

FORMER À (ET PAR) L'ÉCRIT DE RECHERCHE

QUELS ENJEUX, QUELLES EXIGENCES ?

Fanny RINCK

Université Paris Ouest – La Défense

Laboratoire Modyco – UMR 7114

Introduction

Nous proposons dans cet article d'interroger les écrits dits de recherche ou d'initiation à la recherche qui interviennent au niveau du master et parfois en amont dès la 2^{ème} ou 3^{ème} année de licence. Ils recouvrent des genres et des attentes variées mais nous les rapprochons pour pointer une caractéristique qu'ils ont en commun : la formation à et par la recherche dans l'enseignement supérieur. Celle-ci n'a pas pour seul but de former des chercheurs : les formations professionnelles mettent en avant l'importance de mener une recherche à travers le mémoire professionnel¹ (par ex. Blanc et Varga, 2006 ; Cros, 1998 ; Sheepers, thèse en cours).

Le travail d'écriture demandé est emblématique de ce que l'on appelle la « réflexivité », le fait de « penser *via* l'écrit », ou encore, selon une formule clé en contexte anglosaxon, le « *critical thinking through writing* » (Bizell, 1992). L'écriture doit permettre de s'appropriier des savoirs disciplinaires de référence et d'être capable de les interroger. C'est aussi une pensée pour l'action qui est visée, en particulier la capacité à analyser des situations de terrain. L'expression de *littéracie critique* est revendiquée en référence à J. Dewey (1916) ou P. Freire (1970) comme le titre d'un programme éducatif basé sur la capacité à décrypter un monde complexe et à agir en citoyen éclairé.

Dans le champ des « littéracies universitaires », « faire écrire » au sein d'une discipline comporte deux facettes : la formation à l'écriture et la formation par l'écriture. Les problématiques traitées dans ce champ se sont déplacées : au départ, l'accent a été mis sur le fait que l'écriture, facteur de réussite, exige un accompagnement. Il a été montré qu'il faut intégrer ce dernier dans la formation disciplinaire, car les manières d'écrire dans une discipline sont aussi des manières de faire et de penser qui lui sont spécifiques (Bazerman, 1988 ; Carter, 2007). Faire écrire peut alors être en lui-

1. En France, c'est le cas dans la formation des enseignants, mais aussi notamment des ingénieurs du Centre national des Arts et Métiers (CNAM) ou des travailleurs sociaux du Diplôme des hautes études des pratiques sociales (DHEPS).

même un instrument de formation, qui joue à la fois sur la construction du sujet et la construction des connaissances.

Objectifs

Les études menées sur les écrits de recherche et d'initiation à la recherche signalent les difficultés importantes que rencontrent les étudiants et stagiaires, difficultés de l'ordre de la maîtrise de l'écrit et du rapport au savoir, et diversement identifiées comme des difficultés de « posture », de « positionnement », d'« image du scripteur », de « voix propre », d'« investissement », d'« attitude » de « distance », etc. (par ex. Delcambre et Laborde-Milaa, 2002 ; Delcambre et Reuter, 2002 ; Donahue, 2002 ; Hyland, 2002 ; Rinck, 2006).). Ce sont là des clés pour accompagner les étudiants dans une écriture maîtrisée, et qui soit aussi une écriture pour penser.

Nous utilisons le terme de *posture* pour reprendre l'expression souvent utilisée de *posture réflexive*, et analysons des écrits d'initiation à la recherche avec le questionnement suivant : qu'est-ce qui peut être évalué comme un problème de posture ? Quelle posture est attendue ? Nous définissons la posture des étudiants dans leurs écrits comme un effet de la lecture qu'en fait l'enseignant et l'envisageons en termes d'acculturation aux genres académiques : du point de vue de l'étudiant et de ses apprentissages à l'université, la réflexivité représente un saut qualitatif par rapport à des écrits de restitution des savoirs. Ce travail sur la réflexivité est progressif et passe par différents genres : travail d'initiation en licence, mémoire en lien avec un terrain en master, propositions de communication et articles pour ceux qui poursuivront un parcours recherche.

Les exigences ne sont pas les mêmes entre une écriture qui a pour but de favoriser l'appropriation de savoirs et de manières de penser propres à une discipline, et une écriture de chercheur qui avance des propositions nouvelles, mais les différents genres présentent des traits communs : l'objectivation, la nécessité d'établir dans le discours une séparation entre sujet individuel et sujet épistémique, l'intégration des discours autres dans son propre discours, l'argumentation etc.

Ces différents aspects jouent sur ce que le lecteur-évaluateur-formateur va analyser comme la « posture » de l'étudiant dans son écrit et nous proposons d'identifier d'un point de vue linguistique (énonciatif notamment) ce qui peut être à la source d'un problème de posture. Nous montrons ainsi les difficultés des étudiants et l'importance de s'interroger sur les attentes quant aux écrits de recherche « en formation » (Reuter, 2004). Il s'agit de rendre ces attentes explicites, pour éviter que la « posture » soit aux écrits de recherche ce que les critères de « clarté » ou d'« efficacité » sont aux écrits professionnels (Beaudet, 2002), une bannière que l'on brandit sans vraiment savoir ce que l'on met derrière en termes textuels et sans être capable de fait de former à de tels modèles. Il s'agit aussi de questionner les modèles rédactionnels (de posture ? de genre ?) par lesquels on entend travailler la réflexivité et l'écriture comme une manière de former à et par la recherche.

L'entrée dans l'écrit de recherche : difficultés de posture chez les étudiants

L'étude que nous restituons ici² s'inscrit dans un ensemble de travaux sur la posture dans des écrits de recherche dans des genres différents, de l'initiation à la recherche chez les étudiants aux publications des chercheurs confirmés³. Elle porte sur un écrit d'initiation à la recherche qui intervient dans un cours préprofessionnel de didactique du français en 3^{ème} année. Il est désigné par les enseignants comme un « rapport de stage » avec un objectif d'ordre réflexif à la clé : l'écrit comporte une partie théorique sur un sujet lié à l'enseignement-apprentissage du français et des analyses à partir d'observations faites sur le terrain de stage. L'idée est que, via l'écriture, l'étudiant s'interroge sur les pratiques des élèves et sur l'enseignement à partir de savoirs théoriques en linguistique et didactique du français.

En nous centrant sur les parties théoriques de 29 rapports, nous mettons en évidence les difficultés de posture dans des textes qui doivent être objectivants et référer à d'autres travaux. Ces difficultés sont également à envisager sous l'angle des représentations que les étudiants se font du genre à produire et l'étude s'est ainsi basée sur les écrits des étudiants et sur des entretiens menés auprès d'eux.

Quel « Je » ?

Les écrits des étudiants se caractérisent par la présence du « je » du scripteur et par des récits d'expérience, comme l'ont montré plusieurs travaux (Delcambre et Laborde, 2002). Le paragraphe ci-dessous en offre une illustration :

Afin de réaliser au mieux ce travail, je me suis posé plusieurs questions, dans le but de trouver un domaine d'observation qui serait le plus adapté, et le plus intéressant possible. [...] Après avoir trouvé le sujet de mon dossier, il me restait à formuler ma problématique. J'ai alors décidé d'analyser de façon plus précise mon domaine de recherche. Tout d'abord, je me suis aperçu que les difficultés de cet apprentissage étaient multiples [...].
(Extrait d'une introduction)

Le scripteur met en avant son propre intérêt pour l'objet plutôt que d'attribuer à cet objet un intérêt intrinsèque (« un sujet susceptible de nous plaire », « nous avons trouvé ce thème très intéressant »). Il thématise les difficultés rencontrées, pointe dans le texte ses faiblesses (« une seconde partie restreinte et succincte », « nombreuses (*sic*) de nos sources datent de plus de vingt ans ») et minimise la portée du propos (« seulement telles que je les ai vécues »).

2. Nous présentons sous forme synthétique une étude qui a déjà fait l'objet de publications (Rinck, 2004, 2006b ; Rinck et Pouvreau, 2010).

3. Nous avons parlé dans d'autres travaux de « positionnement » pour les écrits d'étudiants et de « figure de l'auteur » pour les écrits de chercheurs ; cette différence de désignation mettant l'accent sur les différences entre genres aux niveaux pragmatique et socioculturel. Dans tous les cas cependant, nous cherchons à voir ce qui dans les textes est au fondement de ces postures, notamment d'un point de vue énonciatif.

De plusieurs points de vue, la posture que manifeste le texte est contraire aux attentes d'un écrit de recherche expert : les écrits des étudiants ne satisfont pas à l'effacement énonciatif de l'écrit de recherche, ni à la posture de « sur-énonciation » et à la manière d'asseoir la légitimité de ses propos (Grossmann et Rinck, 2004). En outre, la narration des étapes de la recherche donne l'impression qu'on a affaire à un écrit pour soi, qui sert d'outil dans la démarche ; elle s'oppose à la nécessité de montrer la rationalité des choix effectués, à la généralisation de l'expérience et à la « mise en intrigue de la découverte » (Nonnon, 2002) qui caractérisent la diffusion des savoirs.

En somme, la recherche est présentée par les étudiants en termes d'apprentissage, contrairement à la nécessité chez les experts de donner comme horizon au texte l'avancée d'un domaine de connaissances.

Face aux savoirs

Les textes rendent par ailleurs manifestes des difficultés d'ordre épistémique auxquelles les étudiants sont confrontés. Nous en donnerons deux exemples. Le premier concerne la légitimité des savoirs, comme dans cet extrait, à propos d'une définition et de ses sources :

De toutes ces définitions, une nous a paru plus pertinente : celle du site Internet. Mais sachant que nous ne connaissons pas l'auteur du site Internet ci-dessus nous préférons donc choisir une source plus sûre qui est l'extrait de Bentolila.

Les textes portent ainsi la trace des difficultés qu'il y a à concilier deux exigences, celle de donner son point de vue et celle de s'en remettre à des points de vue qui font autorité : tout point de vue ne se vaut pas, car la pertinence d'un point de vue repose sur des critères conventionnels.

Le second exemple illustre le fait que les étudiants endossent parfois le rôle de l'enseignant qu'ils se destinent à être, en reprenant un discours théorique sous la forme de prescriptions pour l'enseignement, comme dans cet extrait où les étudiantes présentent les principes de l'apprentissage de la lecture :

Il faut leur expliquer que le son [a] s'écrit « a », et que le même son peut parfois avoir plusieurs graphèmes différents. Un son n'est pas forcément égal à un graphème ; parfois il faut plusieurs graphèmes (digrammes, trigrammes) pour le transcrire. Par exemple pour le son [o] nous pouvons l'écrire « o » mais aussi « eau » ou « au »... Il leur est difficile d'assimiler cela. [...]

Ainsi, la posture des étudiants n'est pas celle du sujet épistémique de l'écrit de recherche expert, mais c'est cependant en termes épistémiques que les textes la représentent : ils mettent en scène le scripteur en situation d'apprentissage (« je me suis dit », « j'ai découvert »), en situation d'évaluation (« je n'ai pas trouvé d'autre source »), et en formation en tant que futur enseignant (« je leur montrerai », « il faut leur dire [aux élèves] »).

Face aux sources

La difficulté à construire une posture d'auteur-chercheur est pour beaucoup aussi liée au fait d'écrire à partir de sources théoriques et à la difficile gestion du renvoi aux sources, décrite dans plusieurs travaux, (Boch et Grossmann, 2001, 2002 ; Kara, 2004 ; Pollet et Piete, 2002). Les difficultés analysées sont notamment les suivantes : une notation des sources qui fait parfois défaut et varie dans ses formes, une profusion de citations et des difficultés à les introduire et les commenter, une utilisation restrictive des fonctions de la citation, massivement employée pour justifier une affirmation avec un effet parfois d'argument d'autorité. Dans les reformulations des propos d'autres auteurs, on relève des ambiguïtés sur ce qui est le fait de l'étudiant et ce qui est à mettre au compte des auteurs, comme dans l'exemple suivant :

les chantiers sont « centrés sur un type de texte » poursuit J. Jolibert. Rappelons que nous entendons par « type de texte » les types d'écrits sociaux les plus courants. Un chantier peut être le projet de faire « une lettre de demande, un compte-rendu, une invitation... (9)

où le marquage graphique est variable et où, en employant *nous*, l'étudiante reprend à son compte une définition sans la présenter comme un emprunt.

La gestion de la polyphonie énonciative se joue à une échelle locale (avec des marques comme les guillemets par exemple), et les maladroites à ce niveau nuisent à la « cohérence polyphonique » (Fløttum, 2002) globale du texte, alors que cette cohérence est exigée par la « fonction-auteur » (Foucault, 1969) ; elles empêchent que se constitue dans le texte une instance qui s'y présente comme son responsable⁴.

Les problèmes observés sont également interprétables en termes épistémiques. Ils relèvent indissociablement des stratégies d'écriture et de la maîtrise des connaissances du domaine : il est dit de ces textes que le propos y est décousu, qu'ils peinent à articuler savoir théorique et expérience de terrain, avec une « tendance à rapporter des faits non problématisés, à « plaquer » un fondement théorique mobilisé de façon très ponctuelle » (Frier, 2010).

Face au genre

Si l'on se reporte aux entretiens menés avec les étudiants, on voit que, pour eux, les exigences en termes de posture et de positionnement sont confuses. L'écrit à produire est vu comme un écrit objectif et neutre, mais certains étudiants ont pourtant conscience qu'on attend qu'ils « mettent des choses personnelles » comme le dit l'une d'eux. Ils pointent plusieurs paradoxes : « on nous dit d'avoir un point de vue mais notre point de vue on s'en fout », « on ne s'introduit pas vraiment dans ce qu'on dit, on ne dit

4. Nous avons utilisé la notion de « figure de l'auteur » dans le genre de l'article de recherche (Rinck, 2006a), pour désigner cette figure d'un extérieur au texte propre à un genre donné, et qui se construit dans l'acte de lecture sur la base de la gestion de la polyphonie dans le texte.

pas vraiment ce qu'on pense soi », « on ne peut pas donner son avis [...] de toutes façons nous on ne peut pas élaborer des théories, on n'est pas professionnelles », « on nous demande de mettre des phrases qui ne sont pas à nous et aussi de les retravailler », « ce qui est dit est tellement mieux dit » (Rinck, 2004 : 98-100). Pour certains, en outre, se positionner équivaut à simplement signaler son accord et désaccord, ce qui donne lieu à des prises de position relativement artificielles (« nous préférons » telle définition), auxquelles manquent des arguments.

Les difficultés concernent la manière de se présenter comme auteur dans son texte et de se représenter dans une position d'auteur compte tenu du contexte. Elles invitent à remettre en question le fait de calquer les exigences sur le modèle expert de l'écrit de recherche. Ainsi, à propos de l'abondance de citations, F. Boch et F. Grossmann soulignent que son usage « apparaît lié à des contraintes sociolinguistiques, à des formes d'insécurité que seule une meilleure maîtrise des contenus mais aussi un changement de place peut permettre de lever » (2002 : 45).

Alors que la reformulation, quand elle fonctionne bien, est vue comme un gage d'appropriation des contenus et qu'elle est caractéristique des écrits des experts, l'emprunt à d'autres auteurs sous la forme de citations pourrait représenter une étape du travail d'écriture. Pour anticiper sur les propositions d'écriture à développer à l'université, et que nous allons traiter dans la partie suivante, l'écriture à partir de citations serait une manière de travailler sur la définition de concepts flous et la construction d'un texte cohérent, et s'interroger sur ce qui fait qu'une affirmation est triviale ou forte, pertinente ou infondée, et qu'elle mérite ou non d'être rapportée à des sources.

Quels modèles pour une formation par l'écriture à l'université?

Il est aujourd'hui évident qu'il faut faire écrire les étudiants hors des seules situations d'examens, pour favoriser non seulement leur pratique de l'écrit académique, mais aussi les apprentissages et la réflexivité via l'écrit. Cependant, quels modèles de textes privilégier dans la formation universitaire, si l'on veut faire de l'écriture un instrument de formation?

Écrits académiques et écrits de recherche

Les modèles de texte existant en contexte français sont l'objet d'investigations actuelles, menées à partir d'enquêtes auprès d'étudiants et d'enseignants et de l'analyse de productions (Delcambre et Lahanier, 2010). Il apparaît que certaines disciplines s'identifient à des genres emblématiques (par exemple la dissertation en Lettres) mais le constat le plus net est celui de l'hétérogénéité des dénominations pour des genres potentiellement proches (mémoire, mémoire professionnel, travail de recherche, travail de fin d'études, rapport de recherche, rapport de stage). Réciproquement, il faut souligner qu'une même dénomination générique peut cacher des genres très variables d'un contexte à un autre.

Le « mémoire » en est un bon exemple. S'il pourrait être tentant de proposer un modèle unifié valable pour les sciences humaines et sociales en

général, comme le soulignent F. Clerc et S. Tomamichel (2004) à propos de manuels de méthodologie de la recherche, les cadres disciplinaires et le lien ou non avec les pratiques professionnelles rendent les attentes très diverses. Or celles-ci portent prioritairement sur la démarche de recherche et les contenus du mémoire. Ainsi les recommandations sur la taille du mémoire ou la manière d'insérer une citation peuvent-elles à juste titre être jugées technicistes.

L'analyse des écrits de recherche experts montre toutefois que l'écriture dans toutes ses dimensions varie suivant les disciplines et est liée à leurs logiques propres (Rinck, 2006). Par exemple, l'anthropologie a beaucoup discuté le « je » du scripteur anthropologue et la place de la narration (Geertz, 1996 ; Kilani, 1994), interrogeant ainsi sa scientificité à travers ses formes d'écriture. Dans une perspective didactique, on retiendra que le travail d'écriture doit permettre de se former à une culture disciplinaire (savoirs, modèles de la recherche) et que les aspects y compris les plus techniques des écrits de recherche peuvent servir de point d'appui à une réflexion épistémologique.

La recherche pour le monde professionnel

Le genre du mémoire est au cœur de l'actualité des universités, face à deux changements : le développement des masters dits professionnels d'une part et la mastérisation de la formation des enseignants du primaire et du secondaire d'autre part. Le mémoire est une composante centrale de ces formations de master mais les contours du genre sont à questionner : quels doivent être les exigences en regard des mémoires de recherche ? En particulier, quel statut doit avoir le terrain professionnel dans le mémoire ? Ces questions sont depuis longtemps étudiées dans la formation professionnelle⁵, mais se posent nouvellement à l'université où les univers professionnels concernés ne sont pas toujours identifiables a priori.

Alors que « l'intelligibilité est par hypothèse refusée à la pensée pratique », le fait que « les praticiens deviennent chercheurs » pose selon F. Clerc et S. Tomamichel (2004) la question de la place des praticiens dans la construction de l'intelligibilité. L'expérience de recherche à laquelle ils sont confrontés dans un cadre de formation demande selon les auteurs une réflexion sur le passage d'un univers culturel à un autre, sur la validité de la recherche en formation et sur les instruments de formation. Dans cette perspective, quels formes et contenus donner au travail de recherche ? Les auteurs soulignent l'importance de renoncer aux « procédures standardisées », qui entretiennent l'illusion d'une démarche rationnelle de la recherche et une hiérarchie entre théorie et pratique⁶, et proposent une approche plus ouverte, faite de points de repères et mettant l'accent sur la singularité des parcours et sur l'activité de régulation entre l'apprenti-chercheur et la situation spécifique à laquelle il est confronté⁷.

5. Voir note 1.

6. Or la difficulté d'articuler les deux est souvent reprochée aux étudiants en formation professionnalisante (Rinck, 2004).

7. Voir aussi S. Tomamichel, P. Astier et V. Pueyo (1999).

Cette catégorie des praticiens-chercheurs qu'interrogent les auteurs est une entrée intéressante pour penser le lien entre l'université et le monde professionnel du côté de la formation. Elle a son pendant du côté de la recherche, avec la catégorie de la « demande sociale » et les approches dites « interventionnistes ». Ces évolutions du monde académique vont probablement de pair avec des évolutions quant au genre du mémoire et aux formes de recherche à l'université.

De nouvelles formes pour penser via l'écriture?

Emblématique de la formation à la recherche et par la recherche, l'écriture du mémoire doit permettre de s'approprier des savoirs disciplinaires et de développer une posture réflexive dans la pratique professionnelle. Dans l'idéal, les étudiants-stagiaires en parcours professionnalisant devraient être capables de relier la théorie et la pratique, d'analyser les pratiques à l'aide de la théorie et de mettre à profit les théories pour faire évoluer les pratiques. C'est à eux que l'on confie cette difficile responsabilité de mettre en perspective les savoirs de l'action et les savoirs disciplinaires⁸ et d'être ainsi à même de faire évoluer les pratiques professionnelles.

C'est donc en ce sens qu'il faut penser le travail d'écriture et cela suppose de reconnaître que les écrits de recherche « en formation » sont nécessairement des discours « hybrides » comme le souligne P. Bizell (1999), qui violent les conventions du discours académique traditionnel, intègrent différents univers culturels, mettent en scène le sujet comme individu. Cela suppose de s'interroger sur la pertinence d'en appeler à une posture de chercheur dans les écrits : l'enjeu est de former des praticiens réflexifs, ce qui ne signifie pas nécessairement des praticiens-chercheurs (Sheepers, thèse en cours). Il conviendrait ainsi de distinguer les indices de réflexivité sur lesquels s'appuyer dans le travail d'écriture des indices d'une posture d'auteur-chercheur caractéristiques des écrits de recherche experts.

Les modèles rédactionnels des mémoires sont à inventer, comme sont à inventer une réelle formation « par » l'écriture et la recherche. Les pratiques évoluent à l'université et de nouvelles formes d'écriture des savoirs sont explorées. Ainsi, C. Frier (2010) propose des ateliers d'écriture de « fictions scientifiques ». Le texte à produire se présente sous une forme narrative et doit à la fois distraire (situations, personnages) et instruire en intégrant l'information scientifique (citations, définitions, arguments, auteurs et courants...). A. Chartier et C. Frier (2009) donnent ainsi l'exemple d'un récit sur les étapes de l'acquisition du langage, permettant de développer un point de vue (le langage s'acquiert dans les échanges sociaux, par imitation) tout en recourant à la fiction (le personnage d'une nourrice de conte de fées guide l'apprentissage).

8. De manière doublement paradoxale, face à des disciplines qui restent parfois très critiques quant à leurs applications, posant la supériorité de leurs savoirs, et face à des stages en milieu professionnel où l'activité au service de la structure d'accueil (« faire du café » pour prendre un exemple très caricatural) n'est pas l'activité qu'il serait à souhaiter en tant qu'activité de formation, susceptible d'être interrogée en regard de savoirs disciplinaires dans le cadre d'un mémoire.

Comme l'explique C. Frier (2010), cette pratique se rattache à l'idée défendue aujourd'hui de dépasser une vision restrictive du savoir scientifique et de sa construction et de prôner une « heuristique narrative » (Bautier *et al.*, 2000) dans les apprentissages scientifiques. Il s'agit donc, comme en anthropologie, d'aller au-delà du « grand partage » entre la rationalité scientifique et les modes de pensée ordinaire (Latour, 1983), et c'est à cette même réflexion qu'invite l'ouvrage d'A. André et M. Cifali (2007) sur l'écriture de l'expérience professionnelle.

Conclusion

Les difficultés de « posture » des étudiants sont identifiées comme telles par ceux qui lisent et évaluent leurs écrits. Il est important d'aiguiser notre regard sur ces phénomènes et nos analyses montrent que la posture des étudiants peut être définie sous trois angles : au niveau linguistique, avec des procédés qui ont pour effet un manque de cohérence polyphonique et une posture énonciative inadaptée aux normes de l'écrit de recherche expert. Au niveau épistémique, il s'agit à travers cet écrit de penser en tant qu'auteur et à partir des auteurs d'un champ : quels types d'« auteurs » attend-on ? Qu'est-ce qui fonde la pertinence d'une affirmation ? Qu'est-ce qui a statut de bon raisonnement ? Au niveau socio-institutionnel enfin, l'écrit est le produit d'une interaction impliquant un rapport de places et déterminant le rapport au savoir, à penser à l'université en termes notamment de légitimité et d'autorité.

La prise en compte conjointe des pratiques des étudiants et des pratiques expertes peut être un outil pour les formateurs : elle permet de repérer des maladrotes locales, d'ordre sémiographiques (par ex. l'abondance de guillemets), phraséologiques (par ex. l'utilisation de formules comme « nous soutenons totalement la pensée de [tel auteur] » ou « nous avons été stupéfaites de constater ») ou des ambiguïtés énonciatives. Elles peuvent alors servir de point de départ en classe, pour conscientiser la posture attendue dans l'écrit de recherche expert ou du moins pour favoriser chez les étudiants la construction d'une posture d'auteur mieux maîtrisée.

Il faut par ailleurs s'interroger sur les conditions de production de ces écrits. Les étudiants sont confrontés au paradoxe de devoir penser dans des standards non maîtrisés, exigés de la part de leurs enseignants mais sans être réellement explicités. Or quelle est la « posture » attendue ? Les modèles textuels véhiculés dans les manuels de méthodologie, dans les consignes que l'on donne, dans les évaluations que l'on fait sont susceptibles de renforcer une « insécurité scripturale » (Dabène, 1989) – et épistémique, en entérinant le clivage entre un modèle épistémique (la théorie ?, la recherche ? les codes propres à la discipline ?) et des pratiques étudiantes envisagées sur le mode d'un décalage par rapport à ce modèle.

Quels que soient les univers professionnels auxquels les étudiants se destinent, on postule l'intérêt de les former par la recherche, c'est-à-dire d'une part au cœur de la discipline et de la construction des savoirs disciplinaires et d'autre part selon une démarche heuristique et critique, qui refuse le prêt-à-penser et valorise le questionnement et la réflexion. Ce modèle de

formation professionnalisante à l'université évite l'écueil de la professionnalisation conçue tantôt comme une expérience de terrain, tantôt comme un ensemble de compétences transversales. Mais il appelle à faire écrire à l'université comme aux autres niveaux de scolarité, et à travailler l'écriture des savoirs en tant que telle, comme manière de penser.

Fanny RINCK

Références bibliographiques

- ANDRÉ, A. & CIFALI, M. (2007). *Écrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris : Presses universitaires de France.
- BAUTIER, É., MANESSE, D., PETERFALVI, B. & VÉRIN, A. (2000). Le cycle de vie du cerisier : une narration « scientifique » ? *Repères*, 21, 143-164.
- BAZERMAN, C. (1988). *Shaping written knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Madison : University of Wisconsin Press.
- BEAUDET, C. (2001). Clarté, lisibilité, intelligibilité des textes : un état de la question et une proposition pédagogique. *Recherches en rédaction professionnelle*, 1(1), en ligne sur <<http://pages.usherbrooke.ca/rp-cb/Beaudet2.pdf>>
- BIZZELL, P. (1992). *Academic discourse and critical consciousness*. Pittsburgh : University of Pittsburgh Press.
- BIZZELL, P. (1999). Hybrid Academic Discourses : What, Why, How. *Composition Studies*, 7(2), 7-21.
- BLANC, N. & VARGA, R. (dir.) (2006). « Rapport de stage et mémoire professionnel : normes, usages, représentations. *Lidil*, 34. Grenoble : Université Stendhal – Ellug.
- BOCH, F. & GROSSMANN, F. (dir.) (2001). « Apprendre à citer le discours d'autrui ». *Lidil*, 24. Grenoble : Université Stendhal & Ellug.
- BOCH, F. & GROSSMANN, F. (2002). Se référer au discours d'autrui : comparaison entre néophytes et experts. *Enjeux*, 54, 41-51.
- CARTER, M. (2007). Ways of knowing, doing and writing in the disciplines. *College composition and communication*, 58(3), 385-418.
- CHARTIER, A. & FRIER, C. (2009). Petite fabrique de la connaissance : aborder le savoir scientifique en se racontant des histoires. *Pratiques*, 143-144, 168-186.
- CLERC, F. & TOMAMICHEL, S. (2004). Quand les praticiens deviennent chercheurs. *Recherches & éducations*, 8, en ligne sur <<http://rechercheseducations.revues.org/index339.html>>
- CROS, F. (dir.) (1998). *Le Mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaire*. Paris : L'Harmattan.
- DABÈNE, M. (1987). *L'Adulte et l'écriture*. Bruxelles : De Boeck.
- DELCAMBRE, I. & LABORDE-MILAA, I. (2002). Diversité des modes d'investissement du scripteur dans l'introduction du mémoire professionnel. *Enjeux*, 53, 11-22.
- DELCAMBRE, I. & LAHANIER-REUTER, D. (2010). Les littéracies universitaires : influence des disciplines et du niveau d'études dans les pratiques de l'écrit. *Diplyque*, 18, 11-42.
- DELCAMBRE, I. & REUTER, Y. (2002). Images du scripteur et rapports à l'écriture. *Pratiques*, 113-114, 7-28.
- DEWEY, J. (1916/1966). *Democracy and education*. New York : Free Press.
- DONAHUE, C. (2002). Effets de l'écrit sur la construction du sujet textuel à l'université. *Spirale*, 29, 75-99.
- FLØTTUM, K. (2002). Polyphonie au niveau textuel. *Romansk Forum*, 16, 339-350, en ligne sur <<http://www.digbib.uio.no/roman/Art/Rf-16-02-2/fra/Flottum.pdf>>

- FOUCAULT, M. (1969). Qu'est-ce qu'un auteur? *Bulletin de la société française de philosophie*, 63(3), 73-104.
- FREIRE, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York : Seabury.
- FRIER, C. (2010). Construire des connaissances en se racontant des histoires : le cas des fictions scientifiques. *Actes du colloque Littéracies universitaires : savoirs, écrits, disciplines*. Lille, septembre 2010, en ligne sur <<http://labarquetheatre.free.fr/litteracies/>>
- GEERTZ, C. (1996). *Ici et là-bas. L'anthropologie comme auteur*. Paris : Métailié.
- GROSSMANN, F. & 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.
- HYLAND, K. (2002). Authority and invisibility : authorial identity in academic writing. *Journal of pragmatics*, 34, 1091-1112.
- KARA, M. (2004). Pratiques de la citation dans les mémoires de maîtrise. *Pratiques*, 121-122, 111-142.
- KILANI, M. (1994). Du terrain au texte. Sur l'écriture de l'anthropologie. *Communications*, 58, 45-60.
- LATOUR, B. (1983). Comment redistribuer le Grand Partage? *Revue de Synthèse*, 110, 203-236.
- NONNON, É. (2002). Formulation de problématiques et mouvements de problématisation dans les textes réflexifs : un point aveugle pour l'enseignant? *Spirale*, 29, 29-74.
- POLLET, M.-C. & PIETTE, V. (2002). Citation, reformulation du discours d'autrui. Une clé pour enseigner l'écriture de recherche? *Spirale*, 29, 165-179.
- REUTER, Y. (2004). Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. *Pratiques*, 121-122, 9-27.
- RINCK, F. (2004). Les difficultés d'étudiants dans la construction d'une problématique. *Pratiques*, 121-122, 93-110.
- RINCK, F. (2006a). *L'Article de recherche en sciences du langage et en lettres, Figure de l'auteur et approche disciplinaire du genre*. Thèse de doctorat. Université de Grenoble 3.
- RINCK, F. (2006b). Gestion de la polyphonie et figure de l'auteur dans les parties théoriques de rapports de stage. *Lidil*, 34, 85-103.
- RINCK, F. & POUVREAU, L. (2010). La mise en scène de soi dans un écrit d'initiation à la recherche en didactique du français. *Revista Scripta*, 24(13), 157-172, Belo Horizonte, PUCminas.
- SCHEEPERS, C. (en cours). *Le Travail de fin d'études, un discours en quête d'auteur*. Thèse en préparation, université de Liège & université Paris 8.
- TOMAMICHEL, S., ASTIER, P. & PUEYO, V. (2009). Modéliser l'activité de recherche dans les sciences humaines et sociales. *Actes du colloque Les pratiques de modélisation dans les activités des ingénieurs*, 3-4 décembre 2009. Paris : CNAM.