 15).

Le lecteur externe à séduire est potentiellement triple, selon Torny et Trabal (2006) : outre l'expert qui évaluera la production, il peut s'agir du participant au colloque, qui décidera

d'assister – ou pas – à la communication en fonction du résumé (voire du titre seul), ou encore du collègue intéressé par la thématique, une fois les actes publiés. L'enjeu est important et peut générer des tensions chez les doctorants débutant dans l'exercice (Kamler, 2003) : le doctorant élargit son audience en s'exposant sur le terrain de sa communauté et donne à voir des représentations de lui-même en tant que chercheur universitaire, connu pour et par son corpus d'écrits : c'est bien l'identité du chercheur qui se construit ici²⁶ (ibid.). En ce sens, la PDC est une pratique sociale professionnalisante et un genre scientifique dont les caractéristiques sont révélatrices du positionnement de son auteur (Torny et Trabal, 2006).

Dans sa préface, I. Delcambre mentionne un dernier point concernant le potentiel formateur de l'exercice en termes d'identité de chercheur, à savoir le lien entre la PDC et la thèse : le doctorant se trouve face à la nécessité d'entrer dans la reformulation de ce qui est déjà écrit (ou simplement projeté) et d'articuler la nouvelle problématique (celle de la PDC) avec celle de la thèse.

Ce lien entre thèse et PDC doit à mon sens être explicité dans toute sa complexité : rendre compatible son travail de thèse avec la problématique de l'appel (ou de l'un de ses axes) nécessite de l'envisager sous un nouvel angle en circonscrivant le contenu précis qui fera l'objet de la PDC et donc d'une nouvelle problématisation, adaptée à ce contenu. Mon expérience de formatrice témoigne que c'est précisément sur ce point – distinguer deux problématiques, celle de la thèse et celle de la PDC – qu'achoppent le plus les doctorants dans leurs premières versions de la PDC. Mais c'est précisément dans la résolution de ce conflit que réside l'intérêt de ce travail : comprendre qu'on peut modifier sa problématique en faisant un pas de côté, et ainsi, à l'envi, produire des problématiques différentes à partir d'une même thématique, voire des mêmes données. Nous y reviendrons.

2.2. Le cadre des formations dédiées à la proposition de communication : un projet réel de soumission

Les formations sur la PDC que j'ai eu l'occasion de concevoir et d'animer depuis 2011 dans différentes écoles doctorales (Genève, Lausanne, Luxembourg, Bejaia) et depuis 2016 au collège doctoral de l'UGA²⁷ m'ont amenée à orienter de plus en plus le travail vers un authentique projet de soumission à un colloque, à l'instar d'autres ateliers doctoraux, tels que ceux conçus et animés par Sala-Bubaré, Castelló et Rijlaarsdam (2021) sur le genre de l'article. Les formations que j'anime visent trois grands objectifs : amener le groupe à s'approprier les caractéristiques d'un genre scientifique, ici la PDC, à développer des stratégies pour gérer le processus d'écriture, et à rédiger l'intégralité d'une PDC. La formation se déroule en trois temps, détaillés dans le tableau ci-dessous :

²⁶ "Abstracts provide more than a representation of scholarly work. They are also representations the academic herself who is known for and by her corpus of writings. Writing an abstract can thus be understood as a kind of identity work." (Kamler, 2003, p. 1).

²⁷ Avec ma complice C. Frier venue me prêter main forte dès 2018 face à la demande croissante du collège doctoral de l'UGA qui propose actuellement entre 3 et 4 stages par an sur ce thème aux doctorants en sciences humaines.

Modalités	Contenu	Objectifs pédagogiques
1 ^{ère} séance (3h en présentiel)	1. Discussion collective relative aux enjeux et difficultés présumées liés à la soumission d'une PDC.	Faire émerger les représentations sur le genre (et sur l'écrit scientifique). Evaluer les besoins.
	2. Observation guidée d'un appel à contributions (colloque jeunes chercheurs ²⁸) et de deux soumissions (réelles) pour ce colloque, évaluées en binôme avec 5 verdicts possibles (prop. rejetée, acceptée en l'état ou soumise à réécriture mineure ou majeure).	Faire prendre conscience des critères implicites dans l'évaluation d'une soumission et donc de leur caractère subjectif.
	3. Rendu collectif : comparaison argumentée des verdicts débouchant sur l' identification des critères de réussite d'une proposition de communication. Point sur ce qu'est une problématique . Etablissement d'une grille critériée commune	Faire prendre conscience de la nécessité d'objectiver l'évaluation , et donc d'en comprendre les critères, dont celui concernant la pertinence de la problématique.
	4. Observation des évaluations (réelles) portées par deux experts sur chacune des PDC s. Discussion collective sur leur pertinence, et plus globalement sur le processus d'expertise et ses effets .	Faire prendre conscience du caractère plus ou moins constructif des commentaires d'experts , indépendamment du verdict posé.
Ecriture à distance (sur 3 semaines)	5. Envoi par le doctorant d'un premier jet, annoté par le formateur, faisant l'objet d'une réécriture à nouveau annotée : au total, 4 navettes entre formateur et doctorant .	Amener le doctorant à rédigier et à prendre conscience de l' intérêt de la réécriture (à travers un guidage personnel).
2 ^{ème} séance (3h en présentiel)	6. Discussion collective sur les points de difficultés et de réussite de l'activité d'écriture et de réécriture de la soumission.	Faire émerger les points résistants dans le groupe (problématisation) et les difficultés facilement résolues (structure de la soumission).
	7. Evaluation en binôme de la dernière version de la soumission , en appliquant la grille critériée élaborée à la 1 ^{ère} séance (chacun lit la soumission de l'autre puis commente ses impressions dans un dialogue constructif).	Professionaliser la relecture ; entraîner chaque participant à une expertise constructive , bienveillante mais sans complaisance.
	8. Complément sur les caractéristiques de l'écrit scientifique (insertion du discours d'autrui ; positionnement énonciatif). Format discussion à partir d'un diaporama.	Sensibiliser le groupe à d'autres dimensions de l'écriture scientifique , éprouvées dans la rédaction de la soumission mais non théorisées.
	9. Tour de table. Consigne : « Indiquez une ou deux nouvelles stratégies que vous souhaitez dorénavant adopter pour la rédaction d'une PDC et/ou de votre thèse ».	Mutualiser les stratégies adoptées ou envisagées ; faire prendre conscience de leur nombre et de leur variété (et de l'utilité de les verbaliser pour mieux les identifier).

Tableau 3 : Synopsis d'un stage sur la proposition de communication en formation doctorale

²⁸ Colloque international des Etudiants chercheurs en Didactique des langues et Linguistique (CEDIL) ayant lieu tous les 4 ans à Grenoble et organisé par le LIDILEM : <https://lidilem.univ-grenoble-alpes.fr/ressources/publications/publications-dirigees-membres-lidilem/cedil>

Il ne s'agira pas, bien sûr, de revenir sur chacune de ces étapes, mais de pointer certaines observations que mon expérience me permet de juger récurrentes, dans la perspective de nourrir la réflexion littéraire.

2.3. Les enjeux liés à l'appropriation du genre selon les doctorants

Nous avons ci-dessus (cf. 2.2.) cherché à identifier les enjeux, au plan de l'acculturation à l'écrit scientifique et plus globalement de la construction de son identité de chercheur professionnel, liés à un travail sur un genre tel que la PDC. Mais quelle conscience ont les doctorants de ces différents enjeux ? Comme on le voit dans le tableau 2, la formation débute par un moment d'échanges guidés à ce sujet (ligne 1). La figure 1 qui suit, élaborée collectivement au fil de ces échanges et fluctuant peu d'une formation à l'autre, en récapitule la teneur :

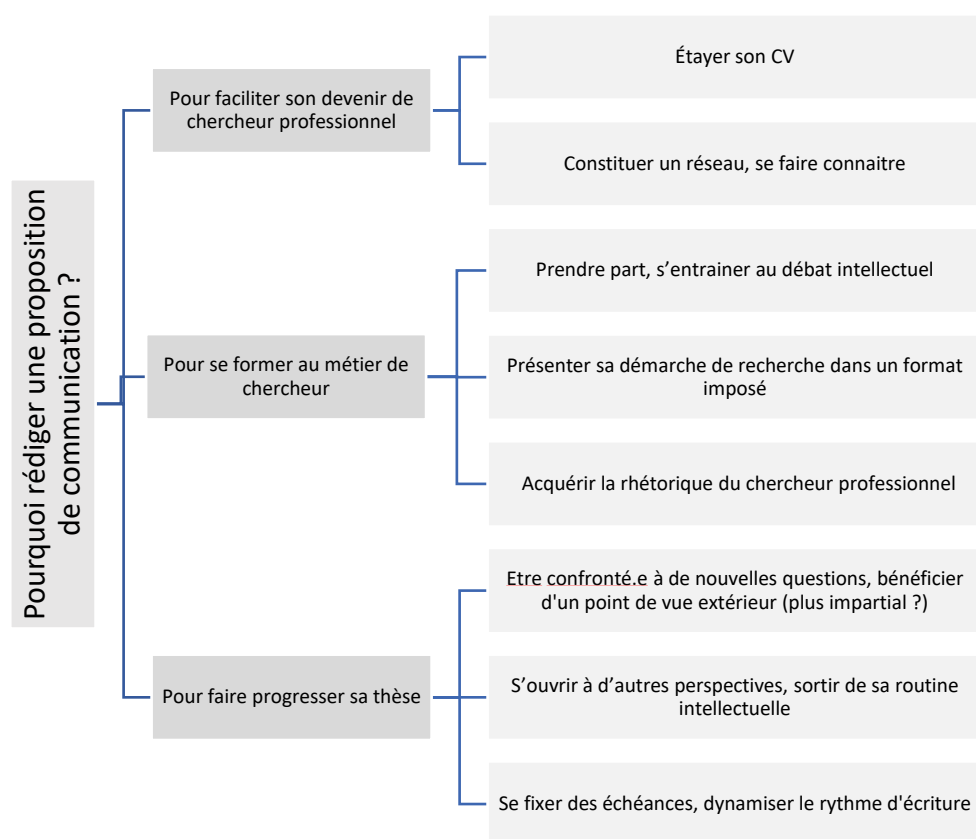


Figure 3 : Pourquoi rédiger une proposition de communication ? Le point de vue des doctorants en formation

Les deux premières thématiques (*faciliter son devenir de chercheur* et *se former au métier de chercheur*) émergent rapidement dans les discours : les doctorants savent en quoi participer à un colloque est un bon moyen de connaître sa communauté, d'y faire sa place, tout en étayant son CV en vue d'un recrutement. Ils ont aussi pleinement conscience du caractère formateur de l'exercice en termes d'écriture de recherche, l'idée de concentrer l'exposition d'une démarche de recherche dans un format court leur apparaissant comme un défi stimulant, mais aussi complexe. Les questions sur le genre sont en effet légion, et touchent

toutes ses dimensions²⁹ : formelle (*quel plan suivre ? doit-on citer des auteurs ? jusqu'à quel point faut-il indiquer sa méthodologie ?*) énonciative (*doit-on préciser qu'on est doctorant ? peut-on/doit-on écrire comme n'importe quel chercheur ?*), pragmatique (*doit-on parler des résultats ? comment fait-on quand on ne les a pas encore ? jusqu'à quel point expliciter la terminologie pour son lecteur ?*).

La troisième thématique (*faire progresser sa thèse*) présente moins d'évidences : ce sont souvent les doctorants ayant déjà communiqué qui ont conscience des effets positifs de la soumission d'une communication sur le travail de thèse, notamment en termes de dynamique d'écriture, les échéances imposées par l'appel stimulant l'implication du doctorant dans le travail de rédaction. Mais sur le fond, les propos des doctorants s'étant frotté à l'exercice sont nuancés, pointant une difficulté à ne pas sous-estimer. Si les appels à contributions sont considérés comme des appels d'air intellectuels, leur offrant l'occasion d'appréhender d'autres questionnements que ceux qu'ils se sont fixés, ces nouvelles rencontres scientifiques doivent être bien négociées pour éviter l'éparpillement et/ou la perte d'un temps toujours précieux. Il s'agit en fait de résoudre le plus efficacement possible (c'est-à-dire en rentabilisant au mieux le projet de communication pour son travail doctoral) la tension structurelle générée par ces deux projets d'écriture parallèles qui idéalement devraient se nourrir mutuellement. La question est en effet d'identifier, pour le doctorant, jusqu'à quel point il peut s'écarter du sillon initial creusé dans la thèse pour approcher la thématique du colloque : il doit ainsi anticiper sur sa capacité à reconstruire ensuite l'économie d'ensemble de la thèse pour intégrer cette bifurcation dans un nouveau fil rouge. La formation telle qu'elle est conçue ne peut, faute de temps, prendre en charge ce travail de restructuration de la thèse mais vise toutefois, à travers ces débats, à sensibiliser les doctorants à l'intérêt de se projeter d'emblée dans ce travail post-soumission.

2.4. Evaluer les propositions : un tri nécessaire dans des critères plus ou moins explicites

Si l'évaluation en binôme de deux soumissions (lignes 2 et 3 du tableau 1) a pour objectif majeur d'identifier les critères d'une PDC réussie, la teneur des échanges qui accompagnent ce travail d'évaluation révèle des points de tension liés à des critères implicites qu'il convient en formation de mettre au jour et dont il s'agit de discuter la pertinence.

Très structurée, la première PDC (cf. ex.1 ci-dessous)³⁰ répond aux attentes en affichant clairement cadre théorique, problématique, objectifs de la recherche, méthodologie et résultats :

²⁹ Sont également évoqués – en tant que sources d'inquiétude – les échanges oraux pendant le temps de questions avec l'auditoire, suite à la présentation orale de la communication.

³⁰ Seules les références bibliographiques n'ont pas été reproduites ici.

(1) Soumission 1

Titre : Caractérisation de l'erreur lexicale et description des problèmes lexicaux d'étudiants universitaires

1. Cadre théorique et problématique

Les recherches s'intéressant à la maîtrise du français écrit chez les étudiants ont montré que les problèmes lexicaux sont présents dans leurs rédactions (Lefrançois et al., 2005 ; Roy et al., 1995). Par contre, ces travaux portant sur l'orthographe grammaticale, aucun portrait détaillé des problèmes lexicaux n'a été dressé. Pourtant, leur description constitue la première étape vers des interventions didactiques visant à les corriger.

Par ailleurs, nous constatons l'absence de consensus entourant la notion d'*erreur lexicale* : les problèmes regroupés sous cette appellation varient beaucoup, certaines conceptions de l'erreur se limitant au sens, alors que d'autres, plus larges, considèrent notamment certains problèmes syntaxiques. Garcia-Debanc, Masseron et Ronveaux (2014) ont d'ailleurs mentionné le flou autour de l'erreur lexicale et la frontière poreuse entre syntaxe et vocabulaire.

La présente recherche vise deux objectifs :

A partir de concepts issus de la linguistique, proposer une grille d'analyse claire et complète des erreurs lexicales.

Décrire, à l'aide de cette grille, les problèmes lexicaux relevés dans un corpus de textes d'étudiants universitaires.

2. Méthodologie

A l'aide de notre grille d'analyse, nous avons examiné un corpus de 103 textes produits par des étudiants francophones dans le cadre d'un cours universitaire, pour la rédaction desquels le recours au dictionnaire était permis. L'ensemble des problèmes lexicaux relevés dans le corpus ont été étiquetés et une partie a fait l'objet d'un contre-codage. Notre grille d'analyse a permis de diagnostiquer 99,7% des problèmes rencontrés.

3. Résultats

Il ressort de notre analyse que près du tiers des problèmes lexicaux (30,4%) sont relatifs à une transgression des propriétés de combinatoire, une dimension de la maîtrise lexicale très peu abordée dans l'enseignement. Les autres types majeurs de problèmes lexicaux sont les problèmes de sens (24,2%), les erreurs d'orthographe lexicale (21%) et l'utilisation d'unités lexicales appartenant à la langue familière. Nous constatons que la grande majorité de ces problèmes auraient pu être évités par la consultation de dictionnaires.

Cette recherche nous a permis de proposer une définition précise de l'erreur lexicale reposant sur des concepts linguistiques, et de ce fait, de montrer la variété de problèmes qu'elle englobe. Cette étude révèle aussi la présence de nombreux problèmes lexicaux dans les textes d'étudiants universitaires, ce qui laisse supposer que ces lacunes existent déjà à l'école primaire et secondaire. Elle met donc en lumière la nécessité de consacrer davantage d'efforts à l'enseignement du lexique, qui constitue le véhicule des idées.

La seconde (cf. ex.2), peu structurée et lacunaire sur bien des plans, est à l'opposé de ce premier texte.

(2) Soumission 2

Titre : Passage de l'écriture syllabique à l'écriture alphabétique

La communication que je voudrais proposer pour ce colloque s'articuler sur deux axes : la littéracie en Ethiopie et les difficultés du passage de l'écriture syllabique à l'écriture alphabétique.

La langue sur laquelle je me propose de fournir quelques éléments, l'amharique, appartient au groupe sémitique. Langue du Roi depuis le XIII^{ème} siècle, l'amharique a depuis joui d'un statut privilégié.

L'écriture a fait son apparition en Ethiopie avec l'arrivée des Sémites, bien avant l'ère chrétienne. Dans l'écriture éthiopienne, les unités prises en charge par la graphie sont des syllabes. Le syllabaire éthiopien ne soulève que très peu de problèmes d'orthographe sinon pas du tout. La connaissance d'environ 230 caractères suffit pour qu'un éthiopien puisse lire et écrire correctement. Le problème se pose au moment du passage à l'écriture alphabétique : la langue qui nous intéresse ici est le français.

Le système alphabétique représente des unités dont la nature perceptive à l'oral est loin d'être évidente. Ces associations probabilistes ne sont pas enseignées et sont d'ailleurs difficilement enseignables. L'apprenant doit les acquérir par imprégnation, par exposition répétée et fréquente à des textes écrits.

Les Ethiopiens reconnaissent certes les deux systèmes d'écriture, étant donné qu'ils sont confrontés à l'anglais assez tôt, du moins ceux qui ont fait la pente du secondaire. Cependant, l'utilisation de cette langue au quotidien est si restreinte (surtout la langue écrite) que la correspondance phonème/graphème devient compliquée pour ceux qui ont l'habitude de gérer la correspondance syllabe/graphème. Les difficultés sont d'autant plus importantes lorsque la transcription porte sur des mots qu'ils ne connaissent pas et des mots qu'ils prononcent mal.

En français, un même phonème peut être codé par plusieurs graphèmes : ex /o/ = o – au – eau ; /s/ = s – ss – c – ç, etc. Parallèlement, un même graphème est associé à plusieurs phonèmes : /notions/ = les notions, nous notions ; /content/ = il est content, ils content, etc. Cela engendre des difficultés à la fois au niveau de l'écriture et de la lecture.

Les Ethiopiens non francophones résidant en France éprouvent beaucoup de difficultés à écrire et lire en français, surtout ceux qui n'ont pas eu un enseignement guidé systématique ou qui, par ailleurs, n'ont pas pu fournir d'efforts personnels pour des raisons diverses.

Nous savons que pour le français dominant les difficultés dans le sens phonème/graphème. L'existence de cette irrégularité n'est pas sans conséquence, la prononciation et/ou l'orthographe des mots ne peuvent être assurées sans prise de connaissance préalable (via l'audition et l'observation)

Une typologie des erreurs nous permettra de montrer les différents niveaux de difficultés :

- Erreur à dominante phonétique
- Erreur à dominante phonogrammique
- Erreur à dominante morphogrammique
- Erreurs concernant les homophones.

L'évaluation collective de ces deux textes (livrés au groupe sans commentaire) offre en premier lieu l'occasion de clarifier la notion de problématique (telle que définie en première partie) avec la soumission 1, texte qui s'y prête parfaitement³¹. Quant à la soumission 2, le caractère implicite (et donc insatisfaisant) de la problématique est révélé par le fait qu'elle fait l'objet dans le groupe d'interrogations diverses³², bien loin de l'univocité interprétative souhaitée dans l'écrit de recherche.

Mais si les doctorants sont globalement d'accord pour considérer que la soumission 1 est plus acceptable que la 2 (laquelle, outre une problématique floue, ne présente ni cadre théorique ni méthodologie, reconnaissent-ils aisément, contrairement à la soumission 1), les débats portent sur d'autres considérations qui peuvent nuancer leur verdict, et qui méritent ainsi qu'on s'y attarde.

Débat sur la forme tout d'abord : selon les cultures disciplinaires (et sans doute les sensibilités individuelles), la macrostructure titrée de la soumission 1 est jugée soit aidante, soit trop scolaire (ou trop didactique)³³, ou encore clairement vs insuffisamment rédigée (le fait de lister les deux objectifs de la recherche sous forme de propositions infinitives étant considéré comme plus ou moins recevable). Plus controversée encore, la question du développement des résultats : pour certains, la soumission 1 ne laisse aucune place au suspens, les résultats étant intégralement déroulés (*à quoi bon écouter la communication quand tout est déjà dit ?*), tandis que ce même argument participe pour d'autres à la grande qualité de la PDC (la présence des résultats détaillés témoignant de l'avancée du travail).

Dans une étude menée sur 104 résumés de communication analysant de manière contrastive la rhétorique à l'œuvre dans ces textes relevant de deux disciplines proches, la formation d'adultes et la didactique du français (Doc9, 2010), nous avons déjà constaté des divergences dans la présentation des résultats ; dans le corpus des résumés de communication en didactique du français, moins de la moitié des textes présentent des résultats, et quand ils le

³¹ En étant guidés, les doctorants parviennent à élaborer la modélisation de la problématique à partir de cet exemple 1, en distinguant (1) le constat paradoxal : *des études montrent l'existence de problèmes lexicaux chez les étudiants mais on ne dispose pas de description détaillée de ces problèmes* ; (2) les enjeux de la recherche : *pourtant, de tels travaux guideraient l'intervention didactique*. (3) les questions de recherche (formulées sous formes d'objectifs mais que l'on peut reconstituer) : *quels sont les problèmes lexicaux observables dans les écrits d'étudiants ? Quelle typologie peut-on en proposer ?*

³² S'agit-il d'une étude descriptive et linguistique de l'écriture amharique ? D'une étude contrastive amharique/français ? D'une étude didactique centrée sur les difficultés rencontrées par des apprenants éthiopiens dans leur apprentissage de l'écrit en FLE ? D'une étude linguistique visant à typologiser les erreurs ? Nul n'est capable de trancher vraiment.

³³ Dans son étude contrastive d'un corpus d'articles en lettres et en linguistique, F. Rinck (2010b) constate une tendance à omettre titrage et numérotation dans les articles en lettres et observe que « l'article en Lettres appelle de la part du lecteur davantage d'inférences pour se repérer dans la structure ». On peut en conclure à minima que le guidage du lecteur ne semble pas valorisé de la même façon dans toutes les disciplines des sciences humaines, voire qu'il peut être jugé déplacé ou condescendant en lettres, comme si le scripteur ne reconnaissait pas au lecteur la capacité d'inférer.

font, c'est de manière rapide³⁴ et/ou allusive³⁵, en ménageant une forme de suspens supposément accrocheur pour le lecteur. En formation d'adultes en revanche, les résultats sont le plus souvent détaillés et ouvrent sur des perspectives. Nous en avons conclu qu'en didactique du français, l'accent serait davantage porté sur le questionnement de recherche que sur les résultats, qui sont à l'inverse centraux en formation d'adultes, la recherche étant le plus souvent motivée par de nouvelles données institutionnelles à laquelle elle répond via la conception et la validation d'un dispositif nouveau (ibid.). Dans les formations doctorales qui accueillent un grand nombre de disciplines des sciences humaines, on peut supposer que le rapport aux résultats est culturellement variable, ce qui expliquerait de rencontrer de telles divergences à ce sujet.

Débat sur le fond ensuite : la soumission 1 est souvent jugée (hormis chez les doctorants linguistes et didacticiens du français) aride et technique et sa thématique (description de l'erreur lexicale) moins « intéressante » que la soumission 2, certes plus floue, mais qui touche à des thématiques plus englobantes et sans doute plus attirantes par leur exotisme (le passage d'un système d'écriture à un autre, l'histoire de l'écriture d'une langue éloignée telle que l'amharique, les difficultés rencontrées par des Ethiopiens lors de l'écriture du français en tant que langue étrangère).

Loin d'être superflus, ces débats ont pour premier effet de confronter différents points de vue et par là même de relativiser le sien propre en le recontextualisant à l'aune de ses habitus disciplinaires (ou de ce qu'on en imagine). En outre, ils pointent la nécessité de questionner la notion d'intérêt personnel pour un objet (jugement éminemment subjectif, hors cadre de l'évaluation), et de la distinguer de l'intérêt scientifique pour un objet (lié aux enjeux de la recherche pour une communauté donnée, qui entrent à plein dans le cadre de l'expertise). Enfin, et la soumission 2 l'illustre à merveille, ces échanges soulignent la distorsion possible entre d'une côté une thématique porteuse et de l'autre un texte éloigné des attentes (sans doute par méconnaissance du genre et absence d'accompagnement du doctorant) qui bloque l'acceptation de la soumission et réduit à néant toute chance de valoriser ce travail via sa présentation au sein d'un colloque scientifique.

Cette tâche d'évaluation des deux soumissions aboutit *in fine* à une activité indispensable de démêlage entre des critères liés à des habitus disciplinaires, relativement mineurs (présence/absence de sous-titres, degré de développement des résultats), des critères subjectifs liés à sa propre sensibilité (intérêt personnel ou pas pour une thématique, mais aussi allergies diverses à certaines formules ou erreurs formelles) et des critères supposément transversaux aux disciplines.

L'élaboration collective de ces derniers critères permet aux doctorants de disposer d'une grille d'évaluation qui guidera l'écriture en solo de leur propre PDC. Emergent de la discussion les

³⁴ Voir par exemple l'extrait suivant, issu du corpus étudié : « Une tendance semble se profiler qui reste à confirmer par des données issues de l'école primaire et du lycée. Quelques résultats connus sont actualisés mais certaines surprises donnent à réfléchir sur la variable 'sexe ' et la variable 'absences ' ».

³⁵ Issu du même corpus de résumés en didactique du français : « Les résultats de cette étude qualitative nous éclairent sur des pratiques pédagogiques, impliquant les dimensions socioculturelles en classe de français et nous orientent vers des pistes didactiques fécondes et prometteuses ».

points apparaissant classiquement dans les grilles lorsqu'elles sont fournies sur les sites de colloques³⁶ : inscription dans la thématique du colloque (ou de l'un de ses axes), pertinence du titre (au regard du message principal de la PDC), apport de la recherche dans le champ³⁷, correction formelle de la PDC, et bien sûr et surtout présence et pertinence des éléments constitutifs de la démarche de recherche : cadre théorique, problématique, méthodologie, résultats. Mais ce dernier point mérite encore discussion, la notion même de *résultats* ne faisant pas consensus, en particulier auprès des doctorants dont la recherche relève des études littéraires. Le travail de thèse de F. Rinck (2006), repris sur ce plan dans Rinck (2010b), est éclairant : dans son étude contrastive d'un double corpus d'articles en lettres et en linguistique, elle note qu'il est très peu fait usage en lettres des termes transdisciplinaires de la recherche (cf. Tutin, 2007) tels que *hypothèse*, *méthode*, *résultat* pour qualifier son travail (contrairement aux usages observés dans les articles publiés en linguistique). En outre, les articles en lettres tendent à ne pas différencier le matériau et le cadre d'analyse (les références bibliographiques mêlant sans distinction sources primaires et secondaires). La tendance en lettres étant à la production d'une analyse de nature interprétative (« ressemblant à un texte d'idées », selon Rinck, 2010b), on peut imaginer que le produit de cette analyse ne soit pas envisagé en tant que *résultat*, au même titre que dans les disciplines (comme la linguistique descriptive ou la psychologie cognitive par exemple) qui se positionnent davantage dans le paradigme des approches scientifiques. Notons toutefois qu'il ne s'agit-là que de tendances, les Etudes littéraires constituant un champ très composite (pour un état des lieux retraçant l'historique du champ et les courants qui le définissent, voir Angenot, 2012). Une solution possible à ce problème est d'ajouter *conclusions* comme alternative à *résultats*, en accord avec d'autres grilles d'évaluation présentes sur les sites de colloques multidisciplinaires tels que celui de l'Acfas³⁸.

On le voit, ce temps d'évaluation par le groupe de deux textes de qualité fortement contrastée constitue une étape décisive dans la construction d'une image commune du genre à produire. L'étape suivante de confrontation du groupe avec les expertises commentées de ces deux textes – réalisées cette fois par deux relecteurs professionnels – affine encore cette image ; elle permet en outre d'interroger les éléments rhétoriques à l'œuvre dans ces commentaires en les mettant en regard avec leur portée didactique supposée.

³⁶ Du moins en linguistique, sciences de l'éducation, sociologie, sciences de la communication, management, si je me fie aux appels à contributions (qui accompagnent leur proposition de communication) fournis par les doctorants issus de ces disciplines. Cette approche empirique des critères d'évaluation, si elle est à peu près opérationnelle en formation, nécessiterait d'être affinée et formalisée par une étude plus approfondie des grilles circulant (ou brillant par leur absence) sur les sites des colloques en sciences humaines. Au plan épistémologique, l'analyse contrastive d'un tel corpus offrirait non seulement un éclairage sur des manières de faire la science (communes ou spécifiques aux disciplines) mais aussi sur le rapport à la transmission (plus ou moins opaque ou transparente) de ces manières de faire.

³⁷ Ce critère-ci est mentionné à titre indicatif pour les doctorants mais ne peut être appliqué à la soumission à venir dans le cadre du stage, le formateur non spécialiste étant incapable de juger de l'originalité de la recherche.

³⁸ L'acfas est une association canadienne qui propose un congrès tous les quatre ans réunissant tous les domaines de recherche (sciences et techniques et sciences humaines et sociales). Il inclut dans sa grille le critère suivant : « Présence de résultats de recherche (préliminaires ou finaux) ou d'une conclusion de recherche » (<http://www.acfas.ca/evenements/congres/communications-libres>).

2.5. Les expertises des relecteurs : quelle portée didactique ?

Dans le premier temps de cette nouvelle activité de prise de connaissance des expertises des relecteurs (auxquels il avait été demandé d'être constructifs dans leurs commentaires afin d'aider les jeunes chercheurs à améliorer leurs pratiques), chacun des participants a pour mission d'indiquer ses impressions de lecture en se mettant à la place du doctorant auteur de la soumission. La double expertise de la soumission 1 est convergente et attendue : les deux relecteurs acceptent en l'état (ou presque³⁹) la PDC. Ce sont bien sûr les deux expertises de la soumission 2 qui retiendront l'attention du groupe.

Les deux expertises reproduites ci-dessous⁴⁰ divergent à la fois sur le verdict (demande de révision vs rejet) et sur le fond de l'évaluation :

(3) Relecteur 1 (REL1) :

Cette proposition a une **dimension didactique indéniable**. Elle contribue à une meilleure connaissance des problèmes des apprenants changeant de système graphique ce qui pose la **question de la nécessaire différenciation des méthodes éducatives pour les apprenants du français d'origine étrangère**. La volonté d'une description des difficultés me semble louable. Le résumé (mais ce n'est qu'un résumé !) n'est pas très précis quant à la **hiérarchisation des difficultés** qu'éprouvent les apprenants éthiopiens pour s'approprier le français et son système d'écriture. De même il n'est fait **aucune mention des problèmes de didactique de la langue**. Il me semble que les difficultés constatées doivent déboucher sur **des hypothèses sur la manière dont est enseignée la langue cible et éventuellement la langue maternelle**. La communication devrait au moins poser ces questions.

Diagnostic : **à réviser**

(4) Relecteur 2 (REL2) :

Votre travail comparatif des deux systèmes d'écriture est certes intéressant, mais vous ne dites pas **dans quel cadre** il s'inscrit. **Votre démarche** est-elle uniquement **descriptive** ou avez-vous également **des objectifs didactiques** ? Quel est le **contexte** de votre démarche ? **Qu'est-ce qui justifie** votre recherche ? Vous ne dites rien par ailleurs, ni de votre **cadre théorique**, ni de votre **cadre méthodologique** ? [sic] **Comment vous y prenez-vous** pour comparer les deux langues ? **Sur quels modèles théoriques** vous appuyez-vous ? Sont-ils issus de la linguistique ? De la psychologie cognitive ? De la didactique ? Beaucoup de questions restent en suspens...

Diagnostic : **prop. rejetée**

La lecture de ces expertises donne lieu dans le groupe à l'expression de plusieurs hypothèses quant à leur réception auprès de l'auteur-doctorant de la soumission 2. Si REL1 semble de prime abord plus bienveillant que REL2 (puisqu'il propose un verdict moins sévère, laissant ainsi une chance au doctorant), son commentaire apparaît au final moins aidant, voire troublant pour certains. REL1 réagit en effet en imposant au doctorant son filtre didactique : il prend le risque de surinterpréter son projet en l'inscrivant d'autorité dans des thématiques

³⁹ Evaluation REL1 : « La problématique est intéressante, l'objet original et la proposition reflète un travail manifestement bien accompli ». Evaluation REL2 : « Cette contribution constitue un apport très intéressant. On attend une bibliographie plus complète dans une présentation autre que le résumé. »

⁴⁰ Le gras est de mon fait.

qui ne sont pas nécessairement les siennes (la *nécessaire différenciation des méthodes éducatives* ; la *hiérarchisation des difficultés* ; les *problèmes de didactique des langues*). Le groupe tombe d'accord pour considérer risquée cette manière orientée (voire paternaliste) de procéder : dans le meilleur des cas, les suggestions de REL1 rencontrent les intentions non formulées du doctorant et il peut s'en emparer pour réécrire son texte. On peut toutefois douter qu'elles suffisent à ce qu'il s'approprie pleinement la structure du genre à produire, indépendamment de cette soumission-ci. Dans le pire des cas, ces conseils se situent à côté du projet initial de l'étudiant, le plongeant ainsi dans la perplexité sur la suite à donner à son texte.

Le commentaire de REL2 suscite lui aussi des analyses contrastées. Pour ceux qui en ont une lecture positive, REL2, à travers ses nombreuses questions (9 points d'interrogations), permettrait à l'auteur de la soumission d'identifier les lacunes de son texte, et en creux, de mieux comprendre en quoi consistent les attentes. En ce sens, il responsabiliserait le chercheur-doctorant en lui signalant que son texte, non recevable, ne respecte pas les règles du jeu scientifique, qu'il lui donne par ailleurs à voir, ouvrant ainsi la possibilité d'une soumission future à un autre colloque. Pour d'autres, plus critiques, le verdict sans appel, accompagnée de l'avalanche de questions (qui s'achève par des points de suspension jugés décourageants par ce qu'ils suggèrent de l'infinitude des problèmes de ce texte donné pour irrécupérable), aurait davantage pour but de justifier son rejet auprès du comité scientifique du colloque que d'aider réellement le doctorant à progresser.

L'analyse de ces deux commentaires met en évidence auprès des doctorants le caractère parfois limité de leur portée didactique (à travers les divergences de perception à son sujet, révélatrices en elles-mêmes de ces limites), d'autant que ces cas ne sont pas isolés. Dans une étude linguistique de 284 expertises de PDC également soumises à un colloque jeunes chercheurs en sciences du langage (Doc13, 2014), nous avons constaté que si les commentaires des relecteurs étaient tendanciellement utiles, bienveillants et constructifs dans les cas de PDC acceptées (les relecteurs s'adressant aux auteurs sur le mode de l'échange entre pairs, soulignant les points positifs de la soumission et suggérant des pistes d'amélioration), ils l'étaient beaucoup moins lorsqu'elles étaient soumises à réécriture et surtout rejetées. Analysant statistiquement⁴¹ les marques personnelles de ces commentaires, nous avons observé que le *vous* apparaissait essentiellement dans les évaluations négatives des PDC – à l'image du commentaire du REL2 ci-dessus, dans lequel *vous/votre* apparaît 12 fois en 8 lignes –, comme s'il avait pour fonction « de mettre l'auteur sur la sellette en pointant les erreurs ou les faiblesses dont il s'est rendu coupable » (ibid., p. 187), plaçant ainsi le relecteur en position surplombante et en mesure d'auto-justifier son verdict. Autrement dit, en avons-nous conclu, c'est lorsque les jeunes chercheurs ont le plus besoin de se familiariser aux rouages de l'écriture scientifique qu'ils bénéficient le moins de conseils – les relecteurs

⁴¹ Le corpus étudié (qui depuis notre étude s'est étoffé et rassemble aujourd'hui 502 expertises) est disponible sur la plateforme Scientext (<https://scientext.hypotheses.org/corpus>), qui comprend des outils de requête libre et prédéfinie (pour une présentation de la plateforme, cf. Tutin et Grossmann, 2013, Introduction, point 2.1. et 2.2., pp. 16-21).

étant sans doute découragés par les faiblesses dont témoignent ces PDC, trop éloignées des attentes. Le jugement est alors définitif, même s'il s'accompagne souvent – comme c'est d'ailleurs le cas dans le commentaire du REL2 – d'un mouvement caractéristique de concession/réfutation de type : *la thématique/la problématique/la recherche est (certes) intéressante/original mais...*, si fréquent dans le corpus que nous l'avons assimilé à un tic d'écriture argumentative jouant un rôle pragmatique d'accroche pour le lecteur. Cette pratique routinière semble ainsi servir à initier son discours en qualifiant positivement le texte à l'aide de l'un ou l'autre de ces deux adjectifs vagues et généraux (*intéressant/original*) pour mieux produire un discours évaluatif critique, et, encore une fois, souvent peu aidant⁴².

Evoquons enfin un point de discussion émergeant lors de cette analyse d'expertises des relecteurs : les divergences entre les deux relecteurs. Si elles sont relativement peu marquées dans les deux exemples présentés ci-dessus, elles font l'objet d'interrogations de la part des doctorants : sont-elles fréquentes ? A quoi sont-elles dues ? Comment réagir face à deux verdicts contradictoires ? L'étude déjà citée (Doc13, 2014) peut éclairer certaines de ces questions. L'analyse statistique de notre corpus d'expertises montre un taux d'accord assez faible entre les relecteurs (à peine plus de la moitié des cas avec 52,6%) qui cible en outre essentiellement les PDC acceptées. En outre, parmi les cas de divergence, on note un taux non négligeable de verdicts opposés (13.5% des PDC ont été rejetées par l'un et acceptées en l'état par l'autre), et ce malgré une grille critériée commune. Deux facteurs au moins expliquent cette faible homogénéité des expertises, révélant ainsi la subjectivité à l'œuvre dans l'évaluation : d'une part, les relecteurs se focalisent sur des critères différents⁴³ pour justifier leur verdict, d'autre part, ils n'apportent pas le même poids à un critère donné, induisant ainsi une différence de positionnement dans le verdict⁴⁴. Là encore, l'auteur de la PDC (et à fortiori s'il est débutant dans l'exercice) peut se sentir démuni face à des expertises à l'éclectisme déconcertant.

On atteint ici les limites de l'évaluation en double aveugle tant prise par les revues ou colloques. Comme nous l'avons suggéré à l'issue de notre analyse (Doc13, 2014, p. 171), il pourrait être judicieux que chaque relecteur, une fois son expertise rédigée, prenne connaissance de celle de son binôme, et revisite au besoin sa première version (y compris son verdict) avant envoi au comité d'organisation. Cette étape supplémentaire dans la procédure aurait pour effet direct de rendre les évaluations plus homogènes mais aussi plus formatives pour les relecteurs : en sollicitant leurs compétences réflexives, la confrontation au filtre évaluatif de l'autre amènerait à mieux cerner et interroger le sien. Bien entendu, ce type de

⁴² Notons à ce propos que dans le corpus que nous avons analysé dans cette étude, ce mouvement de concession/réfutation est présent y compris dans les commentaires lapidaires, qui tiennent en un énoncé : « Recherche intéressante mais qui en l'état n'apporte rien de bien nouveau dans le champ ».

⁴³ Illustrant bien ce cas, voici deux exemples d'expertises d'une même proposition, issus du corpus (Doc13, 2014) :

REL1 : *une problématique claire et bien circonscrite* (prop. acceptée)

REL 2 : *l'exposé ne dit rien de l'arrière-plan théorique de ce travail* (prop. rejetée).

⁴⁴ Cette observation concerne en particulier la méthodologie : si les aspects méthodologiques sont (curieusement) toujours pointés en termes de manque dans le corpus étudié, la proposition peut être acceptée ou refusée suivant les cas.

suggestion rencontre l'aval des doctorants, en demande de transparence dans ce processus d'expertise qui leur paraît en l'état trop soumis à la subjectivité de chacun.

Donner à voir des expertises aux doctorants fournit ainsi l'occasion à la fois de pointer ces routines rhétoriques chez les relecteurs professionnels, dont certaines, on l'a vu, n'ont qu'une fonction d'amorçage. Si ce travail d'observation d'expertises a pour avantage d'en relativiser l'interprétation, il permet également de soulever la question de la qualité formative du commentaire évaluatif, dans la perspective de sensibiliser durablement les doctorants à la mission d'expertise qui attend ceux qui feront carrière dans la recherche (et tous ceux qui, dans un cadre professionnel, auront à évaluer leurs collègues). Parmi les moyens linguistiques envisagés pour atténuer l'arbitraire des évaluations et accroître leur potentiel didactique, les doctorants mettent en avant ceux qui sont issus de la brève analyse qui précède : éviter l'ironie ou l'implicite (par ex. en excluant l'usage des points de suspension), viser l'objectivité en mettant de côté ses propres marottes ou antipathies, faire preuve de précision dans ses demandes en les contextualisant, distinguer la personne du texte qu'elle a produit⁴⁵.

Mener ces réflexions en formation constitue à mes yeux un bon moyen pour combattre le paradoxe que nous avons pointé dans notre étude (Doc13, 2014, p. 172), qui consiste à adresser tendanciellement les commentaires les plus constructifs aux jeunes chercheurs « déjà membres » (les pairs). A nouveau, c'est l'accompagnement du doctorant qui est en jeu ici : la nature du verdict posé sur une soumission est en lien direct, me semble-t-il, avec la politique d'intégration de ses encadrants, son équipe ou laboratoire, ou encore de l'école doctorale dont il dépend. Le cas de la PDC 2 est de ce point de vue exemplaire, en ce qu'il témoigne d'un isolement rédhibitoire pour le doctorant. Ainsi, si la nécessaire valorisation de la thèse passe par sa diffusion, autrement dit par des soumissions d'articles ou de communications, leur qualité – et donc la possibilité de les faire advenir – est largement dépendante du soutien dont il bénéficie dans son environnement.

2.6. Le temps des navettes : un étayage serré pour une réécriture engagée

Le point d'orgue de la formation, aboutissement des étapes précédentes, est évidemment pour les doctorants le travail d'écriture et de réécriture individuel et à distance de leur propre PDC, ponctué de deux navettes avec le formateur (point 5 du tableau 1) et s'achevant par une évaluation assurée par un pair lors de la dernière séance collective (point 7). Cette étape de la formation a pour but de consolider les compétences de chercheur des doctorants à travers une pratique d'écriture guidée au plus près des besoins de chacun. L'objectif pédagogique n'est pas tant que les doctorants quittent la formation avec une PDC de qualité suffisante pour être soumise (certains n'en étant pas encore là), mais qu'ils aient acquis une confiance plus

⁴⁵ Certains doctorants jugent en effet moins blessant de lire « le texte ne présente pas la méthodologie utilisée » plutôt que « vous ne dites rien de la méthodologie », le premier énoncé étant considéré comme plus objectif (il expose un fait qui ne satisfait pas une attente institutionnelle, connue ou inconnue du doctorant-auteur) que le second, qui s'apparente à un reproche personnel, comme si le doctorant avait fait une omission par négligence.

grande dans leurs capacités à produire un tel écrit, et assument ainsi davantage leur identité de chercheur en construction.

Les commentaires portés sur les PDC par le formateur visent à orienter le scripteur dans sa réécriture à des niveaux divers, sur lesquels nous reviendrons (cf. 3.). Qu'ils touchent à des questions de fond ou de forme, les problèmes pointés demandent pour être résolus une réécriture souvent exigeante qui doit être largement étayée pour ne pas susciter découragement ou abandon. Dans son étude des annotations portées par les enseignants à diverses époques sur le même texte d'une collégienne, M.-L. Elalouf constate que les comportements évaluatifs ont peu évolué depuis les années 80 : les annotations dominantes relèvent encore du jugement et de l'injonction à corriger, au détriment d'un « dialogue pédagogique » (2016, §5) sur le texte qui permettrait à l'apprenant de retravailler pleinement et sereinement son texte. Elle préconise ainsi d'adopter un positionnement autre, « valorisant les tentatives des scripteurs plutôt que leurs défaillances » (ibid., §9). Si le public de doctorants est tout autre que celui des collégiens, le principe reste bien évidemment valable pour tous⁴⁶. Les commentaires à fournir par le formateur gagnent de ce fait à être des plus engageants, à travers la reconnaissance des réussites du texte comme l'identification précise du problème et une aide concrète à la réécriture, qui peut passer par une proposition de formulation (en guise de lanceur d'écriture) et/ou de nouveau plan lorsque la demande de révision implique une modification de la macrostructure du texte. Les effets vertueux d'un étayage personnalisé sont bien connus des didacticiens de l'écrit : le recours à une attitude à la fois bienveillante et exigeante (convoquant la figure de « l'ami critique » (Jorro, 2013. p. 113) rassure l'apprenant, le valorise et le conduit à retravailler son écrit dans le but de l'améliorer.

Si le coût cognitif et temporel de l'opération est élevé (pour le formateur comme pour le jeune chercheur), le bénéfice ne fait à mes yeux aucun doute. Sur la quinzaine de formations qu'il m'a été données d'animer, les cas d'abandon (ou de travail bâclé) restent marginaux : dans leur grande majorité, les doctorants s'investissent pleinement dans ce travail de réécriture, et s'ils en soulignent au moment du bilan le côté laborieux (encore ébahis du nombre d'heures passées à la rédaction solitaire d'un écrit si court), ils s'accordent à dire que le résultat vaut bien les efforts consentis, témoignant ainsi de leur sensibilité à produire un écrit de bonne qualité scientifique. S'adressant à des effectifs de petites tailles et s'écoulant sur une durée relativement longue (2 séances collectives à trois semaines d'intervalle laissées à l'élaboration de la PDC individuelle via les navettes), ces stages de formations doctorales représentent ainsi une véritable opportunité (une exception dans le paysage académique ?) d'offrir un « cadre d'apprentissage progressif de l'écriture » que M.-L. Elalouf (2016, §26) appelle de ses vœux pour les séquences consacrées à l'écrit dans le secondaire dans lesquelles sont malheureusement généralisées les situations d'évaluation sommatives.

⁴⁶ Dans une étude déjà citée (chap. 2, part II), C. Beaudet (2015) déplore certaines pratiques évaluatives toujours de rigueur chez les enseignants du supérieur (« Les remarques lapidaires sur la piètre qualité de la syntaxe, de l'argumentation ou de la cohérence de l'écrit sont à proscrire ») et prône des annotations plus transparentes et constructives.

Lors de ce bilan, les doctorants soulignent également l'importance de l'étape qui clôt ce processus de révision : la relecture et l'évaluation par les pairs. La mise en place de cet atelier atténue le risque de « sur-étayage » tel qu'il a été dénoncé par A. Jorro (2013) à propos des enseignants qui entretiennent une telle relation duelle avec l'apprenant qu'elle empêcherait les médiations entre pairs, leviers trop souvent inexploités (p. 111).

Comme l'a bien analysé la didacticienne E. Lejot (2017), l'activité d'évaluation entre pairs offre au doctorant plusieurs avantages : d'une part, le fait de présenter son travail et de commenter celui d'un autre lui permet de développer une pratique réflexive sur ses propres stratégies de travail et de s'ouvrir à celles d'autrui (§8). Dans une même perspective contrastive et réflexive, la relecture et l'évaluation entre pairs est une bonne manière d'explorer les normes académiques des écrits de sa discipline via le regard de ses camarades (§9). Enfin, nous dit E. Lejot (§11), s'appuyant sur les travaux de Y. Kondo et S. Takatsuka (2009), face aux forces et faiblesses de leurs pairs dans l'exercice d'écriture, les doctorants puisent une plus grande confiance dans leurs propres compétences rédactionnelles.

Mais le moment d'inclure cette tâche de révision doit être bien pensé : l'étude de Y. Kondo et S. Takatsuka rapportée par Lejot (ibid.) montre que la majorité des commentaires portés par les pairs sont axés sur des problèmes formels de grammaire ou de syntaxe, plus facilement détectables et peu engageants. C'est pourquoi, dans le cadre des formations à la PDC, nous avons fait le choix de placer cette étape à la toute fin du processus de révision, une fois ces problèmes formels résolus et les questions de méthodologie de la recherche écartées. L'objectif est d'amener les binômes à échanger sur une version déjà retravaillée : la PDC dans sa version finale correspond-elle aux critères construits ensemble en début de formation ? Quels en sont les points forts ? Comment pourrait-on encore l'améliorer ? Ce travail en binôme se fait en totale autonomie, sans intervention du formateur qui se contente de gérer le temps⁴⁷. L'intérêt pédagogique de ces échanges réside dans le fait de se confronter à un autre filtre que celui du formateur qui a dirigé jusque-là la réécriture, les remarques émanant d'un pair étant parfois mieux comprises (Lejot, ibid.).

Elles sont d'autant plus riches lorsque les doctorants composant le binôme sont dans des disciplines ou des thématiques proches (répartition optimale, mais pas toujours possible,

⁴⁷ Pendant les périodes de confinement liées à la crise sanitaire du covid19, les stages de formations se sont déroulés à distance sur la plateforme zoom, y compris cet atelier d'évaluation par les pairs. Ces modalités de travail exploitent ainsi ce que F. Komesu et al. (2021, p. 256) appellent les « technologies sociales » : « ensemble, mal délimité, des technologies de l'information et de la communication ainsi que leurs usages socialement partagés, qui permettent de produire, communiquer, partager et faire circuler des informations, sous une forme essentiellement numérique ». Si ce dispositif a impacté plutôt négativement les débats menés en grand groupe (nuisant à la spontanéité des échanges, le chevauchement des prises de parole à la volée étant inaudible), il s'est en revanche révélé profitable lors de cet atelier. Placé dans un « salon » virtuel, chaque binôme a eu la possibilité de travailler en toute indépendance, à l'abri du bruit, des oreilles et du regard des autres participants (stagiaires ou formatrice). La situation ayant exclu de fait toute intervention d'autrui, ces échanges privés et horizontaux ont été – d'après les témoignages recueillis post-atelier lors du bilan – globalement vécus comme riches et agréables. Ce constat accrédite l'idée que « le numérique modifie les pratiques des étudiants et les méthodes d'apprentissage qui leur sont proposées » et « change aussi les rôles de l'enseignant et le dialogue entre formateur et formés. » (Elalouf et Bertagna, 2010, p. 393). En bien comme en mal, serais-je tentée d'ajouter.

certaines disciplines ne connaissant qu'un représentant dans le groupe) : endossant alors spontanément des postures de chercheurs confrères, l'un peut formuler des suggestions de lectures complémentaires ou proposer un positionnement alternatif, conduisant l'autre à étayer davantage son argumentation.

On retrouve ici les avantages pointés dans l'étude de M.-L. Elalouf, S. Martel et P. Moinard (2016), qui montre comment un dispositif de relecture par les pairs (dans leur cas des professeurs stagiaires de lettres) aide les participants, tantôt lecteurs, tantôt scripteurs, à acquérir « la souplesse intellectuelle permettant l'analyse distanciée de leurs propres travaux », contribuant ainsi à la construction d'une posture réflexive dans leur écrit de recherche (Elalouf, Martel et Moinard, 2016, §24).

Enfin, à travers cette activité de révision entre pairs, les doctorants mesurent de fait les progrès accomplis : loin du relecteur naïf et peu armé qu'ils étaient en début de formation lorsqu'ils se sont confrontés pour la première fois à l'évaluation de deux soumissions (cf. exemples 1 et 2 ci-dessus), la plupart d'entre eux ont aiguisé leur regard et professionnalisé leur jugement dans leur relecture de la PDC de leur binôme.

2.7. Synthèse : la révision comme outil d'émancipation

Evoquons pour clore ce point consacré aux points forts de la formation à l'écriture de la PDC une dernière réflexion émanant régulièrement des doctorants à l'issue de la formation, réflexion qui me semble synthétiser l'analyse qui précède. Certains expriment lors du bilan la satisfaction de se sentir plus en phase avec leur recherche doctorale, comme si les temps successifs de réécriture guidée avaient servi de bascule. Plusieurs pistes explicatives peuvent être envisagées. D'une part, le doctorant est mis en demeure de penser en profondeur sa recherche, celle de la PDC comme celle de sa thèse, puisqu'il lui faut identifier avec précision ce qui les rassemble et ce qui les distingue, en dépliant et/ou en remodelant chacune des problématisations. D'autre part, les commentaires du formateur puis ceux de ses pairs l'obligent à ne rien laisser au hasard, et à comprendre – voire apprécier – les fins ressorts d'une démarche restée jusqu'à lors dans une nébuleuse peu interrogée. Pour les doctorants dont le travail de thèse était peu assumé, ce détour par la rédaction d'un écrit parallèle tel que la PDC peut faciliter ce passage de doctorant extérieur à sa recherche en chercheur engagé dans son travail de thèse, dans sa rédaction, et dans l'apprentissage qui permet de les mener à bien.

A l'instar des ateliers de lecture et d'écriture analysés par E. Lejot (2017), les formations à la rédaction de PDC sont plébiscitées par les doctorants⁴⁸. Ces travaux intenses (collectifs, individuels ou en binôme) de lecture, d'écriture, de révision et d'évaluation de textes d'autrui les placent successivement dans des statuts différents qui leur permettent à minima de s'initier aux normes discursives de l'écrit scientifique, implicites et explicites (et pour les plus

⁴⁸ Les bilans de cette formation, documentés par le collège doctoral et réalisés à partir de questionnaires très complets que l'institution envoie aux participants avant et après le suivi de la formation, affichent invariablement un taux de satisfaction générale de 100% (si l'on additionne les « satisfaits » et les « très satisfaits »), indépendamment de la personne assurant la formation.

avancés de s'en emparer durablement), normes dont on sait combien elles peuvent être déroutantes et leur appropriation chronophage (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2012). De ce point de vue, l'écriture – et surtout la réécriture guidée – ont une fonction émancipatrice et doivent à mon sens tenir un rôle central dans toute formation à la rédaction de genres scientifiques. On sait toutefois que c'est loin d'être toujours le cas, ces formations représentant un investissement financier important, au vu des modalités de travail retenues et des effectifs limités qu'elles imposent : évaluations personnalisées et répétées des productions, travaux de groupe, discussions collectives. Nous reviendrons sur ce point dans la conclusion générale de ce manuscrit (partie *Perspectives*) en exposant un projet en cours qui peut apporter un compromis intéressant à ce problème patent.

3. Quels leviers pour mieux écrire en tant que chercheur ? Quatre plans d'analyse

Ce dernier point du chapitre a pour but de donner corps aux réflexions qui précèdent en les ancrant dans une perspective de recherche résolument didactique : l'objectif de ce projet est d'offrir aux formateurs des moyens précis de mieux accompagner les doctorants dans leur travail de révision visant l'amélioration de la qualité scientifique de leurs écrits. Ce projet sera mené à partir d'un large corpus : en cumulant les PDC recueillies depuis 2016 dans les formations animées par C. Frier et moi-même, nous réunissons en effet un corpus de plus d'une centaine de textes, chaque texte faisant en outre l'objet de deux ou trois versions. Nous y revenons en conclusion.

A ce stade de la réflexion, je me contenterai ici d'esquisser quelques pistes, qui demanderont à l'avenir à être affinées et complétées par une confrontation au corpus complété.

Dans le propos qui suit, j'articulerai trois sources d'information à ma disposition : (1) mon expérience récurrente de relectrice de versions successives de PDC ; (2) certains résultats issus de travaux que j'ai menés, seule ou en équipe, ou qui sont disponibles dans le champ des littéracies ; (3) des observations tirées d'une analyse d'un corpus restreint de PDC dans ses différentes versions (rédigées par un groupe de douze doctorants ayant participé à une formation en 2020), dont je livrerai ci-dessous quelques extraits en guise d'illustration.

Il n'est pas question d'analyser systématiquement toutes les difficultés rencontrées par les doctorants – entreprise vaine et stérile – mais plutôt d'épingler celles, emblématiques, dont la résolution constituerait une heuristique dans la construction de l'identité du chercheur. Par *difficulté*, j'entends moins *erreur, défaillance ou faiblesse* qu'*essai ou tentative* non encore aboutie, et donc à travailler. La distinction est importante : si ce projet de recherche se centre sur les difficultés, il ne remet pas en question un principe majeur dans l'approche pédagogique défendue ici, qui est d'abord de repérer et de valoriser dans les productions des étudiants les efforts – mêmes maladroits – de se familiariser avec la rhétorique de l'écriture de recherche. L'objectif est donc de repérer des points d'attention et d'intervention stratégiques, dans la perspective d'aider les formateurs à accompagner les doctorants dans leur apprentissage de l'écriture de recherche.

Ont été dégagés quatre plans d'analyse relevant de la rhétorique de l'écriture de recherche, plans que l'on peut qualifier d'argumentatif, énonciatif, linguistique et stylistique, détaillés ci-dessous.

3.1. Le plan argumentatif : convaincre à travers une PDC cohérente

Le plan argumentatif désigne les problèmes de cohérence entre les différentes composantes de la PDC (cohérence interne) et entre la PDC et l'appel à contributions censé lui correspondre (cohérence externe). La plupart de ces problèmes semblent le fruit d'une confusion entre thèse et PDC. Si le travail opéré en formation en amont de la rédaction (points 1-4 du tableau 1) aura favorisé une meilleure conscience de la démarche de recherche et de son schéma discursif dans une PDC, il n'est souvent pas suffisant pour éviter l'amalgame déjà mentionné entre ces deux projets d'écriture concomitants. Le point d'achoppement à priori le plus important (mais ce sera à vérifier plus rigoureusement dans l'analyse fine du corpus intégral) est, au plan de la cohérence externe, la construction du lien entre la PDC et l'appel à contribution. L'ancrage thématique de la thèse a manifestement tendance à parasiter celui de l'appel, qui peut n'être pris que partiellement en compte. Il en résulte des décalages de tous ordres au plan de la cohérence interne des PDC : titre trop large au vu du projet décrit ; problématique pertinente mais méthodologie qui la déborde ; résultats issus de la thèse sans lien avec la problématique, etc. Les demandes de réécritures ont dans ce cas pour objet de ramener la problématique et/ou les autres éléments qui en découlent à un axe précis présenté dans l'appel, afin de convaincre le relecteur de l'inscription de son projet dans la thématique du colloque. Cette tâche requiert de la part du doctorant un travail intellectuel formateur, en l'obligeant à faire un pas de côté par rapport à sa thèse et à construire une nouvelle problématisation à partir de l'appel à contribution.

Les extraits en (5) sont tirés d'une V1 de PDC qui axe son propos sur la problématique de sa thèse en phonétique, à savoir la perception des sons des hispanophones en FLE, alors que l'appel à contributions est nettement tourné vers les méthodes de constitution de corpus. Les commentaires de la formatrice⁴⁹ (portant sur les passages en gras et signalés par l'astérisque) l'alertent sur ce hiatus :

(5) Appel à communication visé : <https://onela2021.sciencesconf.org/>

Axe : outils et méthodes pour la linguistique de corpus

Thème : constitution de corpus dédiés à une tâche

Titre de ma proposition : **Constitution d'un corpus pour mesurer pour mesurer la perception des voyelles du français par des apprenants hispanophones***

En sciences du langage, notamment en psycholinguistique, plusieurs études autour de la perception des sons en langue étrangère ont été réalisées, surtout dans le monde anglo-saxon.

⁴⁹ Afin de ne pas surcharger les extraits courts qui suivent, les commentaires (jugés superflus car suggérés par l'analyse qui suit ces extraits) ne seront pas fournis. En revanche, seront indiqués en gras les éléments ayant fait l'objet d'un commentaire.

[...] Cela nous a amené à la **question suivante qui a orienté cette recherche : De quelle manière les apprenants hispanophones perçoivent les voyelles antérieures du français ?** **

[...] Nous avons travaillé d'abord sur la constitution d'un corpus oral contenant les voyelles étudiées. Nous avons enregistré 4 locuteurs natifs du français, chaque individu devant lire une liste de 90 mots pour un total de 360 stimuli entre les 4 participants. Tous les mots sont monosyllabiques et gardent la même structure CVC. [...] [LNN, phonétique, PDC, V1, 2020]***

* *Commentaire 1 : Le titre correspond bien à l'appel, mais pas le cadrage théorique ni la problématique qui suit. Une suggestion : reproblématiser autour des difficultés dans la constitution du corpus (et ainsi modifier la question de recherche, qui est sans doute celle de la thèse, mais qui ne peut pas être celle de la proposition).*

** *Commentaire 2 : Attention : la question ne correspond pas à un axe de l'appel, centré sur la constitution de corpus*

*** *Commentaire 3 : C'est cela qui me semble au cœur de la proposition (au vu de l'appel) et qui serait à développer*

Dans sa V2, le doctorant revisite son constat paradoxal et sa question de recherche, ce qui l'amène à modifier en profondeur son texte de manière à produire une PDC en cohérence avec l'appel. Voici l'extrait correspondant à l'exposition de sa nouvelle problématique :

(6) [...] Les corpus employés pour mesurer la perception des sons en français sont également rares et à accès limité ; leur constitution s'avère complexe car tout dépend de l'approche adoptée et les enjeux de chaque recherche. Cela nous a amené à la question qui a orienté cette recherche : **quel type de corpus choisir pour mesurer la perception de sons en français par des hispanophones et comment le constituer ?** [LNN, phonétique, PDC, V2, 2020]

Indépendamment de la question des frontières trop poreuses entre thèse et PDC, on trouve également dans les V1 des PDC d'autres problèmes révélant chez certains un certain flou dans la conception elle-même de la démarche de recherche : on observe ainsi chez l'un une confusion entre hypothèses et postulats, chez l'autre un propos qui piétine, dans lequel le contenu de la conclusion est similaire à celui de l'introduction. Chez une autre encore, les préconisations sont confondues avec les résultats auxquels elles se substituent. L'effet loupe du format court et condensé de la PDC révèle alors l'ampleur de ces difficultés d'ordre argumentatif, dont on peut imaginer les conséquences sur un genre aussi complexe et lourd que la thèse. Les jeunes chercheurs concernés par ces difficultés doivent en prendre conscience et les travailler progressivement – et les tâches de réécriture guidées de la PDC sont un bon moyen pour initier ce travail.

3.2. Le plan énonciatif : assumer son projet de recherche

Au plan énonciatif, les points repérés se situent à deux niveaux. Le premier renvoie à la gestion énonciative du discours d'autrui. Je n'y reviens pas, ces difficultés ayant été largement illustrées et commentées dans le cadre du chapitre 2 (partie I). Le second traduit les difficultés

des doctorants à assumer une recherche qui n'est pas encore totalement menée. Comment signifier à son lecteur que sa recherche est potentiellement solide, même si le corpus n'est pas encore complété (et encore moins analysé) au moment de la rédaction de la PDC, qui peut avoir lieu plusieurs mois, voire un an avant la date du colloque ? Inhérente au genre de la PDC, cette difficulté est observable à travers la présentation timide ou très modalisée de la méthodologie ou des résultats qui donne un effet programmatique à l'ensemble du projet. Le simple passage d'un futur à un présent de l'indicatif, plus ancré dans le réel et moins prospectif (proposé par la formatrice dans un commentaire) peut aider à résoudre cette difficulté, comme dans les deux extraits suivants, correspondant à la V1 et à la V2 d'une même PDC :

- (7) Cette étude **cherchera donc à aller** au-delà du rôle de la femme dans le renouvellement de la population et **envisagera** la femme migrante comme agent de contrôle social prenant part à la régulation de ces déséquilibres sociaux. Cette analyse **se basera** sur l'étude de documents d'époque, notamment les écrits de la Virginia Company et d'Eliza Farnham décrivant leur projet, et **sera enrichie** par des sources historiques et sociologiques traitant des théories de l'époque sur la perception de la femme et de son rôle par la société. [LN, socio, PDC V1, 2020]
- (8) Cette étude **a donc pour but d'aller** au-delà du rôle de la femme dans le renouvellement de la population **et d'envisager** la femme migrante comme agent de contrôle social prenant part à la régulation de ces déséquilibres sociaux. Cette analyse **est basée** sur l'étude de documents d'époque, notamment les écrits de la Virginia Company et d'Eliza Farnham décrivant leur projet, *en accordant une attention particulière aux objectifs et effets attendus de ces projets ainsi qu'aux critères de sélection des futures migrantes*. Ces informations **sont éclairées** à l'aide de sources historiques et sociologiques traitant des théories de l'époque sur la perception de la femme et de son rôle par la société. [LN, socio, PDC V2, 2020]

Remarquons que dans le passage de la V1 à la V2, la doctorante ne s'est pas contentée de modifier les tiroirs verbaux de ses verbes, mais a également ajouté de l'information (cf. en (8) le passage en italique) qui précise son projet de recherche et atténue encore le caractère programmatique de la V1. Cet ajout spontané (c'est-à-dire non suggéré par le formateur en commentaire) n'est ni isolé, ni anodin : s'il est fréquent qu'une demande de correction portant sur la surface du texte ait pour conséquence un travail de fond, c'est sans doute, comme on en avait fait l'hypothèse dans une étude antérieure (Doc16_Boch et Rinck, 2015), qu'un travail à une échelle micro du texte peut aider le scripteur à l'améliorer en profondeur.

Revenons à la difficulté de positionnement observée dans les PDC, à travers un autre cas de figure : à trop vouloir assumer un projet qui ne repose pas encore sur une analyse complète d'un corpus, un autre risque guette le chercheur débutant : à l'inverse de la surmodalisation – travers scriptural qui me semble le plus courant dans les PDC des doctorants –, on peut parfois observer une présentation à la fois péremptoire et peu étayée des résultats, ayant un effet discréditant aux yeux du lecteur. C'est le cas dans l'exemple suivant :

- (9) L'analyse lexicométrique de notre corpus avec le logiciel *Iramuteq* nous a permis de mieux appréhender le discours médiatique produit dans le contexte de crise du coronavirus. Cette analyse nous a permis de montrer que la couverture médiatique de la presse est anxiogène. [...]. **Nous avons su démontrer** que la couverture médiatique a stigmatisé les résidents français au Sénégal à travers l'analyse de la « Une » des journaux. **Exemple** : Le 3 mars « un français importe le virus au Sénégal » titre *Les échos*. « Un autre Français a merdé », titre *Source A* dans son édition du 4 mars. « La France “coronise” le Sénégal ? », ironise *L'Evidence*. [LNN, communication, PDC V2, 2020]

Tournée vers le chercheur et non vers la recherche (renvoyant ainsi au *je-empirique* défini au chapitre 2), la formule *nous avons su démontrer* est étrange dans le contexte de l'écriture scientifique, d'autant que les exemples fournis – même s'ils sont évocateurs –, insuffisamment introduits, ne suffisent pas à eux seuls à faire la démonstration d'une affirmation qui semble telle quelle surgénéralisante. La V3 gomme habilement ces problèmes, en usant d'une rhétorique plus appropriée au genre :

- (10) [...]. **Nous montrons également** que la couverture médiatique **a eu tendance à stigmatiser** les résidents français au Sénégal à travers l'analyse de la « Une » des journaux. **Les trois titres suivants sont représentatifs de cette tendance** : Le 3 mars « un français importe le virus au Sénégal » titre *Les échos*. « Un autre Français a merdé », titre *Source A* dans son édition du 4 mars. « La France “coronise” le Sénégal ? », ironise *L'Evidence*. [LNN, communication, PDC V3, 2020]

L'une des fonctions de la réécriture guidée est ainsi de permettre au doctorant de construire un positionnement adéquat, délicat à trouver en ce qui concerne la PDC : il s'agit de gagner la confiance du (re)lecteur en assumant une recherche à l'état de projet tout en évitant de forcer le trait qui le ferait tomber dans la malhonnêteté intellectuelle. Travail d'équilibriste, facilité, ici encore, par un accompagnement serré.

3.3. Le plan linguistique : s'inscrire dans une communication écrite

Le troisième plan d'analyse propice à l'identification de points stratégiques d'intervention didactique est micro-linguistique et concerne au moins deux outils caractéristiques de l'écrit : la ponctuation et l'anaphore. En effet, dans la première version des PDC, même lorsque le texte atteste d'un très bon niveau à l'écrit, ce qui est souvent le cas chez les doctorants de sciences humaines qui participent aux formations, il est fréquent d'observer des dysfonctionnements dans l'usage de la ponctuation et de l'anaphore.

Du côté de la ponctuation, c'est la virgule qui pose problème : d'une part, elle se substitue à l'usage des deux points ou du point-virgule qui restent sous-employés, ou à mauvais escient pour ce dernier signe, comme en (11) :

- (11) Il ressort de notre analyse que, parmi les 100 patients évalués; 85 présentent des fluctuations neuropsychiatriques. [LN, psycho, PDC V1].

D'autre part, elle apparaît régulièrement entre le sujet et le verbe, contrairement à ce que préconise la norme :

(12) Selon Godbout, Martello et Huynh (2010), le cycle veille/sommeil, évolue à l'adolescence. [LN, psycho. cognitive, PDC V1, 2020]

Je n'insiste pas sur ce double constat, déjà bien décrit par la littérature pour les étudiants de Licence ou de Master (Rinck et Pétillon, 2011 ; Pétillon et Rinck, 2014, deux analyses reprises et didactisées dans Doc14_Boch, Cavalla, Pétillon et Rinck, 2015). Force est de constater que ces difficultés à exploiter la ponctuation concernent également les étudiants les plus avancés. Or, dans le cadre d'une PDC (comme d'un abstract pour une soumission d'article), ces maladresses ponctuationnelles ne sont pas anodines et peuvent desservir leur auteur. Elles me semblent en effet désigner le chercheur débutant, en ce qu'elles révèlent une faiblesse dans la perception de l'écrit en tant qu'ordre langagier spécifique et autonome (Dabène, 1987 ; Anis, 2000), perception qui caractérise le scripteur expert. Ces usages décalés de la virgule ou lacunaires vis-à-vis des signes de ponctuation argumentatifs (les deux points et le point-virgule) traduiraient ainsi une conception de l'écrit comme inextricablement lié à l'oral, dans une vision traditionnelle⁵⁰ de la ponctuation réduite à l'expression de pauses (plus ou moins marquées selon le signe). Peut-être sont-ils aussi, à l'inverse, un indice de l'évolution qui caractérise les usages actuels de l'écrit : je songe ici à la place que tient aujourd'hui la ponctuation énonciative dans les textos et tweets mais aussi les émoticônes considérés comme des « gestes de l'écrit » (Halté, 2019). Quoi qu'il en soit, et comme on l'a déjà souligné dans le chapitre 2 au sujet des guillemets, cette dimension fondamentale de l'écrit qu'est la ponctuation doit à mon sens être davantage prise en compte dans la formation à l'écriture de recherche, afin d'éviter auprès des lecteurs les effets disqualifiants d'usages méconnus des jeunes chercheurs.

Du côté de l'anaphore, on sait depuis longtemps combien son interprétation en lecture et son maniement en production est complexe pour des élèves de tous niveaux, y compris ceux du lycée (Elalouf, 1995, 1996) et pour les étudiants étrangers (Reichler-Béguelin, 1988 ; Reichler-Béguelin, Dénervaud et Jespersen, 1988). Quant aux doctorants, hormis les classiques problèmes de référent flou, je pointerai ici l'utilisation excessive de l'anaphore englobante *cela*, à laquelle supplée avantageusement une anaphore résomptive (appelée également conceptuelle chez Descombes-Dénervaud et Jespersen, 1992) en *ce + N*.

Dans un ouvrage didactique récent intitulé *Les chaines de référence en français*, C. Schnedecker (2021) rappelle les caractéristiques de l'anaphore résomptive (dorénavant AR) : l'AR permet de reprendre et « d'encapsuler de l'information déjà connue tout en indiquant que le référent est nouveau » (Schnedecker, 2021, p. 26). En cela, souligne-t-elle, l'AR joue « un rôle décisif dans la cohésion des textes » (p. 27), en opérant une micro-synthèse au sein du discours. En outre, et cela intéresse notre propos, « elles sont utilisées dans les argumentations pour manifester le point de vue du locuteur, et, par ce biais, constituent des

⁵⁰ Mais manifestement toujours de rigueur sur certains sites en ligne dédiés à la ponctuation et destinés aux « étudiants, enseignants et rédacteurs professionnels » : « Le point-virgule marque une pause plus importante que la virgule mais à la différence du point, la voix ne baisse pas complètement entre les deux propositions ». (<https://www.la-ponctuation.com/point-virgule.html>)

éléments décisifs dans l'étayage argumentatif » (ibid.) Les AR tiennent ainsi un rôle crucial dans les discours argumentés, dont bien sûr l'argumentation scientifique (p. 28).

Les travaux que nous avons menés sur la question (cf. Doc16_Boch et Rinck, 2015 ; Doc14, 2015 ; repris dans un texte de vulgarisation à vocation didactique dans Boch, 2019) vont dans le même sens. L'AR est en effet un outil linguistique qui mérite une attention particulière : largement sous-exploitée par les étudiants avancés (mastérisants au moins) par rapport aux experts (Doc16, 2015), elle articule dimension linguistique et cognitive de l'écriture. Autrement dit, elle aide à construire son raisonnement (et donc son identité de chercheur) tout en faisant appel à un haut degré de maturité syntaxique et conceptuelle : elle est donc tout à fait adaptée à un public d'étudiants avancés. Au plan pédagogique, il me semble ainsi nécessaire d'inviter quasi-systématiquement le jeune chercheur à reformuler un *cela* trop approximatif, afin qu'il développe pour lui-même une conscience plus aigüe de sa pensée et qu'il l'exprime précisément à son lecteur. Les deux extraits suivants (V1 et V2 d'une même PDC) fournissent une illustration typique de ce travail de reformulation clarifiant avantageusement la pensée du scripteur (en grisé : le contenu repris ; en gras : l'AR) :

(13) De plus, le volet organisationnel du système énergétique **est encore trop peu décentralisé** et **cela** conduit à ralentir les dynamiques territoriales. [LN, socio. des organisations, PDC V1, 2020]

(14) De plus, le volet organisationnel du système énergétique **est encore trop peu décentralisé** et **cette absence de maîtrise locale** conduit à ralentir les dynamiques territoriales. [LN, socio. des organisations, PDC V2, 2020]

Au plan théorique, il semble intéressant d'approfondir l'analyse des différentes AR produites par les doctorants dans le corpus intégral de PDC. On remarque par exemple que l'AR n'est pas toujours démonstrative, contrairement à la tendance forte des AR signalée par C. Schnedecker (2021, p. 26). En (16), on la trouve sous une forme définie, choix obligatoire dans la mesure où elle est suivie d'une reprise à l'identique (une anaphore fidèle) elle-même introduite par un démonstratif.

(15) Cette recherche nous a donc permis de **dégager un phénotype de patient** avec fluctuations neuropsychiatriques. **Cela** permettra une identification plus précoce de ces malades et une prise en charge plus efficace, évitant ainsi les comportements d'automédication et à l'extrême les addictions au traitement antiparkinsonien. [LN, psycho, PDC, V1, 2020]

(16) Cette recherche nous a donc permis **de dégager un phénotype de patient** avec fluctuations neuropsychiatriques. **L'identification de ce phénotype de patient** permettra *aux cliniciens de prendre en charge plus précocement et plus efficacement ces malades*, évitant ainsi les comportements d'automédication et à l'extrême les addictions au traitement antiparkinsonien. [LN, psycho, PDC, V2, 2020]

Le passage de *cela* à l'AR *L'identification de ce phénotype de patient* est simple mais efficace du point de vue de l'expression de l'enjeu des résultats obtenus par la recherche ; remarquons d'ailleurs qu'elle s'accompagne d'une légère reformulation de la suite (en italique) qui

améliore l'écriture en la rendant plus dynamique (transformation verbale des noms) et plus précise (ajout de *ces cliniciens*).

Une analyse plus fine des AR dans le corpus de PDC aura aussi pour intérêt de prolonger les résultats que nous avons obtenus en comparant les pratiques des maîtrisants et celles des experts (cf. Doc16, 2015). Nous avons constaté que les experts utilisaient fréquemment des patrons linguistiques d'AR que les maîtrisants ignoraient dans leurs usages. C'est le cas de la suite *Ce + Nom + prép + Nom + V.* (de type *ce point de vue implique ; ce cas de figure est ; ce changement de perspective permet*, etc.). Autre décalage, encore plus marqué : contrairement aux étudiants de Master, les experts ont tendance à utiliser des AR avec modifieur, dont en particulier les adjectifs évaluatifs (*ce codage efficace ; cet ouvrage complexe ; cette restriction brute*, etc.). Spécifier ainsi l'anaphore avec un modifieur à des fins argumentatives est une stratégie quasiment inconnue des étudiants, alors qu'elle permet d'orienter économiquement le discours en marquant le point de vue du scripteur.

Est-il possible d'entraîner les doctorants à exploiter davantage ce type d'outils linguistiques de haut niveau via le processus de réécriture guidée ? L'enjeu didactique de la question est fort : apprendre à reconnaître et à pratiquer les AR amènerait progressivement les doctorants à mieux organiser et s'approprier l'état de la réflexion théorique qu'ils soumettent aux lecteurs.

3.4. Le plan stylistique : écrire comme sa communauté de discours

Le plan stylistique, dernier plan d'analyse identifié, désigne en premier lieu les phénomènes linguistiques liés à la phraséologie. Très labouré, le champ de la phraséologie dans l'écrit scientifique a donné lieu à de multiples études dans le cadre de l'enseignement universitaire de l'anglais à travers les travaux de l'*English for Academic Purposes*, dès le début des années 2000 (cf. synthèse de Tutin, 2014), mais aussi, plus récemment, en français avec le courant du *Français sur Objectifs Universitaires* visant à acculturer les étudiants non natifs du français à la langue universitaire et scientifique (cf. Mangiante et Parpette, 2011 ; Cavalla, 2015). J'emprunte ici à A. Tutin sa définition de la phraséologie, « entendue au sens large comme comprenant les séquences polylexicales récurrentes spécifiques au genre des écrits scientifiques, qu'elles soient ou non figées, et quel que soit le statut syntaxique des éléments constituant l'expression » (Tutin, 2014, p. 3).

Extrêmement présente dans l'écrit scientifique, la phraséologie intéresse ici mon propos en ce qu'elle joue un rôle clé dans la construction d'une identité de chercheur : elle lui permet « de renforcer son appartenance à une communauté de discours » (ibid.), en utilisant un langage qui lui appartient. En outre, au plan heuristique, la phraséologie, par son caractère préconstruit, faciliterait l'écriture.

Une première exploration de l'échantillon du corpus de PDC laisse supposer que les demandes de réécriture relatives à la phraséologie s'adressent majoritairement à des locuteurs non natifs du français⁵¹ (LNN), comme dans les exemples suivants :

- (17) Pour visibiliser et contester cette division, il existe des mouvements populaires qui visent la réoccupation des zones urbaines **subies aux décisions** des libéraux et néo-libéraux [LNN, Sciences politiques, PDC, V1, 2020]
- (18) Pour **répondre à nos deux hypothèses**, nous avons sélectionné un corpus de textes [...] [LNN, Sciences de la communication, PDC, V1, 2020]
- (19) Cette communication **viserait donc de regarder**, à travers trois extraits de micro-éditions contemporaines, l'affirmation de la résistance contre [...] [LNN, Lettres, PDC, V1, 2020]
- (20) Parmi la diversité des procédés langagiers garantissant la cohérence et la cohésion textuelle, **la notion d'anaphore semble non négligeable**. [LNN, Linguistique, PDC, V1, 2020]

Les extraits (17) et (18) comportent des collocations⁵² erronées : *subies aux décisions* au lieu de *soumises/laissées aux décisions* ; *répondre aux hypothèses* au lieu de *vérifier des hypothèses*. L'extrait (19) cumule deux anomalies : il comprend une erreur de collocation, lexicale, avec l'emploi de *viser de regarder* (au lieu de *viser à illustrer* par exemple) et, au plan énonciatif, fait montre d'une modalisation excessive avec le conditionnel *viserait*, lequel, parce qu'il affaiblit la force locutoire du propos, n'a pas sa place dans l'annonce d'un objectif de recherche au sein d'une PDC.

En (20), le problème est encore autre : si la séquence *sembler non négligeable* est en elle-même correcte, elle ne peut s'appliquer à une notion (on attendrait par exemple *tenir une place de choix*).

Si les collocations semblent bien représentées dans les utilisations erronées de la phraséologie⁵³, d'autres cas de figure phraséologiques répertoriés par A. Tutin (2014) restent à observer, telles que les séquences polylexicales à fonction discursive (Ex : *en d'autres termes* ; *pour conclure*), à fonction interpersonnelle (Ex : *il est probable* ; *contre toute attente...*) ou encore les routines sémantico-rhétoriques propres au discours scientifique (Ex : *comme on peut le voir sur la figure/le tableau X*).

En outre, on peut également faire relever de ce plan d'autres faits linguistiques qui traduisent également des besoins d'apprentissage de la rhétorique de l'écriture scientifique : il s'agit des

⁵¹ Qui représentent la moitié (49.6%) des doctorants inscrits à l'école doctorale de l'UGA, proportion que l'on retrouve dans les formations et dans l'échantillon étudié.

⁵² Définies par A. Tutin (2014) comme des « associations binaires privilégiées entretenant une relation syntaxique ».

⁵³ Les phénomènes de collocations erronées chez les LNN ont déjà été bien étudiés et ont donné lieu à des propositions didactiques concrètes en appui sur de larges corpus (pour une synthèse de ces travaux et une proposition originale fondée sur les concordanciers et les cartes mentales, cf. Cavalla, Loiseau, Lascombe, Socha, 2014 ; Cavalla, 2015, repris dans Doc14, 2015).

phénomènes d’hypercorrection. En voici un exemple, émanant d’une doctorante native du français :

(21) **Il s’agira de s’intéresser** aux initiatives visant à encourager des femmes britanniques ou anglo-américaines à migrer vers la Virginie au XVII^e siècle et la Californie à l’époque de la ruée vers l’or, deux étapes de la Frontière américaine. **Il conviendra de se focaliser** sur deux de ces initiatives. [LN, ethno, PDC, V1, 2020]

En (21), les formules *il s’agira de s’intéresser* et *il conviendra de se focaliser* sont à mon sens des indices d’une représentation erronée de la phraséologie de l’écrit scientifique qui serait caractérisée par une syntaxe à la fois complexe et impersonnelle. Mais si elles sont répandues, ces représentations se travaillent aisément via la réécriture. Suite à un commentaire pointant la lourdeur inutile de ces formules, la doctorante les a simplifiées dans sa V2, ce qui l’amène d’ailleurs à utiliser un *on* à la place du *il*, franchissant ainsi un pas (peut-être le seul autorisé dans les usages de sa discipline) vers la personnalisation de son propos :

(22) **On s’intéressera ici** aux initiatives visant à encourager des femmes britanniques ou anglo-américaines à migrer vers la Virginie au XVII^e siècle et la Californie à l’époque de la ruée vers l’or, deux étapes de la Frontière américaine. **On se focalisera** sur deux de ces initiatives [...] [LN, ethno, PDC, V2, 2020]

Ici encore, ces transformations – même simples et ponctuelles comme en (22) – d’une version à l’autre participent à mon sens à la construction de l’identité de chercheur du doctorant en l’amenant à éprouver de l’intérieur l’écriture de recherche. C’est *in fine* à lui de décider s’il suit le conseil qui lui est donné (toujours sous le mode de la suggestion) et comment il le traduit dans une langue qui à la fois lui appartient et qui lui semble correspondre à celle du chercheur qu’il a envie de donner à voir, en tenant compte de ce qu’il connaît des normes en vigueur dans sa communauté. Il s’agit bien pour lui, au-delà de la seule – et réelle – amélioration de sa PDC, de se construire et de se positionner dans l’écriture en trouvant son propre style de chercheur.

Comme pour les autres plans d’analyse, les quelques exemples ci-dessus sont livrés en guise de prémisse à une analyse systématique du corpus dans son ensemble, afin d’étudier de plus près ces phénomènes phraséologiques plus ou moins décalés. Plus ou moins en effet, car selon l’évaluateur, l’acceptabilité de ces énoncés peut être variable, les normes étant plus ou moins flottantes, dans le domaine de la phraséologie comme dans d’autres. Nous verrons dans la conclusion générale comment nous pouvons prendre en compte dans la recherche ce caractère flottant des normes, étude intéressant à la fois la linguistique variationniste et la didactique.

4. Synthèse : retour sur quelques points clés de la formation à l’écriture de recherche

Ce chapitre a fait dans un premier temps une large place à la notion de problématique. Ont été exposés (1.1.) les arguments qui font d’elle une notion résistante, tant au plan définitoire que didactique. Mon propos a été ensuite de montrer (1.2.) en quoi les travaux que nous avons menés en équipe sur les introductions d’article, s’ils sont riches d’enseignement sur les

pratiques expertes en matière de problématisation, semblent peu adaptés aux étudiants pour appréhender l'essence même du processus. La réflexion s'est poursuivie (1.3) par une analyse des échanges sur la problématique et la problématisation que je mène avec les doctorants qui participent à mes formations, analyse qui souligne l'intérêt d'intégrer à ce type de formation à l'écriture des moments de discussions collectives, propices à l'émergence de prises de conscience déterminantes. J'ai montré ensuite (1.4) comment ces échanges m'amènent à construire avec les doctorants une double définition de ces deux notions, selon qu'on se place du point de vue de la recherche en train de se faire ou du produit fini. Enfin (1.5.), dans une perspective de synthèse et d'ouverture, ont été interrogés les liens entre problématique, cadre théorique et plagiat.

Le second grand temps du chapitre s'appuie sur mon expérience de praticienne : en appui à plusieurs travaux antérieurs, j'ai déroulé les fondements et les étapes d'une approche pédagogique éprouvée depuis plusieurs années en formation doctorale et axée sur l'écriture de la proposition de communication (PDC) en sciences humaines. Deux facteurs au moins me semblent déterminants dans le succès de ces formations, que je rappelle ici :

D'une part, au fil des activités et des modalités de travail proposées, le doctorant mesure ses progrès dans sa formation professionnelle au métier de chercheur en occupant tour à tour le rôle de relecteur (inexpérimenté en début de formation puis plus aguerri à son issue) et de scripteur-réviseur via la production de différentes versions de son texte. Ajoutons à cela le caractère interdisciplinaire des groupes de doctorants, dont on a déjà mentionné l'intérêt, en ce qu'il favorise une plus grande conscience des normes et usages communautaires en permettant de les comparer.

D'autre part, la formation propose par trois fois (la dernière prenant la forme d'une évaluation par les pairs, dont on a présenté les avantages) des commentaires ciblés sur ce qui fonctionne en l'état et sur ce qui appelle une réécriture. Ce guidage réitéré vise à amener le doctorant :

- (1) À mieux cerner les attentes relatives à la PDC et plus largement l'écriture de recherche, et à se positionner par rapport à elles (identifier ses points d'appui, ses points à travailler), gagnant ainsi en autonomie pour la suite de son parcours ;
- (2) À s'entraîner à améliorer progressivement la qualité scientifique de son texte, en apportant des solutions aux problèmes ciblés via les réécritures successives, et ce faisant, à s'impliquer davantage dans sa recherche en se l'appropriant de l'intérieur ;
- (3) À prendre conscience du caractère indispensable et bénéfique de la révision malgré ses aspects exigeants et chronophages, et à instaurer plus sereinement ce processus – si commun aux chercheurs professionnels – à ses propres pratiques, notamment dans le cadre de la rédaction de la thèse.

Le troisième temps du chapitre a consisté à jeter les bases d'un projet de recherche. Fondée sur mon expérience de formatrice, les travaux disponibles et l'observation d'un corpus d'une douzaine de PDC, l'étude – forme de pré-enquête – a permis de repérer différents plans d'analyse ainsi que les premiers éléments linguistiques (phrastiques ou textuels) qui se révèlent de bons candidats à l'intervention didactique dans le cadre d'une formation à l'écriture de PDC.

Le schéma ci-dessous synthétise les observations issues de cette brève étude.

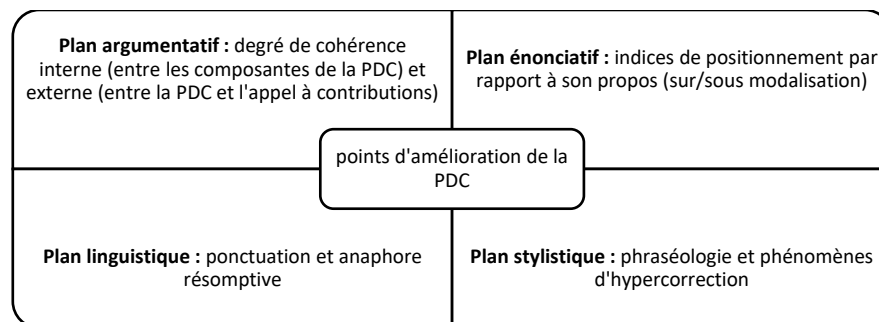


Figure 3 : Leviers d'intervention didactique dans les formations dédiées à l'écriture de PDC

Cette première analyse doit être complétée, comme on l'a mentionné à plusieurs reprises, par l'étude du corpus intégral de PDC, chantier intégré à un projet plus large qui sera présenté en conclusion générale. Contribuant ainsi au champ didactique des littéracies avancées, les résultats issus de cette étude pourront concrètement être exploités en formation : il s'agira pour le formateur de faire porter l'attention des doctorants sur ces points stratégiques lors de la relecture commentée de leurs textes. Si ce travail de révision ciblée est utile à l'amélioration de la qualité scientifique de la PDC du doctorant, il constitue pour le doctorant un moyen privilégié de s'approprier les usages discursifs de sa communauté de chercheurs et d'y forger son style propre.

Terminons ce chapitre comme nous l'avons commencé, en citant à nouveau C. Barré de Miniac (2004, p. 215) : comme elle, je défends le parti pris didactique « qui postule que d'un travail orienté sur des points précis de l'écrit, et de la prise de conscience de micro-transformations sur ces points, peut découler un changement de posture et par là de rapport à l'écriture », ici posture de chercheur et écriture de recherche.

BILAN ET PERSPECTIVES : QUELLES PISTES POUR MIEUX EXPLOITER ET DEVELOPPER L'EXISTANT ?

Comme nous n'avons eu de cesse de le répéter dans nos travaux, que ce soit ceux relevant des littéracies scientifiques *stricto sensu* que j'ai cités dans cette note de synthèse ou ceux inscrits en littéracies universitaires réalisés par ailleurs, les recherches entreprises n'ont d'intérêt que lorsqu'elles fournissent une base théorique solide et des analyses d'activités littéraciques aux étudiants et/ou aux enseignants, encadrants ou formateurs souhaitant soutenir les étudiants dans leur appropriation de l'écriture académique et scientifique. Mais c'est aussi et surtout lorsque ces mêmes acteurs s'emparent de ces outils théoriques et pédagogiques, les font vivre et évoluer qu'ils prennent tout leur sens. Or, ce n'est pas parce que l'offre et la demande coexistent que la seconde s'empare naturellement de la première. L'une des missions d'un champ comme les littéracies scientifiques est donc d'augmenter la porosité entre les avancées didactiques et les ressources pédagogiques, dont on a vu, au moins à propos de la gestion des sources (chap. 2, partie II), qu'elle était faible dans la francophonie, le discours prescriptif restant réducteur et peu émancipateur. C'est donc dans la perspective de resserrer les liens entre recherche et pédagogie que j'orienterai cette conclusion.

Je reviendrai rapidement, en guise de bilan, sur certains éléments saillants des chapitres précédents susceptibles d'intéresser la formation de formateurs dans le domaine de l'écriture de recherche. Dans un second temps, je tenterai d'esquisser quelques pistes visant à mieux visibiliser et exploiter l'existant. Enfin, en complément à cette réflexion, sera présenté un projet en cours, qui se situe précisément à l'interface entre la recherche et la formation d'enseignants du supérieur.

1. Du côté du formateur : retour sur quelques observations

Le premier chapitre a tenté de faire le point sur les différentes manières de se positionner en tant que sujet dans son écrit de recherche. J'ai cherché à les discuter, à les resituer dans des courants épistémologiques spécifiques et à les mettre en perspective dans une synthèse récapitulant les différents *je* qui symbolisent ces positionnements. Comme je l'ai déjà précisé, il ne s'agit pas de présenter directement cette typologie à des apprentis-chercheurs, mais d'apporter au formateur, s'il en éprouve le besoin, de la matière pour thématiser avec son groupe cette question de plus en plus prégnante avec l'essor que connaît le mouvement de la science ouverte, dont on peut supposer (et espérer ?) qu'il contamine l'ensemble des habitus scripturaux scientifiques. Dans sa thèse, déjà citée (chap. 2, partie I), I. Mayeur (2019) montre en effet qu'en contexte numérique ouvert, la présence du scripteur devient monnaie courante et prend des formes diverses, dont celle du *je* déictique. Comme elle le précise, il ne s'agit pas pour le chercheur d'abdiquer une « nécessaire construction discursive de sa légitimité » (p. 170), mais plutôt de considérer qu'elle s'exerce suivant d'autres enjeux : dans le cadre des écrits circulant dans ce contexte, et contrairement aux écrits scientifiques traditionnels,

scripteurs et lecteurs ne désignent plus nécessairement des spécialistes issus d'un même monde académique (ce que Charaudeau et Maingeneau (2002), appellent un « discours fermé », cf. Doc8_Boch et Rinck, 2010), mais des acteurs potentiellement très hétérogènes : « le contexte de la science ouverte contribue à brouiller les frontières, assurant la possibilité technique d'une circulation plus large » (Mayeur, 2019, p. 171). Il est donc tout à fait d'actualité de s'interroger sur les stratégies rhétoriques d'adaptation au public, y compris dans la mise en scène de soi en tant que sujet scripteur.

Le chapitre 2 a traité de la gestion énonciative de la polyphonie, qui, lorsqu'elle devient familière à l'apprenti-chercheur, est un ressort central dans la construction d'une posture auctoriale. L'accent a porté sur certains objets (ilot citationnel, métadiscours, ponctuation énonciative) dont on a vu que le fonctionnement gagnerait à être mieux connu des étudiants, et sans doute aussi des formateurs. J'ai également insisté sur deux modes d'insertion des sources (l'évocation et l'allusion), peu pris en compte dans le discours prescriptif alors que leur usage complexe – à priori fréquent chez les professionnels –, requiert des compétences littéraciques fines, intéressantes à travailler pour leur potentialité heuristique.

Une autre observation à mes yeux didactiquement importante pour tout formateur, tirée de ce chapitre – et en particulier de l'analyse du discours pédagogique anglo-saxon – concerne la manière dont on présente à l'apprenti-chercheur l'articulation entre les discours qu'il convoque et la construction de son point de vue : comme je l'ai soutenu (chap.2, conclusion), nous gagnons à l'inviter à positionner le discours d'autrui par rapport à son projet de recherche (indiquer en quoi les textes de chercheurs nourrissent ce projet et l'aident à le penser) plutôt que de l'enjoindre de se positionner par rapport à eux, consigne ambiguë propice aux malentendus. En outre, orienter ainsi le travail avec les étudiants les place directement en situation de guider le lecteur, autre ressort précieux pour qu'ils consolident leur positionnement d'auteur dans leur texte.

Dans le chapitre 3, je retiendrai d'abord la nécessité de clarifier les notions de problématique et de problématisation – quelle que soit la définition qu'on en donne au final –, en précisant si l'on se place du point de vue de la recherche en cours ou de la trace écrite définitive de cette recherche. Cette nécessaire distinction peut en effet intéresser le formateur qui souhaite travailler avec ses étudiants sur les représentations de ces actes discursifs et cognitifs complexes et incontournables, dont on a vu qu'ils étaient source d'inquiétude, y compris chez les doctorants avancés.

La présentation détaillée d'une séquence de formation à la proposition de communication et l'analyse de ses moments forts peuvent fournir un exemple d'exploitation pédagogique d'un genre scientifique spécifique à rédiger en parallèle de la thèse, double travail de conception et de rédaction dont on a souligné les apports mutuels, qui se jouent tant au plan de la démarche de recherche que de l'écriture.

2. Entre recherche et pédagogie, des passerelles à consolider

Trois pistes complémentaires sont à mon sens à emprunter pour faciliter l'accès des avancées de la recherche auprès des acteurs et/ou pour en assurer une meilleure transposition didactique :

(1) Orienter les apprentis-chercheurs et les enseignants/formateurs vers des ressources variées et de qualité

C'est précisément l'objet d'une initiative récente (printemps 2021) consistant à mettre à disposition une base de données réalisée par le groupe bibliographique *Ecritac : Tactiques pour l'écriture académique* (à sa tête, M. Durier, jeune ingénieure de recherche). Cette base réunit plus de 300 références (en français, en anglais et même en italien pour une référence) sur l'écriture académique (ici au sens de scientifique), classées selon quatre grands axes : (1) *écrire et publier ses recherches* ; (2) *enseigner la rédaction* ; (3) *se former aux outils numériques* ; (4) *réfléchir sur les enjeux généraux*¹. Un système de mots clés dans le moteur de recherche de la base permet également de choisir différents formats : publications scientifiques, blogs de chercheurs, manuels destinés en grande partie aux apprentis-chercheurs mais aussi aux enseignants « en quête de bonnes pratiques pour aider leurs étudiants à mieux rédiger » (Durier, 2021), quelques tutoriels et cours en ligne et en accès libre, des podcasts d'enseignants-chercheurs et des conférences filmées. Les organisateurs de cette formidable méta-ressource sont demandeurs de références supplémentaires, en particulier celles destinées à la formation d'enseignants. Amis chercheurs spécialistes du domaine, ne tient qu'à nous de contribuer² !

(2) Développer les formations à l'écriture au sein des universités et des écoles doctorales

Lorsqu'ils reposent sur les principes défendus tout au long de cette synthèse (approche linguistique, inductive, prenant centralement appui sur des activités de lecture/écriture, de réécriture et d'évaluation bienveillante et constructive entre pairs), les cours de méthodologie ou les stages doctoraux présentent en effet des atouts uniques et précieux. Rappelons-en quelques-uns, déjà évoqués et/ou illustrés dans les chapitres qui précèdent : du fait de l'existence du groupe, l'apprenti-chercheur n'est plus cantonné au seul filtre de son encadrant – même s'il ne s'agit en aucun cas pour le formateur de se mettre à sa place ou de ne pas respecter son point de vue. Enrichi de la multiplication des regards sur l'écriture (la sienne et celle de ses pairs), l'étudiant relativise, complète et affute son point de vue sur les stratégies

¹ Voir le mode d'emploi de cette base de données sur <https://ecritac.hypotheses.org/209>. En cours de construction mais déjà fournie, la liste des documents répertoriés pourrait être d'une grande utilité pour compléter l'analyse du corpus de ressources pédagogiques présenté au chapitre 2 (hélas rédigé avant que j'en aie eu connaissance), et bien sûr pour toute autre recherche ultérieure désireuse d'étudier l'air du temps didactique dans les littéracies scientifiques.

² Je compte pour ma part fournir la bibliographie (et la référence !) de cette présente synthèse à *Ecritac*, en triant au préalable les documents référencés selon le classement proposé par la base de données.

d'écriture et leurs effets sur le lecteur. En outre, en école doctorale au moins, les groupes sont le plus souvent composés de participants relevant de cultures disciplinaires (et de cultures tout court) diverses. Ainsi, lors des séances collectives, l'apprenti-chercheur approfondit son approche des fondements transversaux de ce qu'est la recherche (par ex. élaborer une problématique et une méthodologie *ad hoc*) et l'écriture de recherche (se positionner comme sujet, auteur, chercheur). Les débats qui animent ces séances l'amènent également à prendre conscience des aspects disciplinaires ou contextuels qui déterminent cette écriture (faire des titres numérotés dans une proposition de communication ou pas, indiquer en bas de page les références bibliographiques ou pas, formuler des hypothèses ou pas, indiquer dans son texte que l'on est doctorant ou pas, etc.). Les interactions dans le groupe permettent de reconsidérer les habitus de sa communauté en tant que tels, autrement dit de les appréhender en tant que conventions et non en tant que seules manières d'écrire la science, ce qui est une bonne manière de distinguer ce qui fait collectivement sens sur le plan éthique de ce qui relève de normes disciplinaires dont le bienfondé peut au besoin être interrogé.

Mais au-delà de tous ces avantages que présentent les formations, ce sont les activités elles-mêmes d'écriture et de réécriture guidée qui en constituent à mes yeux la plus grande valeur ajoutée. On a vu (cf. en particulier le chap. 3 avec l'exemple de la proposition de communication) en quoi elles étaient indispensables pour permettre à l'apprenti-chercheur de s'engager dans son apprentissage de l'écriture de recherche en entrant dans un processus de révision efficace et régulier.

C'est ainsi qu'à mon sens, l'appropriation en solitaire de la documentation (même multimodale, de qualité et accessible à tous) est insuffisante. Quant aux ressources qui se présentent comme des cours, elles trouvent également leurs limites si elles ne proposent pas d'activités d'écriture, d'évaluation entre pairs et encore moins de révision guidée. Le très récent MOOC « rédiger et publier un article scientifique³ » répond sans doute à des questions importantes que se posent les doctorants (par ex. comment rédiger la partie introduction, matériel et méthodes, résultats ; quel format doit avoir le résumé ; comment choisir ses mots clés ; comment satisfaire les attentes des évaluateurs, etc.). Le succès que ce cours en ligne remporte en termes de nombre d'inscrits (plus de 10000 au bout de trois semaines d'existence !) est également visible à travers les nombreux remerciements qui figurent sur le forum du MOOC : il est donc très utile à la communauté et contribue au partage de ce que le sociologue H. S. Becker (2002 [1970]) appelait « les ficelles du métier ».

Cela étant, même en obtenant plus de 80% – taux requis pour que le cours soit validé par les organisateurs – aux Quizz (très bien faits par ailleurs) figurant à la fin chaque cours pour évaluer la rétention des connaissances transmises, le doctorant n'aura eu la possibilité de se frotter ni à l'écriture, ni au regard de l'autre sur sa production dans le cadre du cours : reste à faire ce chemin-là, fondamental pour s'approprier, tester, adapter tous ces savoirs théoriques. Chemin plus ou moins facile, suivant les conditions de travail du doctorant, extrêmement

³ <https://www.fun-mooc.fr/fr/cours/rediger-et-publier-un-article-scientifique/> (Cours de 6 semaines courant sur juin-juillet-août 2021 ; ressources disponibles jusqu'en juin 2022). Cf. Introduction de la note de synthèse pour une brève présentation.

variables suivant les cas. Organisées par les universités, qui sont (encore) des organismes de service public, les formations à l'écriture de recherche ont aussi pour mission de combattre les inégalités en offrant à tous un contexte propice à cette appropriation : débats entre pairs et avec le formateur, mise en pratique réelle de l'écriture scientifique en bénéficiant de feedbacks et en apprenant à en faire. Par leur existence même, ces formations contribuent au partage des connaissances et des codes académiques, dont on sait qu'ils sont diffusés de manière inégalitaire au sein des universités françaises et entre les apprentis-chercheurs (Mathieu-Fritz et Quémin, 2013).

C'est en somme une médiation sociale et culturelle qu'offre la formation à l'apprenti-chercheur, en lui donnant l'opportunité d'entrer dans une communauté de pratiques scripturales scientifiques, et, de façon très concrète, de partager, d'échanger, d'évoluer dans son parcours de chercheur.

(3) Développer la formation de formateurs

Les ressources (ouvrages, chapitres d'ouvrages ou articles disséminés dans des numéros de revues sur les littéracies universitaires, dont bien sûr tous ceux cités ici), mêlant réflexion didactique et activités pédagogiques, peuvent aider le formateur autonome (et disposant d'un temps suffisant pour s'approprier la documentation) souhaitant améliorer ses pratiques. Mais j'y vois à nouveau des limites : d'une part, ces documents sont en nombre encore trop restreint (à l'heure actuelle, on ne compte qu'un seul ouvrage francophone entièrement dédié à l'écriture de recherche et destiné aux enseignants, celui de M.-C. Pollet, 2019) ; d'autre part, ils ont des effets sans doute réduits, pour des raisons similaires à celles invoquées pour les apprentis-chercheurs : absence d'interactions entre pairs et avec le formateur, absence de pratiques évaluatives et de pratiques d'écriture et de réécriture guidée. Or, dans leur mission d'encadrement de mémoire ou de thèses, chercheurs et enseignants-chercheurs doivent concevoir un accompagnement efficace, à la fois sur le plan de l'élaboration de la recherche et sur celui de l'écriture (Delcambre, 2015, p. 13). C'est aussi le cas des intervenants – quel que soit leur statut – dans les enseignements méthodologiques de Master, qui préparent les apprentis-chercheurs à la démarche de recherche et à son écriture.

Le cadre du stage de formation collective tel qu'il peut être proposé à ces publics (encadrants et/ou intervenants) rendrait possibles des activités ciblées sur le guidage dans la réécriture, porte d'entrée privilégiée pour appréhender les dimensions fondamentales de l'écriture de recherche que nous avons balayées tout au long de cette synthèse : positionnement du sujet, gestion des références, construction d'un point de vue lisible et légitime à travers la problématisation de l'objet de recherche, maîtrise d'un genre scientifique (illustrée dans le chap.3 à travers l'exemple de la proposition de communication). Concrètement, les participants seraient invités à comparer leurs pratiques annotatives sur des extraits de mémoires ou de thèses puis à analyser ce qui motive ces annotations, afin de faire émerger les représentations de ce qui appelle réécriture. Une autre activité, à visée directement professionnalisante, porterait sur les annotations elles-mêmes (cf. Lancaster, 2012 ; Delcambre, 2015) : sur quel ton sont-elles formulées ? Pointent-elles les faiblesses comme les

lieux de réussite ? Quelles interventions ciblent-elles ? Jusqu'où vont-elles dans le guidage ? Quelles sont leurs fonctions ? Celles-ci peuvent être très diverses, nous dit I. Delcambre : il peut s'agir de signaler une erreur, de suggérer une réécriture, d'orienter vers d'autres lectures, mais aussi de rassurer, de faire de l'humour, etc. (2015, p. 14). S'ouvrir au large spectre des types d'annotation envisageables, tout en étant vigilant sur la manière dont chacune d'elle peut être reçue par l'apprenti-chercheur (et plus généralement par le pair) me semble un excellent moyen de renforcer l'expertise du formateur.

Mais ne faisons pas preuve de naïveté : la formation continue des enseignants du supérieur n'a rien de simple : comme C. Beudet (2015) l'a bien décrit pour le Canada, si les *Writing Centres*, quelle que soit leur orientation pédagogique (*Writing Across the Curriculum* ou WAC, *Writing Inside the Disciplines* ou WID) ou leur envergure (attachées à des petites structures ou des universités de renom), proposent des programmes de qualité destinés aux universitaires, ils ne parviennent pas à recruter. La pression de performance est telle que les enseignants, mêmes volontaires, n'ont simplement pas le temps d'intégrer ces formations dans leur planning, analyse C. Beudet.

Leur statut ayant tendance à se fragiliser, notamment avec la montée en puissance des contrats d'enseignants-chercheurs à durée déterminée, les universitaires français (francophones ?) sont de plus en plus placés dans cette même culture de la « performance » et de « l'excellence », dans un modèle inspiré d'un management néolibéral qui met en concurrence les chercheurs et les isole dans leurs contradictions⁴. En outre, – comme chacun sait –, ils sont souvent débordés par des tâches toujours plus nombreuses⁵ (Bayart, 2013).

Il est donc loin d'être acquis qu'ils suivent d'eux-mêmes ces programmes s'ils leur étaient offerts, même si, d'après l'état des lieux réalisé par P. Parmentier (2018), les enquêtes auprès des enseignants-chercheurs montrent une forte demande générale de formations fondées sur une logique d'interactions entre pairs et visant l'amélioration des pratiques pédagogiques.

Mais à l'heure où la formation continue des enseignants-chercheurs connaît en France un certain essor à travers la mise en place des Services Universitaires de Pédagogie (SUP), on peut tenter d'être plus optimistes quant au développement futur de stages dédiés, s'ils sont ajoutés au catalogue de ces services. Leur succès est aussi dépendant de la volonté de l'établissement, et plus largement de l'infléchissement de la politique au plan national : comme le notent N. Issenmann et D. Billot (2016) dans leur état des lieux des SUP en France, un des leviers à la

⁴ Notamment sous la pression croissante de récolter des fonds pour auto-financer ses recherches, l'enseignant-chercheur en poste est fréquemment en prise avec ses contradictions, l'amenant à se couler dans le moule abscons de la novlangue institutionnelle souvent propre aux appels à gros projets, quitte à renier la position critique qui est souvent la sienne vis-à-vis de ces mêmes discours formatés, à la charge idéologique non questionnée. Les formations à la didactique de l'écriture de recherche peuvent être aussi, pour les enseignants-chercheurs, l'occasion d'échanges visant à prendre conscience de ces contradictions et à mieux vivre ce que le sociologue et politologue J.-F. Bayart qualifie de « forme de schizophrénie intellectuelle » (2013, p. 337).

⁵ J.-F. Bayart (2013) analyse longuement et avec pertinence les différentes fonctions (recherche, enseignement, expertise, mais aussi management d'équipe, *fund raising*, tout cela en répondant aussi à la demande sociale) qui sont aujourd'hui dévolues aux enseignants-chercheurs en poste, créant une « confusion permanente des genres » qui « pollue le métier » (p. 337).

« transformation pédagogique dans le supérieur⁶ » est la reconnaissance et la professionnalisation de l'activité d'enseignement (décharge horaire pour le suivi de formation, congé pour projet pédagogique, valorisation dans la carrière, etc.).

On l'aura compris : à mes yeux, l'accompagnement à la révision via l'annotation, en tant que compétence littéracique et pédagogique de haut vol, mérite une formation professionnelle spécifique, dont la portée dépasse sans aucun doute celle de la seule prise en main par les enseignants-chercheurs de la documentation disponible, quelle que soit par ailleurs sa qualité.

Les trois pistes évoquées ci-dessus sont destinées à visibiliser davantage l'existant et à transposer les enseignements tirés des travaux de recherche actuels en outils et démarches pédagogiques à exploiter, soit, directement, du côté des apprentis-chercheurs, soit dans le cadre de la formation de formateurs à la didactique de l'écriture de recherche. Du côté de la recherche elle-même, la dynamique enclenchée il y a plus de vingt ans semble bien établie, comme en témoigne la production toujours croissante de publications dans le champ des littéracies scientifiques. J'ai mentionné pour ma part au long de ces chapitres quelques pistes de recherche que je souhaite à l'avenir explorer plus avant. Je terminerai cette synthèse en présentant plus concrètement un projet d'équipe en cours, le projet *écri+*, qui constitue à mon sens une passerelle intéressante entre la recherche d'un côté et l'activité pédagogique de l'autre.

3. Le projet *écri+*, entre recherche et pédagogie

D'envergure nationale⁷, le projet *écri+*, dont l'Université Grenoble Alpes est partenaire, a pour but principal de mutualiser et de co-construire des outils pédagogiques visant la formation et la certification des étudiants dans le champ de l'écrit universitaire. Mais il vise aussi la formation des intervenants (de tous statuts) dans l'enseignement supérieur désireux de développer leurs compétences professionnelles dans leur accompagnement des étudiants à l'écrit, à tous les niveaux du cursus, master et doctorat inclus.

⁶ En France, la *transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur* est un mot d'ordre depuis 2013 émanant de la Direction Générale pour l'Enseignement Supérieur et l'Insertion Professionnelle (DGESIP). Il s'agissait initialement de professionnaliser davantage les enseignants du supérieur à la pédagogie (notamment via la formation continue), afin d'augmenter le taux de réussite des étudiants, en particulier dans le cycle de la Licence (pour un rapport sur la question, voir Bertrand, 2014). Mais la tendance politique actuelle est d'assimiler *transformation pédagogique* à *transformation numérique*. Outre le fait qu'innovation pédagogique et innovation numérique sont deux choses différentes, le risque est également de perdre de vue la dimension pédagogique dans la formation des enseignants, pour mettre l'accent sur la seule prise en main technique des outils numériques. Mais ce débat-ci mériterait un long développement tant sont complexes les enjeux et les situations qui sont en constante évolution, en particulier depuis la crise sanitaire de 2020-2021, qui n'a pas eu que des effets négatifs de ce point de vue (<https://www.letudiant.fr/educpros/opinions/la-formation-des-enseignants-au-numerique-l-héritage-inattendu-de-la-crise-sanitaire.html>).

⁷ Projet ANR PIA3 *écri+* (cf. <https://ecriplus.fr/>), porté par l'Université Ouverte des Humanités (UOH) de Strasbourg, réunissant 17 établissements d'enseignement supérieur. Le projet court sur 10 ans (2018-2028) et vise un fort développement (<https://ecriplus.fr/etapes/>).

C'est dans ce cadre que notre équipe⁸ a été sollicitée pour contribuer à ce projet. En lien direct avec les principes défendus ci-dessus, notre apport consiste à donner aux enseignants qui le souhaitent des outils pour asseoir leurs compétences linguistiques et métalinguistiques et, plus spécifiquement, les amener à annoter de façon plus consciente les écrits de leurs étudiants, que ce soit dans le but de les évaluer ou d'en guider au mieux la révision.

Dans cette perspective, nous nous sommes assigné la tâche d'élaborer une base de données exploitable au plan pédagogique par des enseignants tout venants, c'est-à-dire non nécessairement spécialistes des littératures universitaires. Cette base (en cours de construction) prend appui sur une collecte en ligne d'extraits d'écrits d'étudiants comportant un dysfonctionnement supposé (erreur, maladresse, usage inapproprié). La collecte s'adresse en effet à tout enseignant exerçant dans l'enseignement supérieur et volontaire pour déposer un ou plusieurs extraits d'écrit (copie, dossier, mémoire, thèse, etc.) de ses étudiants. L'enseignant-déposant est invité à identifier et analyser brièvement ce qu'il considère comme dysfonctionnant dans l'extrait⁹.

Afin d'en faciliter l'interrogation, notre base de données proposera une pré-classification de ces extraits à l'aide des sept catégories principales utilisées lors du processus de collecte : orthographe, ponctuation, lexique, syntaxe, cohérence/cohésion /argumentation, discours rapporté/citation/sources (voir pour le détail Doc18_Boch, Rinck et Sorba, 2020). En outre, à partir des descriptions des dysfonctionnements, nous avons inventorié une liste conséquente de mots-clés. Ceux-ci sont basés sur la terminologie traditionnelle de la grammaire scolaire (par ex., *discours rapporté*, *participe passé*, *antécédent*) ou sur une analyse linguistique plus avancée (par ex., *anaphore*, *cohésion*, *modalisation*), afin de satisfaire les requêtes potentielles des utilisateurs aux profils variés (des enseignants de toutes disciplines plus ou moins sensibilisés à la description linguistique comme des chercheurs plus ou moins spécialistes de l'écrit).

Au plan pédagogique, le projet d'élaboration de la base de données a pour objectif de procurer à tout enseignant des séries d'exemples d'énoncés authentiques (en tant qu'ils sont issus d'écrits universitaires), énoncés qu'il pourra sélectionner en fonction du fait linguistique qu'il aura choisi d'étudier avec son groupe.

Suivant ses objectifs et les besoins de ses étudiants, il peut faire le choix de constituer des exempliers d'énoncés présentant des erreurs formellement attestées, l'objectif étant alors de les analyser et de les corriger collectivement afin de consolider les compétences linguistiques du groupe (par ex., dans le domaine de la phraséologie abordé au chap. 3, l'étudiant doit apprendre qu'on ne peut écrire *continuer une idée* mais par exemple *poursuivre une idée*). Cela dit, si certains dysfonctionnements font consensus, tant sur leur statut d'erreur que sur leur analyse linguistique (c'est très souvent le cas des dysfonctionnements

⁸ Equipe formée de membres du Lidilem : F. Boch (référente recherche), C. Ramero (référente pédagogique), C. Ponton, F. Rinck, J. Sorba (équipe étoffée ponctuellement d'étudiants stagiaires, de vacataires de recherche et de personnel technique).

⁹ La collecte est faite actuellement via un formulaire en ligne accessible sur ce lien : <https://enquetes.univ-grenoble-alpes.fr/v4/s/tvtvo6>

orthographiques), d'autres répondent à des normes plus flottantes et/ou font l'objet d'analyses linguistiques divergentes. Nos observations tirées de la collecte montrent en effet que l'évaluation d'un fait linguistique varie fréquemment selon le rapport aux normes construit par l'enseignant ; les exemples sont légion d'énoncés acceptés par certains et considérés comme fautifs par d'autres (ce degré d'acceptabilité variant même au sein d'un même évaluateur), que ce soit au plan syntaxique (par ex. utilisation d'une conjonction de coordination telle que *et*, *ou*, *car*, *donc* en tête de phrase ; phrases sans proposition indépendante ; absence de virgule après une construction détachée en tête de phrase ; utilisation du présentatif *c'est.. que* ; absence de *ne* explétif) ou au plan lexical (par ex. usage de *baser sur* ou de *de par* ; présence d'un lexique familier ou de néologismes). Ainsi, l'intérêt de la base est également de nous placer, enseignants-correcteurs, face à des évaluations différentes d'un même fait linguistique et d'interroger les normes auxquelles nous nous référons implicitement, de manière à les conscientiser et les rationaliser davantage, voire, parfois, à adopter un regard plus tolérant vis-à-vis d'usages non absolument standards mais fonctionnels (voir à ce sujet le traitement des pronoms relatifs dans Doc18, 2020 et du participe présent dans Doc21, Boch, 2021). A cette fin, la base de données intègre la mention *normes flottantes* et propose plusieurs descriptions linguistiques en cas de désaccord entre l'analyse de l'enseignant-déposant et celle de notre équipe.

S'il s'adresse cette fois à des publics d'étudiants ayant déjà un niveau avancé en français écrit, pour lesquels les enjeux sont surtout de s'acculturer davantage aux stratégies de positionnement dans les écrits scientifiques, l'enseignant peut sélectionner des énoncés présentant des cas limites, soumis à des interprétations inter-individuelles divergentes. Le but est alors de discuter de la réception de ces énoncés, du point de vue subjectif du lecteur : doit-on relire plusieurs fois l'énoncé pour accéder à sa compréhension ? Comprend-on sans équivoque ce qui est écrit ? Est-il nécessaire de reformuler ? Si oui, comment ?

Il s'agit ainsi de distinguer ce qui relève de la norme (ce qui s'écrit et ce qui ne s'écrit pas, en fonction du genre textuel, de la culture disciplinaire ciblée, ou, comme on vient de le voir, de ce qui relève de manière plus floue du filtre individuel de chacun) de ce qui peut être interprété avec plus ou moins de facilité. Comme on l'a déjà défendu avec la gestion énonciative des sources (chap.2, part. II), l'objectif est de passer d'une approche normative de la langue à une approche fonctionnelle, plus engageante pour l'étudiant.

L'enseignant pourra ainsi élaborer, via la base de données, divers exempliers d'énoncés, visant à élucider en groupe les raisons pour lesquelles ces énoncés peuvent être jugés appropriés ou pas, et mobiliser ainsi les compétences métalinguistiques des étudiants dans leur analyse, étape suivie au besoin d'un travail de reformulation de ces énoncés. Pour centrer le propos sur les littéracies scientifiques, reprenons en exemple certains des objets linguistiques mentionnés dans cette synthèse comme à la fois résistants chez les apprentis-chercheurs et productifs dans le travail de positionnement dans l'écriture. On peut ainsi citer :

- La ponctuation (par ex. série d'énoncés comportant des virgules – jugées superflues ou manquantes – ou des guillemets énonciatifs jugés ambigus dans leur interprétation, cf. chap. 2, partie I.)
- L'anaphore résomptive (par ex. série d'énoncés comportant des *cela* ou des *ceci* nécessitant – ou pas – une substitution lexicale en *Ce + Nom + adjectif* par exemple, cf. chap. 3)
- Le discours rapporté (par ex. série d'énoncés comportant des brouillages énonciatifs dans la nature ou la portée de la prise en charge du discours cité, cf. chap. 2, partie I.)

Le dernier bilan de la collecte (cf. Doc18, 2020) fait état de 2550 extraits et de 4440 dysfonctionnements commentés, chaque extrait en comportant souvent plusieurs. Environ la moitié de ces extraits (47%) ont été produits par des étudiants de master (mémoires professionnels ou de recherche) ; une petite proportion (16%) est le fruit de doctorants. Ce dernier chiffre est appelé toutefois à grossir : en intégrant dans cette base les données tirées de la recherche présentée au chapitre 3 sur les propositions de communications, nous obtiendrons un nombre conséquent d'extraits d'écrits de doctorants. C'est ainsi que la base peut constituer une ressource précieuse en littéracies scientifiques, tant au plan pédagogique qu'au plan de la recherche.

Ainsi, les enjeux à terme de la mise à disposition de la base de données sont d'une part de donner à voir les points de résistance d'un public d'étudiants (dont les apprentis-chercheurs) dans son apprentissage de l'écriture académique (et pour ce qui nous intéresse de l'écriture scientifique). D'autre part, et très concrètement, via les descriptions plurielles des dysfonctionnements identifiés, la base de données fournit des indications potentiellement utiles aux enseignants-correcteurs pour conscientiser davantage leurs propres critères d'évaluation et étayer au besoin les annotations qu'ils portent sur les écrits de leurs étudiants, guidant ainsi le travail de réécriture.

Le propos de cette conclusion est tourné vers l'avenir, en questionnant les moyens que peuvent se donner les littéracies scientifiques (et plus largement universitaires) pour faire au mieux usage des travaux dans le domaine de la didactique de l'écriture de recherche. L'objectif est au fond celui qui a motivé cette note de synthèse, et qui motive les travaux qui l'ont précédée et qui la suivront sans doute, en y associant le plus possible collègues et étudiants : il s'agit de poursuivre des recherches collaboratives qui soient mises au service de l'expertise littéraire et pédagogique des enseignants-chercheurs ou des formateurs qui ont en charge de former les apprentis-chercheurs à l'écriture de recherche. C'est ainsi qu'ils pourront les aider, à travers l'écriture, à construire leur identité de chercheur en devenir, engagés dans cet apprentissage.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES¹

- Ädel, A., et Garretson, G. (2006). Citation practices across disciplines: The case of proficient student writing. In M. C. Pérez-Llantada Auría, R. Pló Alastrué, et C. P. Neumann (Eds.), *Academic and professional communication in the 21st century: Genres and rhetoric in the construction of disciplinary knowledge* (pp. 271-280). Prensas Universitarias.
- Angenot, M. (2012). Les études littéraires : qui sommes-nous ? D'où venons-nous ? *Littératures*, 27. http://marcangenot.com/?page_id=343
- Anis, J. (2000). Vers une sémiolinguistique de l'écrit, *Linx*, 43, 29-44.
- Aragon, L. (1969). *Je n'ai jamais appris à écrire, ou Les Incipit*. Champs Flammarion, coll. Sentiers de la création.
- Aull, L. L. (2019). Linguistic Markers of Stance and Genre in Upper-Level Student Writing. *Written communication*, vol. 36, issue 2. <https://doi.org/10.1177/0741088318819472>
- Authier-Revuz, J. (1978). Les formes du discours rapporté. Remarques syntaxiques et sémantiques à partir des traitements proposés. *DRLAV*, 17, 1-87. <https://doi.org/10.3406/drlav.1978.927>
- Authier-Revuz, J. (1992). Repères dans le champ du discours rapporté. (I) *L'information grammaticale*, 55, 38-42. [10.3406/igram.1992.3186](https://doi.org/10.3406/igram.1992.3186)
- Authier-Revuz, J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. Larousse, 2 tomes.
- Authier-Revuz, J. (2007). Arrêts sur mots. L'épreuve de la langue dans l'énonciation et l'écriture. Dans I. Fénoglio (dir.), *L'Écriture et le souci de la langue* (pp. 113-145). Bruylant Academia.
- Bacqué M.-H., Biewener, C. (2013). L'empowerment, une pratique émancipatrice. *Revue Projet*, 336-337, 186a-187. <https://doi.org/10.3917/pro.336.0186a>
- Bakhtine, M. (1953 (1984)). *Esthétique de la création verbale*. Trad. fr. : Gallimard.
- Balslev, K. et Gagnon, R. (dir.). (2019). Entre « Je » et « Nous » ; textes académiques et réflexifs. *Formation et Pratiques d'Enseignement en Questions*, 25. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/3447>
- Barré de Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Presses universitaires du Septentrion.
- Barré-de-Miniac, C. (2004). Une pratique d'écriture scientifique : la proposition de communication. *Pratiques*, 121-122, 199-215. <https://doi.org/10.3406/prati.2004.2042>
- Barre-De Miniac, C., Brissaud, C., Rispail, M. (dir.). (2004). *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. L'Harmattan.
- Bayart, J.-F. (2013). Faire des sciences sociales un acte de création. Dans M. Hunsmann et S. Kapp (dir.), *Devenir Chercheur - Écrire une thèse en sciences sociales*. Editions EHESS.

¹ L'astérisque qui précède certaines références signale qu'il s'agit-là d'ouvrages méthodologiques destinés en priorité aux apprentis-chercheurs.

- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C. (2006). Distanced and refined selves: Educational tensions in writing with the power of knowledge. In M. Hewings (ed.), *Academic writing in context: Implications and applications* (pp. 23-29). Continuum.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., et Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. Parlor Press and The WAC Clearinghouse. <https://wac.colostate.edu/books/referenceguides/bazerman-wac/>
- Beaudet, C. (2015). Littéracie universitaire, *patchwriting* et impéritie. *Le français aujourd'hui*, 190, 99-114. <https://doi.org/10.3917/lfa.190.0099>
- Becker, H. S. (2002 [1970]). *Les ficelles du métier*. La Découverte, coll. « Guides Repères » (trad. française).
- *Becker, H. S. (2004). *Ecrire les sciences sociales. Commencer et terminer son article, sa thèse ou son livre*. Paris : Economica.
- Belleville, G. (2014). *Assieds-toi et écris ta thèse ! Trucs pratiques et motivationnels*. Presses de l'université Laval.
- Bertrand, C. (2104). Soutenir la transformation pédagogique dans le supérieur. *Rapport à la demande de S. Bonnafous, DGESIP*. <https://www.vie-publique.fr/rapport/34320-soutenir-la-transformation-pedagogique-dans-lenseignement-superieur>
- Bertucci, M. (2009). Place de la réflexivité dans les sciences humaines et sociales : quelques jalons. *Cahiers de sociolinguistique*, 14(1), 43-55. <https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2009-1-page-43.htm>
- Bloch, J. (2010). A concordance-based study of the use of reporting verbs as rhetorical devices in academic papers. *Journal of Writing Research*, 2, 219–244. [10.17239/jowr-2010.02.02.7](https://doi.org/10.17239/jowr-2010.02.02.7)
- Boch, F. (1999). *Pratiques d'écriture et de réécriture à l'université : la prise de notes, entre texte source et texte cible*. Thèse de doctorat en sciences du langage, Université Grenoble 3. Les Presses du Septentrion.
- Boch, F. (2019). L'anaphore démonstrative, une porte d'entrée dans l'écriture du texte académique. *Francophonie et Innovation à l'Université*, 1, 54-58. https://www.auf.org/wp-content/uploads/2017/03/FIU-1_doubles-pages.pdf
- Boure, R., et Sureau, M.-G. (1995). Revues scientifiques, lectorat et notoriété. Approche méthodologique. *Recherche en Communication*, 4 (4), 37-59.
- Bres, J. et Verine, B. (2002). Le bruissement des voix dans le discours : dialogisme et discours rapporté. *Faits de langues*, 19, 159-169. [hal-00713843](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00713843)
- Bronckart, J.-P. (2001). L'enseignement des discours. De l'appropriation pratique à la maîtrise formelle. Dans M. Almgren et al. (Ed.), *Research on Child Language Acquisition* (pp.1-16). Cascadilla Press. [tps://archive-ouverte.unige.ch/unige:37579](https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37579)
- Bruner, J. (2005). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? Le récit au fondement de la culture et de l'identité individuelle*. Pocket.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Retz.

- Burke, K. (1973). *The Philosophy of Literary Form: Studies in Symbolic Action*. California UP.
- Canagarajah, S. (2004). Multilingual writers and the struggle for voice in academic discourse. In A. Pavlenko et A. Blackledge (Eds.), *Negotiation of identities in multilingual contexts* (pp. 266–289). Multilingual Matters.
- Castelló, M. (2021, March 6th). *Research Writing and Identity Development*, Writing Research Across Borders Conference, Plenary session (on line).
- Castelló, M., Bañales, G., Iñesta, A. et Vega, N. (2009). *Writing academic texts: organization and structure, authorial voice and intertextuality*. <https://www.researcher-identity.com/writing>
- Cavalla, C. (2015). Collocations transdisciplinaires dans les écrits de doctorants FLS/FLE. *Linx*, 72. <https://doi.org/10.4000/linx.1624>
- Cavalla, C., Loiseau, M., Lascombe, V., Socha, J. (2014). Corpus, base de données, cartes mentales pour l'enseignement. Dans P. Blumenthal, I. Novakova et D. Siepmann (dir.), *Les émotions dans le discours. Emotions in discourse* (pp. 327-341). Peter Lang.
- Charaudeau, P. et Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Seuil.
- Charlot, B. (2008). La recherche en Education entre savoirs, politiques et pratiques : spécificité et défis d'un champ de savoir. *Recherches et éducations*, 1, 155-174. <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/455>
- Charmillot, M. et Fernandez-Iglesias, R. (2019a). L'insolence comme force de réflexivité scientifique. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 25. <https://revuedeshep.ch/no-25/>
- Charmillot, M. et Fernandez-Iglesias, R. (2019b). Voyage vers l'insolence. Démasquer la neutralité scientifique dans la formation à la recherche. Dans *Et si la recherche scientifique ne pouvait pas être neutre ?* Dans L. Brière, M. Lieutenant-Gosselin et F. Piron (pp. 169-220, ch. 10). Éditions science et bien commun.
- Charolles, M. (1997). L'encadrement du discours, univers, champs, domaines et espaces. *Cahier de Recherche Linguistique*, 6, 1-73. [hal-00665849](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00665849).
- Chartier, A. et Frier, C. (2015). Écriture créative et construction de connaissances à l'université. Dans F. Boch et C. Frier (dir.), *Ecrire dans l'enseignement supérieur. Des apports de la recherche aux outils pédagogiques* (pp. 151-210). ELLUG, coll. « didaskein ».
- Cislaru, G., Claudel, C. et Vlad, M. (2020). *L'écrit universitaire en pratique. Doctorat-master-licence*. De Boeck Supérieur, 4^{ème} édition.
- Colin, D. (2019). L'écrit réflexif au prisme de l'auctorialité. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 25. <http://revuedeshep.ch/no-25/>
- Colin, D., et Dolignier, C. (2017). L'auctorialisation d'étudiants de lettres dans l'écriture d'un mémoire de master enseignement. *Scripta*, 21(43), 208-233. <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2017v21n43p208>
- Colin, D. et Dolignier, C. (2019). Le mémoire d'initiation à la recherche en formation d'enseignants de lettres : Entre posture de praticien et positionnement scientifique. *Le français aujourd'hui*, 204, 37-50. <https://doi.org/10.3917/lfa.204.0039>
- Compagnon, A. (1979). *La seconde main ou le travail de citation*. Seuil.

- Cucuzzella, C. (2016). Formuler – et reformuler – la question de recherche. Dans E. Bernheim et P. Noreau (dir.), *La thèse. Un guide pour y entrer... et s'en sortir* (Chap. 10, pp. 129-144). Presses de l'Université de Montréal.
- D'Ottavi, G. et Testenoire, P.-Y. (2018). Les notes de cours d'auditeurs : un nouvel objet pour la linguistique et son histoire. *Langages*, 209, 5-18. [10.3917/lang.209.0005](https://doi.org/10.3917/lang.209.0005).
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. De Boeck-Université, coll. « Prismes ».
- Dabène, M. et Reuter, Y. (dir.). (1998). Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur. *Lidil*, 17.
- Daunay, B. (2007). *Invention d'une écriture de recherche en didactique du français*. Education. Note de synthèse d'HDR. Université Lille 3, 2007. <tel-01365868>
- Daunay, B. et Reuter, Y. (2008). La didactique du français : questions d'enjeux et de méthodes. *Pratiques*, 137/138, 57-78. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1152>
- Daunay, B., et Delcambre, I. (2017). Les modalités énonciatives de la reprise du discours d'autrui dans les écrits de recherche et les écrits didactiques. *Scripta*, 21(43), 37-64. <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2017v21n43p37>
- Dayer, C. (2013). Élaborer sa posture à travers la thèse. Dans M. Hunsmann et S. Kapp (dir.), *Devenir chercheur : Écrire une thèse en sciences sociales* (pp. 87-103). Éditions de l'EHESS.
- De Nuchèze, V. (1998). Approche pragmatico-énonciative du discours de recherche (à l'usage des apprenants-chercheurs). *Lidil*, 17, 25-42.
- Delcambre, I. (2001). Formes diverses d'articulation entre discours d'autrui et discours propre. Analyses de commentaires de textes théoriques. *Lidil*, 24, 135-166.
- Delcambre, I. (2013). Introduire des étudiants à la compréhension des discours universitaires. Première partie : quand des étudiants lisent pour comprendre. *Recherches*, 58.
- Delcambre, I. (2015). Pratiques d'écriture scientifique en formation doctorale, préface. Dans R. Bonasio et I. Fabre (dir.), *L'écriture scientifique : entre dimension individuelle et dimension collective* (pp. 7-14). L'Harmattan, coll. « Pratiques en formation ».
- Delcambre, I. (2019). Contexte(s) et production d'écrits à l'université. Dans J. Alves Assis et F. Komesu (dir.), *Ensaio sobre a Escrita Acadêmica* (pp. 29-46). Editora PUC Minas. https://issuu.com/cespuc-centrodeestudosluso-afrobra/docs/ensaios_sobre_a_escrita_acad_mica_oficial
- Delcambre, I. et Reuter, Y. (2002). Images du scripteur et rapports à l'écriture. *Pratiques*, 113-114, 7-28.
- Delcambre, I. et Laborde-Milaa, I. (2002). Diversité des modes d'investissement du scripteur dans l'introduction du mémoire professionnel. *Enjeux*, 53, p. 11-22.
- Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires : influence des disciplines et du niveau d'études dans les pratiques de l'écrit, *Diptyque*, 18, 11-42.
- Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2012). Difficultés de l'écriture académique en sciences humaines et perceptions de l'accompagnement : analyse de discours d'étudiants. *Diptyque*, 24, 37-62. [hal-01593005](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01593005)

- Deschepper, C. et Thyron, F. (2008). L'entrée dans le supérieur et l'accès aux discours universitaires : opérationnaliser la notion de rapport à l'écrit dans un projet de formation. Dans S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit : Un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p. 61-86). Presses universitaires de Namur.
- Descombes-Dénervaud, M. et Jespersen, J. (1992). L'anaphore conceptuelle dans l'argumentation écrite. *Pratiques*, 73, 79-95. <https://doi.org/10.3406/prati.1992.1657>
- Dewey, J. (1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Presses universitaires de France. doi.org/10.4000/pratiques.1447
- Donahue, C. (2002). Effets de l'écrit sur la construction du sujet textuel à l'université. *Spirale*, 29, 75-99.
- Donahue, C. (2007). *Ecrire à l'université. Analyse comparée en France et aux Etats-Unis*. Septentrion.
- Donahue, C. (2010). Writing, speaking, and the disciplines at Dartmouth's Institute for Writing and Rhetoric. *Arts and Humanities in Higher Education*, Vol. 9 (2), 223-226.
- Doré, E. (2021). Qu'est-ce qu'une supervision doctorale réussie ? Table ronde. Dans E. Chachkine, J.-P. Bouilloud et P.-A. Fabre (dir.), *Journée d'étude sur l'accompagnement doctoral*. CNAM et EHESS. <https://foap.cnam.fr/projets-de-recherche/journee-d-etude-sur-l-accompagnement-doctoral-du-3-juin-2021-1267726.kjsp?RH=1426685188685>
- Ducrot, O. (1984). Esquisse d'une théorie polyphonique de l'énonciation. Dans O. Ducrot, *Le dire et le dit* (chap. VIII, pp. 171-233). Éd. de Minuit.
- Elalouf, M.-L. (1995). Les stratégies de réécriture varient-elles selon le degré de maîtrise de la reprise anaphorique ? *Linx*, hors-série, 6-1, 291-302. <https://doi.org/10.3406/linx.1995.1356>
- Elalouf, M.-L. (1996). La maîtrise de la reprise anaphorique au lycée. *Linx*, 8, 71-90. <https://doi.org/10.4000/linx.1149>
- Elalouf, M.-L. (2016). L'analyse linguistique des textes d'élèves au travers des annotations, 1982-2014. *Pratiques*, 169-170. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3150>
- Elalouf, M.-L. et Bertagna, C. (2010). Présentation. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 160, 393-396. <https://doi.org/10.3917/ela.160.0393>
- Elalouf, M., Martel, S. et Moinard, P. (2016). Un dispositif d'écriture collaborative au service de la réflexivité en formation d'enseignants. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 184, 477-489. <https://doi.org/10.3917/ela.184.0477>
- Elalouf, M.-L., Taddei, E. (2019). Le mémoire de master MEEF1. Un analyseur de la formation des professeurs d'école ? *Le Français Aujourd'hui*, 204, 69-80. <https://doi.org/10.3917/lfa.204.0069>
- Érison, D. (2009). *Retour à Reims*, Fayard.
- Fauray, M. (2019). Que signifie être chercheuse ? Du désir d'objectivité au désir de réflexivité. Dans L. Brière, M. Lieutenant-Gosselin et F. Piron (dir.), *Et si la recherche scientifique ne pouvait pas être neutre ?* (chap. 18, pp. 423-440). Éditions science et bien commun.
- Fintz, C. (dir.) (1998). *La Didactique du français dans l'enseignement supérieur : bricolage ou rénovation ?* L'harmattan, coll. Sémantique.

- Florez, M. (2013). La citation positionnée dans l'écrit scientifique. Dans A. Tutin et F. Grossmann (dir), *L'écrit scientifique. Du lexique au discours* (pp. 67-84). Presses universitaires de Rennes.
- Fløttum, K. et Thue Vold, E. (2010). L'éthos auto-attribué d'auteurs-doctorants dans le discours scientifique, *Lidil*, 41, 41-58. <https://doi.org/10.4000/lidil.3006>
- Foucault, M. (1984). *Histoire de la sexualité*, vol. 2. Gallimard, coll. « Bibliothèque des histoires ».
- François, G. (2011). Étude comparée du fonctionnement des parenthèses et des tirets. *Discours*, 9. <https://doi.org/10.4000/discours.8542>
- Frier, C. (2015). Les défis de l'enseignement supérieur et l'état des recherches sur les littéracies universitaires. Dans F. Boch et C. Frier, *Ecrire dans l'enseignement supérieur. Des apports de la recherche aux outils pédagogiques* (Chap. 1, pp. 25-52). ELLUG, coll. « Didaskein ».
- Frier, C. (2016). *Sur le chemin des textes. Comment s'approprier l'écrit de l'enfance à l'âge adulte*. Presses universitaires du Midi.
- Gagnon, R., Balslev, K. (2019). La soutenance orale du projet de mémoire : un texte réflexif ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 25, 159-175.
- Gettliffe, N. (2015). Ecrits de transition : rapporter et évaluer les propos d'un auteur dans des fiches de lecture. *Linx*, 72. <https://doi.org/10.4000/linx.1669>
- Ghasarian, C. (2004). Sur les chemins de l'ethnographie réflexive. Dans C. Ghasarian (dir.), *De l'Ethnographie à l'anthropologie réflexive. Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux* (pp. 5-33). Armand Colin.
- Glorieux, C. (2016). *Mémoires professionnels, mémoires d'application et autres travaux de fin d'études (TFE). Concepts utiles et dispositifs didactiques*. Presses universitaires de Namur.
- Grossmann, F. (1999). Littératie, compréhension et interprétation des textes. *Repères*, 19, 139-166.
- Grossmann, F. (2002). Les modes de référence à autrui : l'exemple de la revue 'Langages'. *Faits de langue*, 19, 255-262.
- Grossmann, F. (2003). Du discours rapporté au discours autorisé, le maniement des noms d'auteur dans l'article en Sciences Humaines. *Estudios de Lengua y Literatura Francesas*, 1 (14), 9-31. <https://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/9670>
- Grossmann, F. (2010). L'Auteur scientifique. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4/3, 410-426. <https://doi.org/10.3917/rac.011.0410>
- Grossmann, F. (2011a). Écriture scientifique et positionnement d'auteur. Dans C. Denecker et M. Durand-Barthez (dir.), *La formation des doctorants à l'information scientifique et technique* (pp. 85-106). Presses de l'enssib. <https://doi.org/10.4000/books.pressesenssib.950>.
- Grossmann, F. (2011b). Renvoyer aux sources du savoir, voir et cf. dans le texte scientifique. Dans A. Jaubert, J.-M. López Muñoz, S. Marnette, L. Rosier et C. Stolz (dir.), *Citations II ? Citer pour quoi faire ? Pragmatique de la citation* (pp. 207-222). Academia-L'Harmattan.

- Grossmann, F. (2017a). Vingt ans de travaux sur l'écriture de recherche. Quel bilan pour préparer l'avenir ? Dans A. Dias-Chiaruttini et C. Cohen-Azria, (dir.), *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture. Fondement d'un champ de recherche en cheminant avec Yves Reuter* (pp.111-134). Presses Universitaires du Septentrion.
- Grossmann, F. (2017b). Objectivité scientifique et positionnement d'auteur. Dans C. Schnedecker et A. Aleksandrova (dir.), *Le doctorat en France : mode(s) d'emploi*, (pp. 97-112). Peter Lang.
- *Grossmann, F. (2017c). Capsule 'problématique'. Dans F. Boch, C. Frier, S. Galligani, S. Mugnier et M. Pons, *Projet Ficelles méthodologiques*, plateforme Moodle, UGA.
- Grossmann, F. et Rinck, F. (2004). La surénonciation comme norme du genre : l'exemple de l'article de recherche et du dictionnaire en linguistique. *Langages*, 156, 34-50. <https://doi.org/10.3917/lang.156.0034>
- Grossmann, F., Tutin, A. et Garcia Da Silva, P. (2009). Filiation et transfert d'objets scientifiques dans les écrits de recherche. *Pratiques*, 143-144.
- Grossmann, F. et Tutin, A. (2010). Les marqueurs verbaux de constat : un lieu de dialogisme dans l'écrit scientifique. *Actes du colloque Dialogisme : langue, discours (8-10 sept. 2010)*. Montpellier. hal-01956608
- Gustafsson, K. et Hagström, L. (2018). What is the point? Teaching graduate students how to construct political science research puzzles. *Eur Polit Sci* 17, 634–648. <https://doi.org/10.1057/s41304-017-0130-y>
- Halté, P. (2019). Les gestes à l'écrit dans les interactions numériques : description et fonctions. *Pratiques*, 183-184. <https://doi.org/10.4000/pratiques.7123>
- Hausmann, F. J. (1989). *Le dictionnaire de collocations*. In F.J. Hausmann, O. Reichmann, H.E. Wiegand, L. Zgusta (eds), *Wörterbücher : ein internationales Handbuch zur Lexicographie. Dictionaries* (1010-1019). De Gruyter. <https://doi.org/10.4000/linx.1046>
- Hébert, M. et Lépine, M. (2013). De l'intérêt de la notion de littératie en francophonie : un état des lieux en sciences de l'éducation. *Globe*, 16 (1), 25–43. <https://doi.org/10.7202/1018176ar>
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. Longman.
- Hyland, K. (2002a). Authority and invisibility: authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics*, vol. 34/8, 1091-1112.
- Hyland, K. (2002b). Activity and evaluation: reporting practices in academic writing. In J. Flowerdew (Ed.), *Academic discourse* (pp. 115–130). Longman.
- Hyland, K. (2005). Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*. 7/2. 173-191. doi.org/10.1177/1461445605050365
- Issenmann, N. et Billot, D. (2016). *Dossier de veille*. Service Universitaire d'Ingénierie et d'Innovation pédagogique. <http://docplayer.fr/187249872-Dossier-de-veille-service-universitaire-d-ingenierie-et-d-innovation-pedagogique-nathalie-issenmann-dominique-billot.html>
- Ivanič, R. (1998). *Writing and Identity: The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. Benjamins.

- Jacques, M.-P. (2013). Structure textuelle de l'article scientifique. Les intertitres et la construction rhétorique en sciences humaines et sociales. Dans A. Tutin et F. Grossmann (dir.), *L'écrit scientifique : du lexique au discours* (pp. 199-215). Presses universitaires de Rennes.
- Jaffré, J.-P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. Dans C. Barré - De Miniac, C. Brissaud et M. Rispail (dir.), *La Littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (pp. 21-41). L'Harmattan, coll. « Espaces discursifs ».
- Jaubert, M. et Lhoste, Y. (2019). La polyphonie discursive dans les écrits de recherche en formation des enseignants. Dans M. Niwese, J. Lafont-Terranova, M. Jaubert (dir.), *Ecrire et faire écrire dans l'enseignement postobligatoire. Enjeux, modèles et pratiques innovantes* (pp. 143-162). Presses Universitaires du Septentrion.
- Jorro, A. (2013). L'accompagnement des enseignants dans l'activité évaluative face à des situations de production écrite. *Revue française de linguistique appliquée* 18, 1, 107-116. [10.3917/rfla.181.0107](https://doi.org/10.3917/rfla.181.0107)
- Kamler, B. et Thomson, P. (2006). *Helping Doctoral Students Write: Pedagogies for Supervision*. Routledge.
- Kara, M. (2004). Pratiques de la citation dans les mémoires de maîtrise. *Pratiques*, 121-122, 111-142. <https://doi.org/10.3406/prati.2004.2036>
- Klein, E. (2021). *Sciences et recherche : de l'expertise à la sphère publique*. France Culture (28.04.21). <https://www.franceculture.fr/emissions/linvitee-des-matins/sciences-et-recherche-de-l'expertise-a-la-sphere-publique-avec-etienne-klein-et-bernadette-bensaude>
- Komesu, F., Daunay, B. et Fluckiger, C. (2021). Littéracies numériques et désinformation. Le rôle de l'enseignant dans le contexte d'infodémie. Dans C. Scheepers, *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur* (chap. 16). De Boeck Supérieur.
- Kondo, Y. et Takatsuka, S. (2009). Revisions by Electronic Peer Feedback in Japanese College Students' English Writing. *Internal Journal Current Development and Practice*, 11(1).
- Lacaze, G. (2015). Responsabilité et prise en charge énonciatives dans les titres d'articles de presse. *Études de stylistique anglaise*, 9. <https://doi.org/10.4000/esa.792>
- Lafont-Terranova, J., et Niwese, M. (2016). Faire écrire pour construire des connaissances : accompagner la construction d'une posture d'apprenti chercheur. Dans S. Plane, C. Bazerman, C. Donahue et F. Rondelli, *Recherches en écritures. Actes du colloque international Writing across Borders III*. Éditions du CREM.
- Lahire, B. (2019). Le poids des inégalités. Dans B. Lahire (dir.), *Enfances de classe, de l'inégalité parmi les enfants* (pp. 38-53). Seuil.
- Lancaster, Zak (2012). *Stance and Reader Positioning in Upper-Level Student Writing in Political Theory and Economics*. Phd, English and Education. University of Michigan. <http://hdl.handle.net/2027.42/93976>
- Lancaster, Zak (2014). Making Stance Explicit for Second Language Writers in the Disciplines: What Faculty Need to Know about the Language of Stancetaking. In T. Myers Zawacki and M. Cox (Ed.), *Research Towards Linguistically and Culturally Inclusive Programs and*

- Practices* (chap. 11, pp. 269-298). The WAC Clearinghouse. [10.37514/PER-B.2014.0551.2.11](#)
- Le Boucher, C. (2019). Se risquer à se forger comme jeune chercheur, un défi dans les écritures de la thèse. *Inter Pares*, 8, 17-24.
- Lebreton, E. et Lorilleux, J. (2020). Oser les recherches collaboratives en DDL : transformations des chercheuses, transformations des recherches. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 17-2. <http://journals.openedition.org/rdlc/7662>
- Lees Fryer, D. (2013) Exploring the dialogism of academic discourse: Heteroglossic Engagement in medical research articles. In G. Andersen, K. Bech (Ed.) *English Corpus Linguistics: Variation in Time, Space and Genre* (pp. 183-207). E-book. [10.1163/9789401209403_011](#)
- Lefebvre, M. (2011). Former les doctorants à la rédaction des articles de recherche : un enjeu pour la valorisation de leurs travaux. Dans C. Denecker et M. Durand-Barthez (dir.), *La formation des doctorants à l'information scientifique et technique*. <https://doi.org/10.4000/books.pressesensib.952>.
- Lejot, E. (2017). La relecture entre pairs en formation doctorale : de l'analyse des commentaires à l'élaboration d'une grille d'accompagnement. *Lidil*, 55. <https://doi.org/10.4000/lidil.4255>
- Maingueneau, D. (2013). L'éthos : un articulateur. *CONTEXTES* 13. [10.4000/contextes.5772](#)
- Mangiante, J.-M. et Parpette, C. (2011). *Le Français sur objectif universitaire*. Grenoble, PUG.
- Martin, J. R. et White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. Palgrave Macmillan.
- *Mathieu-Fritz, A. et Quémin, A. (2013). Publier pendant sa thèse. Quelques ficelles du métier exposées aux jeunes chercheurs. Dans S. Kapp et M. Hunsmann (dir.), *Devenir chercheur. Ecrire une thèse en sciences sociales* (pp. 229-243). Ed. de l'EHESS.
- Mayeur I. (2019). *Recherches en cours. Discours de savoir numériques et actualité scientifique dans les carnets de recherche de la plateforme Hypothèses*, thèse de doctorat présentée sous la direction de MM. B.-O. Dozo et F. Provenzano, Université de Liège, <http://hdl.handle.net/2268/232256>
- Miguel-Addisu, V. et Thamin, N. (2020). Présentation : les recherches collaboratives en didactique des langues, orientations actuelles. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 17-2. <https://doi.org/10.4000/rdlc.7276>
- Milojevic, S. (2012). How are academic age, productivity and collaboration related to citing behavior of researchers? *PLoS ONE*, 7(11). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0049176>
- Moïse, C. (2010). De l'arrière à l'avant-scène ou de l'intérêt de la réflexivité en sociolinguistique. *Cahiers De Sociolinguistique*, 14, 171-182.
- Mondada, L. (1995). La construction discursive des objets de savoir dans l'écriture de la science. *Réseaux*, 71(3), 55-77.
- *Mongeau, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse, côté Jeans et côté Tenue de soirée*. Presses de l'université du Québec.

- Mroue, M. (2014). *Ecrit de recherche universitaire : éléments pour une sensibilisation au positionnement scientifique à travers la phraséologie transdisciplinaire*. Thèse de Linguistique. Université de Grenoble. HAL Id: tel-01321057
- Nita, R. (2019). Les guillemets : Modalisation et saillance discursive dans le discours journalistique. *E-rea*, 17.1. <https://doi.org/10.4000/erea.8807>
- Niwese, M. et Schneeberger, P. (2019). Conceptualisation, polyphonie et énonciation dans les mémoires de master MEEF en français et en sciences. Dans M. Niwese, J. Lafont-Terranova et M. Jaubert (dir.), *Ecrire et faire écrire dans l'enseignement post-obligatoire* (pp. 127-142). Septentrion.
- Nolan, R., et Rocco, T. (2009). Teaching Graduate Students in the Social Sciences Writing for Publication. *The International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20, 267-273. [Corpus ID : 154831387](https://doi.org/10.1080/15483130701548313)
- Nølke, H. (2002). Article « Polyphonie ». Dans P. Charaudeau et D. Maingueneau (dir.), *Dictionnaire d'analyse du discours*. Le Seuil.
- Nølke, H. Fløttum, K. et Norén, C. (2005). *ScaPoLine. La théorie scandinave de la polyphonie linguistique*. Kimé, coll. Linguistique.
- Nonnon, E. (2002). Formulation de problématiques et mouvements de problématisation dans les textes réflexifs : un point aveugle pour l'enseignant ? *Spirale*, 29, 29-74. <https://doi.org/10.3406/spira.2002.1438>
- Oliveira, Silva S. (2020). *O desabrochar da posição autoral no processo de escrita orientada: incursões de estudantes da área de Letras na escrita acadêmica*. Thèse en éducation. Université de PUC/Minas (Brésil).
- Olivier De Sardan, J.-P. (2013). Le projet de thèse. Un processus itératif. Dans M. Hunsmann et S. Kapp (dir.), *Devenir chercheur. Écrire une thèse en sciences sociales* (pp. 107-124). Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, coll. « Cas de figure ».
- Olivier, A. et Carstens, A. (2018). A heuristic framework for voice instruction at the doctoral level. *Stellenbosch Papers in Linguistics Plus (SPiL Plus)*, 55, 7-26. <https://dx.doi.org/10.5842/55-0-768>
- Parmentier, P. (2018). *Chercher ou enseigner : une injonction paradoxale ?* Dans Séminaire du SiUP, *Le développement professionnel des enseignant(e)s-chercheur(e)s*, [Communication orale]. Université Fédérale de Toulouse. https://www.youtube.com/watch?v=Tu1liqw_BfE&t=3988s
- Pétillon-Boucheron, S. (2003). *Les Détours de la langue. Étude sur la parenthèse et le tiret double*. Peeters, coll. « BIG ».
- Pétillon, S. et Rinck, F. (2014). Structure syntaxique et ponctuation : quelques difficultés dans les textes d'étudiants. *Colloque Writing Research Across Borders (WRAB III)*, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, 19-22 février 2014.
- Petrić, B. (2007). Rhetorical functions of citations in high- and low-rated master's theses. *Journal of English for Academic Purposes*, 6(3), 238-253.
- Philippe, G. (2002). Effacement énonciatif et pragmatique des textes sans locuteur. Dans R. Amossy (dir.), *Pragmatique et analyse des textes* (pp. 17-34). Université de Tel Aviv.

- Pollet, M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires. Etudiants et systèmes de communication à l'université*. De Boeck Supérieur, coll. « Pratiques pédagogiques ».
- Pollet, M.-C. (2014). *L'écrit scientifique à l'aune des littéracies universitaires. Approches théoriques et pratiques*. Presses Universitaires de Namur, coll. « Tactiques ».
- Pollet, M.-C. (2015). Préface. Dans F. Boch et C. Frier, *Ecrire dans l'enseignement supérieur. Des apports de la recherche aux outils pédagogiques* (pp. 11-16). ELLUG, coll. « Didaskein ».
- Pollet, M.-C. (2019). *Former à l'écriture de recherche. De la compréhension à la production : réflexions et propositions didactiques*. Presses universitaires de Namur. Coll. Diptyque.
- Pollet, M.-C. (2021). Les recherches et formations consacrées à l'écrit dans l'enseignement supérieur. Vers une « approche intégrée ». Dans C. Sheepers (dir.), *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur* (Chap. 3, pp. 67-84). De Boeck Supérieur.
- Pollet, M.-C. et Piette, V. (2002). Citation, reformulation du discours d'autrui. Une clé pour enseigner l'écriture de recherche ? *Spirale*, 29, 165-179.
- Pollet, M.-C. et Glorieux, C. (dir.) (2016). *Argumenter dans les écrits scientifiques*. Presses universitaires de Namur.
- Pollet, M.C. et Glorieux, C. (2021). Cadrage, positionnement, niche, des notions pour en didactiser une autre : la « problématisation » dans l'écriture de recherche. *Pratiques*, 189/190. <https://doi.org/10.4000/pratiques.9909>
- Rabatel, A. (2004). Effacement énonciatif et discours rapportés, *Langages*, vol. 156, 4, 3-17.
- Rabatel, A. (2007). Les enjeux des postures énonciatives et de leur utilisation en didactique. *Éducation et didactique*, 1-2. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.162>
- Rabatel, A. (2004). Effacement énonciatif et discours rapportés, *Langages*, vol. 156, 4, 3-17.
- Rabatel, A. (2013). L'engagement du chercheur, entre « éthique d'objectivité » et « éthique de subjectivité. *Argumentation et Analyse du Discours*, 11. <https://doi.org/10.4000/aad.1526>
- Reichler-Béguelin, M.-J., (1988). Anaphore, cataphore et mémoire discursive. *Pratiques*, 57, 15-43. https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1988_num_57_1_1470
- Reichler-Béguelin, M.-J., Dénervaud, M., Jespersen, J. (1990). *Écrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*. Delachaux et Niestlé (1^{ère} ed. 1988). <https://libra.unine.ch/Publications/By-year/Y-1988/4669/L-en>
- Reuter, Y. (1998). De quelques obstacles à l'écriture de recherche, *Lidil*, 17, 11-23.
- Reuter, Y. (2001). Je suis comme un autrui qui doute. Le discours des autres dans l'écrit de recherche en formation, *Lidil*, 24, 13-27.
- Reuter, Y. (2002). Quelques questions à propos de la formalisation de l'écriture en didactique du français. *Pratiques*, 115-116, 29-36.
- Reuter, Y. (2004). Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. *Pratiques*, 121-122, 9-27. <https://doi.org/10.3406/prati.2004.2029>
- Reutner, U., (2010). De nobis ipsis silemus ? Les marques de personne dans l'article scientifique », *Lidil*, 41, 79-102.

- Rinck F. (2004). Les difficultés d'étudiants dans la construction d'une problématique. *Pratiques*, 121/122, 93-110.
https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2004_num_121_1_2035
- Rinck, F. (2006). *L'article de recherche en Sciences du langage et en Lettres. Figure de l'auteur et identité disciplinaire du genre*. Thèse de doctorat. Université Grenoble 3.
- Rinck, F. (2010a). L'analyse linguistique des enjeux de connaissance dans le discours scientifique : Un état des lieux. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4,3, 427-450.
<https://doi.org/10.3917/rac.011.0427>
- Rinck, F. (2010b). Des genres textuels aux communautés discursives. La recherche en sciences humaines entre modèle scientifique et modèle savant. *Actes du XXVe CILPR Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes, Section Pragmatique synchronique et historique, analyse du discours et analyse conversationnelle*, 3-8 septembre 2007, Innsbruck (Autriche), vol.5, 531-540.
- Rinck, F. (2011). Former à (et par) l'écrit de recherche. Quels enjeux, quelles exigences ? *Le français aujourd'hui*, 174, 79-89. <https://doi.org/10.3917/lfa.174.0079>
- Rinck, F. (2016). Aborder la notion d'auteur scientifique dans la formation universitaire. *Diptyque*, 33, 127-140.
- Rinck, F. et Pétillon, S. (2011) Linéarité et structures syntaxiques de l'écrit : quelques difficultés dans les écrits d'étudiants. *Conference LPTS Across the line of Speech and Writing Variation*, 16-18 nov. 2011. Louvain-La-Neuve, Belgique.
- Rinck, F. et Tutin, A. (2007). Annoter la polyphonie dans les textes : le cas des passages entre guillemets. *Corpus*, 6, 79-100. <https://journals.openedition.org/corpus/1102>
- Rinck, F. et Pouvreau, L. (2009). La mise en scène de soi dans un écrit d'initiation à la recherche en didactique du français. *Scripta*, Vol.13/24, 157-172.
- Rinck, R., Fløttum, K., Poudat, C. (2017). Rôles d'auteur et références à d'autres sources. Comparaison entre écrit et oral. *Romance Corpora and Linguistic Studies*, 4 (1), 117-143.
- Rispail, M. (2011). Littéracie : une notion entre didactique et sociolinguistique – Enjeux sociaux et scientifiques. *Forum Lecture.ch.*, 1.
- Rispail, M. et Blanchet, P. (2011). Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain ». Dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (pp. 65-69). Agence Universitaire de la Francophonie, Éditions des Archives Contemporaines.
- Robillard, D. de. (2003). Français, variation, représentations : quelques éléments de réflexion, *Cahiers du français contemporain*, 8, 35-61.
- Roegiers, X. (2015). L'enjeu de la problématisation des contenus dans l'enseignement supérieur du point de vue de l'enseignement par et pour la recherche. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 34, 13-31. [10.4000/dse.1161](https://doi.org/10.4000/dse.1161)
- Rosier, L. (1999). *Le Discours Rapporté, Histoire, théories, pratiques*. Éditions Duculot.
- Rosier, L. (2002). Je n'ai jamais appris à citer. Gestion de la polyphonie dans certaines écritures scientifiques. *Enjeux*, 54, 11-27.
- Russell, D.R. (2002). *Writing in the Academic Disciplines: A Curricular History*. SIU Press.

- Sala-Bubaré, A., Castelló M. et Rijlaarsdam, G. (2021). Writing processes as situated regulation processes: A context-based approach to doctoral writing. *Journal of Writing Research*, 13(1), 1-30.
- Scheepers, C. (2015). De la note de lecture à la formulation d'une problématique. *Linx* 72, 189-212. <https://doi.org/10.4000/linx.1663>
- Scheepers, C. (2021) (dir.). *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur*. De Boeck Supérieur.
- Schnedecker, C. (2002). *Lire, comprendre, rédiger des textes théoriques*. De Boeck Université, coll. Méthodes en sciences humaines.
- Schnedecker, C. (2021). *Les chaînes de référence en français*, Éditions Ophrys.
- Schneuwly, B. et Dolz, J. (1997). Les genres scolaires, des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-40.
- Stengers, I., Drumm, W. (2013). *Une autre science est possible* (suivi de *Le poulpe du doctorat*), *! Manifeste pour un ralentissement des sciences*. La Découverte, coll. « Sciences humaines et sociales ».
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Swales, J. (2014). Variation in Citational Practice in a Corpus of Student Biology Papers: From Parenthetical Plonking to Intertextual Storytelling. *Written Communication*, Vol. 31, 118-141. <https://doi.org/10.1177/0741088313515166>
- Thompson, G. et Ye, Y. (1991). Evaluation in the reporting verbs used in academic papers. *Applied Linguistics*, 12, 365-382.
- Thompson, P. (2005). Aspects of identification and position in intertextual reference in PhD theses. In E. Tognini-Bonelli et G. Del Lungo Camiciotti (ed.), *Strategies in academic discourse* (pp. 31-50). John Benjamin.
- Torny, D. et Trabal, P. (2006). Le résumé de communication comme objet sociologique - Une analyse thématique, ontologique et littéraire à l'aide du logiciel Prospéro. Dans D. Demazière, C. Brousseau, P. Trabal, K. Von Meter (dir.), *Analyses textuelles en sociologie* (pp. 23-80). Presses Universitaires de Rennes.
- Tutin, A. (2014). La phraséologie transdisciplinaire des écrits scientifiques : des collocations aux routines sémantico-rhétoriques. Dans A. Tutin et F. Grossmann (dir.), *L'écrit scientifique : du lexique au discours. Autour de Scientext*, (pp.27-44). Presses Universitaires de Rennes. hal-01336106
- Tutin, A. (2018). Collocations transdisciplinaires des écrits de sciences humaines. *Journée d'étude - Collocations génériques*, CLILLAC-ARP et LIDILEM, Paris, France. hal-01956228
- Tutin, A. et Kraif, O. (2016). Routines sémantico-rhétoriques dans l'écrit scientifique de sciences humaines : l'apport des arbres lexico-syntaxiques récurrents. *Lidil*, 53. <https://doi.org/10.4000/lidil.3966>
- *Van Campenhoudt, L., Quivy, R., Marquet, J., (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod- 5e édition (1ère ed. 1988).

- Vanhulle, S. (2005). Écriture réflexive et subjectivation de savoirs chez les futurs enseignants. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, Vol. 8/1. <https://doi.org/10.7202/1018157ar>
- Vanhulle, S. (2016). Dire et écrire l'expérience pour réguler son agir professionnel : réflexions à propos d'un « genre réflexif académique ». *Pratiques*, 171-172. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3205>
- Vion, R. (1998). Du sujet en linguistique. Dans R. Vion (dir.), *Les sujets et leurs discours. Énonciation et interaction* (pp. 189-202). Publications de l'université de Provence.
- Wardle, E. (2009). "Mutt genres" and the goal of FYC: Can we help students write the genres of the university? *College Composition and Communication*, 60(4), 765-789.

SELECTION DES PUBLICATIONS - VOLUME 2

- Doc1.** BOCH, F. (1999). La flèche, une marque (de ponctuation ?) ignorée. Dans J.-M. Defays, L. Rosier et F. Tilkin (dir.), *A qui appartient la ponctuation* (pp. 317-335). Duculot.
- Doc2.** BOCH, F. et GROSSMANN, F. (2001). De l'usage des citations dans le discours théorique : des constats aux propositions didactiques. *Lidil*, 24, 91-112. Traduit en portugais brésilien (2015) : Sobre o uso de citações no discurso teórico: de constatações a proposições didáticas. In F. Rinck, F. Boch et J. A. Assis, *Letramento e Formação universitária* (pp. 283-309). Mercado Letras.
- Doc3.** BOCH, F. et GROSSMANN, F. (2002). Se référer au discours d'autrui : quelques éléments de comparaison entre experts et néophytes. *Actes du Colloque international, L'écrit dans l'enseignement supérieur*, Janv. 2002, Bruxelles, Enjeux, 54, 41-51.
- Doc4.** RINCK, F., BOCH, F. et GROSSMANN, F. (2007). Quelques lieux de variation du positionnement énonciatif dans l'article de recherche. Dans A. Millet, M. Rispaïl, P. Lambert et C. Trimaille (dir.), *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique - Hommages à Jacqueline Billiez* (pp. 285-296). L'Harmattan. (halshs-00418179)
- Doc5.** BOCH, F. et GROSSMANN, F. (2007). L'énonciation dans les manuels scolaires de troisième. *Lidil*, 35, 25-40. <https://doi.org/10.4000/lidil.2163>
- Doc6.** BOCH, F., GROSSMANN, F. et RINCK, F. (2009). « Conformément à nos attentes... », ou l'étude des marqueurs de convergence/divergence dans l'article. *Revue Française de Linguistique Appliquée*. Vol. XII-2, 109-122. (halshs-00418074)
- Doc7.** BOCH, F., GROSSMANN, F. et RINCK, F. (2010). Le cadrage théorique dans l'article scientifique : un lieu propice à la circulation des discours. *Actes du colloque Circulation des discours et liens sociaux : Le discours rapporté comme pratique sociale*, 5-7 octobre 2006, Université Laval (Québec). (halshs-00600018)
- Doc8.** BOCH, F. et RINCK, F. (2010). Pour une approche énonciative de l'écrit scientifique. *Lidil*, 41. <https://doi.org/10.4000/lidil.3004>.
- Doc9.** BOCH, F. et PONS, M. (2010). Le résumé de communication – Analyse contrastive en didactique du français et en formation d'adultes. *Revue d'Anthropologie des Connaissances*, Vol 4, 3, 527-549.
- Doc10.** RINCK, F. et BOCH, F. (2012). Enunciative Strategies and Expertise Levels in Academic Writing: How do Writers Manage Point of View and Sources? In M. Castello et C. Donahue (eds), *University Writing - Selves and Texts Academic Societies* (pp. 111-128). Emerald Group Publishing.
- Doc11.** BOCH, F. (2013). Former les doctorants à l'écriture de la thèse en exploitant les études descriptives de l'écrit scientifique. Dans F. Komesu et L. Tenani (dir.) *Ecriture et discours, Revista Linguagem em (Dis)curso*, vol. 13, 3. Brasil.
- Doc12.** RINCK, F., GROSSMANN, F. et BOCH, F. (2013). Observer le rôle des guillemets dans un corpus : une voie d'accès à l'énonciation ? Dans M. Barbazan (dir.), *Enonciation, texte, grammaire : de la linguistique à la didactique* (pp. 135-148). Presses universitaires de Rennes.

- Doc13.** BOCH, F., RINCK, F. et NARDY, A. (2014). Les outils de *Scientext* au service de l'expertise de la proposition de communication. Dans A. Tutin et F. Grossmann (dir.), *L'écrit scientifique : du lexique au discours. Autour de Scientext* (pp. 183- 198). Presses Universitaires de Rennes.
- Doc14.** BOCH, F., CAVALLA, C., PETILLON, S. et RINCK, F. (2015). Travailler le texte. Ponctuation, anaphores et collocations. Dans F. Boch et C. Frier (dir.), *Ecrire dans l'enseignement supérieur, des apports de la recherche aux outils pédagogiques*, ELLUG, coll. Didaskein, chap.2, 45-99.
- Doc15.** BOCH, F., GROSSMANN, F., RINCK, F. (2015). Ecrire en tant qu'apprenti-chercheur. Dans F. Boch et C. Frier (dir.), *Ecrire dans l'enseignement supérieur, des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. ELLUG, coll. Didaskein, chap. 5, 194-228.
- Doc16.** BOCH, F. et RINCK, F. (2015). Anaphores démonstratives dans les écrits d'étudiants de Master. Comparaison avec les pratiques expertes. *Linx*, 72.
- Doc17.** SILVA OLIVEIRA, S., BOCH, F. (2019). Dialoguer avec le discours d'autrui dans les écrits universitaires ou comment construire un statut d'auteur, *Linguagem et Ensino*, v. 22, 3, 513-532. Brasil.
- Doc18.** BOCH, F., RINCK, F. et SORBA, J. (2020). Les acquisitions tardives en français écrit : une base de données sur les erreurs et maladroresses à un niveau avancé. *Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF)*. DOI : 10.1051/shsconf/20207806005
- Doc19.** BOCH, F., (2020). Problematization is the central issue of scientific writing. In D. Rodrigues, F. Komesu, J. Quintiliano, J. Assis e M.-A. Paulino Texeira Lopes (eds.). *Práticas discursivas em letramento acadêmico* (pp. 185-202). Editora PUC Minas, Brasil, vol II. <https://issuu.com/cespuc-centrodeestudoslusofra/docs/livro>
- Doc20.** BOCH, F., FRIER, C. et RINCK, F. (2021). Littéracie et démarches pédagogiques engageantes. *Le français aujourd'hui*, 212, 5-13. <https://doi.org/10.3917/lfa.212.0005>
- Doc21.** BOCH, F. (2021). Erreurs et maladroresses dans les écrits d'étudiants. Comment les traiter ? L'exemple du participe présent. *Recherches*, 74, 149-165.

