

Le discours universitaire de recherche en Didactique du Français: enjeux et problèmes spécifiques

Anass EL GOUSAIRI
Faculté des sciences de l'éducation (UM5- Rabat)

Introduction

L'université est un lieu où se multiplient écrits et écritures. En Sciences humaines et sociales, les pratiques scripturales liées au "métier d'étudiant" (Coulon, 1997) recouvrent des réalités multiples et variables selon les objets ou contenus (inter ou pluri)disciplinaires, les systèmes de représentation, les registres sémiotiques (langage écrit, oral ou symbolique), les genres de discours et les contextes épistémologiques de production-diffusion du savoir (Lefebvre, 2006; Dabène & Reuter, 1998). Le fait est que, malgré le caractère plus ou moins transversal de certaines activités intellectuelles des étudiants et leur articulation autour d'invariants académiques largement reconnus comme tels à l'échelle des cursus universitaires, les pratiques scripturales tendent à se complexifier amplement en fonction des espaces d'élaboration linguistico-discursive et cognitive du savoir (enseignement fondamental, enseignement spécialisé ou professionnel, formation "mastérisante" à la recherche, recherche scientifique).

Les écrits et écritures académiques¹, au sens restreint du terme, ne posent pas de problèmes significatifs dans la mesure où ils servent à

¹Que l'on pense en particulier à la *dissertation*, au *commentaire critique*, au *compte rendu de lecture*, à la *fiche de lecture*, au *résumé*, à l'*exposé* et à la *synthèse de documents*, entre autres. Ces pratiques scripturales correspondent à des formes d'écriture peu ou prou distinctes de celles balisant l'enseignement pré-universitaire (notamment secondaire), tant qu'elles ne se cantonnent pas à la transcription de cours ou à la mise en texte (voire en notes) d'une "trace écrite" restituant des contenus de savoir pré-élaborés. Cependant, départis de leurs enjeux de formation intellectuelle et réduits à de simples lieux d'évaluation, les écrits et écritures académiques se sont structurés à la fois autour d'une conception traditionnelle de l'écriture comme simple ornement ou codage d'une pensée préexistante, et sur la base du principe d'imprégnation par imitation de textes-modèles ou par adhésion à des modèles linguistiques et des moules rhétoriques, comme si le savoir existait ontologiquement en dehors des sujets et de leurs pratiques cognitives et discursives elles-mêmes.

valider les apprentissages des étudiants et, en situation d'examen, à évaluer leur transfert. Or, il semblerait que c'est le discours universitaire de recherche², son statut institutionnel et la part qui lui est impartie au sein des disciplines (peu importe leur degré de scientificité ou leur légitimité dans le champ épistémologique universitaire), qui interrogent fortement les finalités intellectuelles de l'université et ses modèles de pensée.

Effectivement, de par son histoire, du moins en Occident, l'université se définit comme un espace « *de transmission et de production de savoirs et de connaissances dont l'enseignement constitue la mission principale, incorporant la fonction recherche à titre de composante pleinement intégrée de cette mission* » (Pelletier, 2006, p.68). Cette vision idéaliste, inspirée de la philosophie humboldtienne³ (Lessard & Bourdoncle, 2002), pose comme condition de l'existence de l'université la recherche de la science en tant que telle, au sens le plus large du terme, c'est-à-dire en soi et pour soi, au-delà de toute orientation utilitariste. Elle renvoie essentiellement à la vocation critique de l'université dont les activités ne se réduisent pas à la simple transmission-restitution de savoirs constitués, caractéristique d'une conception ontologique et déterministe du monde. L'université, en tant qu'institution productrice à la fois de formations et de connaissances, forme au savoir en même temps qu'elle forme le savoir. Au-delà du postulat de leur séparabilité comme deux sphères d'activité indépendantes, l'enseignement sert d'étai à l'initiation à la recherche, voire à la professionnalisation (au sens large) au métier de chercheur, car ce qui s'enseigne est à la fois des connaissances en train de s'élaborer et les démarches même de leur élaboration.

Par voie de conséquence, l'on peut avancer que l'entrée en littéracie scientifique et l'acculturation au monde abstrait et rationnel de la

Cette vision n'est pas sans rappeler la conception de la langue et de la cognition chez les Grammairiens de Port-Royal qui pensaient « qu'à l'organisation des mots correspond parfaitement l'organisation des choses, et que l'esprit parle et connaît dans le même mouvement » (Foucault, 1966, cité dans Defays, 2014, p.2).

²Si tant est que l'on admette *a priori* l'existence de cette sous-catégorie institutionnalisée et spécifiée du discours scientifique au sens large, mettant en question les frontières qui font passer du statut d'étudiant ou d'apprenti-chercheur à celui de chercheur-auteur affilié à une « communauté discursive » (Swales, 1990) (pluri ou inter)disciplinaire en contexte universitaire.

³La pensée de Wilhelm Von Humboldt, philosophe et linguiste fondateur de la première université de Berlin (1810), a longtemps essaimé le monde entier en servant de modèle à diverses universités occidentales, avec ses principes de l'unité ou systématisme du savoir, de la valeur émancipatrice de la connaissance, de la symbiose entre enseignement et recherche, et du primat de la vérité sur l'utilité du savoir. On ne s'étonnerait pas alors que l'université contemporaine soit qualifiée aujourd'hui de "pré-humboldtienne" ou de "post-humboldtienne".

recherche confronte les étudiants à de nouveaux enjeux intellectuels, voire à des usages plus complexes de l'écrit qui impliqueraient, en termes constructivistes, de transformer les connaissances et l'expérience du savoir, de se former par le faire et d'incorporer enfin l'action à la réflexion au sein des disciplines universitaires. Comme les caractéristiques du discours universitaire scientifique ne sont ni transparentes ni transversales, son appropriation est tributaire, en majeure partie, de la maîtrise d'usages spécifiques de la langue de recherche interdisant toute généralisation abusive quant à ses effets possibles, discursifs ou cognitifs, et présupposant par ricochet une perméabilité des frontières entre les sphères de l'enseignement et de la recherche.

Cependant, l'intérêt actuel pour la professionnalisation est sans doute le signe d'une autre vision de l'université qui, sous le prisme de l'idéologie néolibérale ambiante, rend le modèle précité quelque peu désuet et presque impensable aujourd'hui⁴. On peut aisément admettre que, dans le contexte de l'internationalisation de l'enseignement supérieur, de l'homogénéisation des parcours universitaires dans le cadre du Processus de Bologne et du système LMD (Licence-Master-Doctorat)⁵, de l'ouverture économique des universités et de la professionnalisation des diplômés, la plupart des disciplines universitaires inscrivent leurs modes de fonctionnement dans une "conception adéquationniste" des liens entre formation et emploi. Ce faisant, elles se reconfigurent entièrement pour mettre en scène leur utilité sociale. Cela exige que soient établis des liens forts entre leurs programmes d'études et les besoins du marché du travail sur fond de finalités professionnels explicites et que les formations ainsi conçues préparent à l'obtention d'un diplôme reconnu, voire à l'exercice d'une profession organisée au sein de la société.

Parallèlement, les activités intellectuelles des étudiants se recentrent significativement sur l'affinement de compétences professionnelles reconnues par des groupes professionnels (Wittorski,

⁴Cette vision est représentée, sur le plan philosophique, comme l'aboutissement du retournement de la modernité contre elle-même, c'est-à-dire contre son projet humaniste de fabrique et d'émancipation intellectuelles du Sujet moderne (Touraine, 1992)

⁵Faudrait-il rappeler que le Système Européen de Transfert et d'Accumulation de Crédits (European Credits Transfert System-ECTS) et le Supplément au Diplôme, visant à faciliter l'élaboration, la description et la mise en œuvre de programmes de formation, et à favoriser la reconnaissance des cursus et des qualifications pour des raisons de mobilité des étudiants et des enseignants à l'échelle internationale, ne sont pas encore mis en place au Maroc, la Réforme LMD étant plutôt conjoncturelle que structurelle.

2008), en réponse aux exigences de rentabilité à court terme et d'employabilité des diplômés. L'université réajuste ses contenus, ses pratiques et ses parcours de formation à la préparation de professions, trace des lignes de démarcation entre les aires disciplinaires, et se subordonne à des intérêts économiques particuliers auxquels elle est censée fournir des professionnels "formatés". Sous l'influence grandissante de la massification des effectifs étudiants et de l'hétérogénéisation de leur profils, elle tend à privilégier non seulement des formations aux objectifs spécifiques, mais encore la recherche appliquée et la recherche-développement (R&D) qui s'accommodent bien du rapport utilitariste et instrumentale au savoir ou à la connaissance scientifique. De ce fait, la recherche fondamentale y est secondarisée, sinon neutralisée, au point de se dissocier institutionnellement de l'enseignement à mesure que se professionnalisent et se spécialisent les disciplines.

Ces bouleversements n'affectent pas que l'image que l'institution cherche à se donner parmi d'autres institutions de l'enseignement supérieur (les EENSNU⁶, en l'occurrence), mais ils enferment les études universitaires dans «des finalités étroites et rapidement obsolètes», neutralisent la cohérence interne des savoirs, obstruent l'ouverture d'esprit des étudiants et obscurcissent les missions de formation à et par la recherche qui sont prioritairement assignées aux formations universitaires. Apparaissent alors, de plus en plus, sous des formes certainement variables, des disciplines professionnelles ou à vocation professionnalisante, qui, organisées généralement en termes de modules d'enseignement pré-licence, de masters professionnels ou spécialisés et d'écoles doctorales, se structurent autour de programmes et de modalités de formation qui les rendent distinguables a priori des disciplines dites "fondamentales".

C'est dans ce cadre précis que l'émergence de la Didactique du Français, consécutive à l'universitarisation de la formation des enseignants⁷, prend de plus en plus d'ampleur en interrogeant le poids de la professionnalisation sur des disciplines naissantes dont les finalités intellectuelles implicites se trouvent contrebalancées par le

⁶Les Etablissements d'Enseignement Supérieur ne Relevant pas des Universités

⁷La professionnalisation de l'enseignement du et en français était jusque-là confinée dans les centres de formation initiale ou continue, notamment les CPR et CFI devenus tout récemment CRMEF, et les ENS intégrées désormais aux universités publiques.

primat accordé à l'ordre de l'enseignement au déterminent de celui de la recherche.

Le propos de cette contribution n'est pas de poser la professionnalisation de l'université en objet de réflexion ni de montrer en quoi la Didactique du Français peut être considérée comme une discipline professionnelle ou à vocation professionnalisante. Comme elle est née d'un questionnement épistémologique sur ce qui rend possible l'identification du discours universitaire scientifique comme objet descriptible à la fois dans ses enjeux cognitifs et sa matérialité linguistique ou discursive, elle vise plutôt à élucider en quoi l'orientation utilitariste de la recherche en Didactique du Français pèse sur l'intelligibilité scientifique de la discipline, la sélection ou l'étiquetage des savoirs, leur mise en forme (ou mise en texte) et leur diffusion en contexte universitaire.

La réflexion tentera en premier lieu d'explicitier les limites de l'inscription du discours universitaire de recherche dans les démarches FOU/FOS. En vue de mieux saisir les liens entre la maîtrise du français et celle de recherche à l'université, seront explicitées en second lieu quelques hypothèses fondatrices de l'objet qui convergent vers une approche plus pragmatique des usages de la langue en contexte universitaire. L'article proposera, en dernier lieu, une analyse qualitative de certaines difficultés des étudiants en écriture universitaire de recherche à travers un corpus exploratoire de mémoires de Master en Didactique du Français, l'enjeu étant d'y repérer, à titre programmatique, des problèmes scripturaux récurrents envisagés en lien avec l'identité épistémologique de la discipline, la nature ambivalente ou éclectique de son discours scientifique, le statut des scripteurs en tant qu'apprentis-chercheurs ou chercheurs néophytes en situation de formation à et par la recherche, les modes d'entrée dans l'écrit et la fonctionnalité des normes institutionnelles ou académiques afférentes à l'écriture de recherche à l'université.

1. Le discours universitaire de recherche : du-delà des démarches FOU/FOS

Dans le contexte spécifiquement marocain, la formation à et par la recherche pose problème doublement :

D'une part, au-delà de de la question lancinante arabe/français (symptomatique d'un rapport problématique au bi- ou plurilinguisme) et, corollairement, du déphasage manifeste entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur du point de vue de l'usage

spécifique du français dans nombre de disciplines⁸, l'entrée à l'université et à ses littéracies renvoie à une situation de rupture fondamentale. Celle-ci est à la fois pédagogique (au regard des contenus d'enseignement, des modalités d'apprentissage et des méthodes de travail universitaire depuis la Réforme dite LMD), cognitive (concernant les modes de fonctionnement, de structuration, de hiérarchisation, d'élaboration et de diffusion des savoirs) et linguistico-discursive (par rapport à la nature des compétences et habiletés prônées en termes de littéracie, et à leur fonctionnalité au sein des épistémologies disciplinaires).

D'autre part, le français continue encore à être la langue de la recherche scientifique à l'université, en dépit de l'anglicisation de plus en plus accrue des modes d'organisation et de gestion des disciplines dans le monde entier (Defays, 2009), d'autant plus que les démarches FOU/FOS sont en vogue aujourd'hui (Mangiante & Parpette, 2004; 2011). Néanmoins, il ne se ramène pas encore à une discipline autonome, aux frontières bien définies, au même titre que le français scolaire (qui, en tant que langue enseignée pour elle-même, serait fondé structurellement sur un faisceau homogène d'instructions, d'objets et de pratiques officielles). Tout au plus prend-t-il corps dans des modules prescriptifs à l'échelle nationale. En dehors des départements de langue et de littérature française ou de la didactique du français, il s'agit essentiellement de certains modules des filières relevant de l'animation socioculturelle, de la médiation culturelle, des sciences de l'éducation, des sciences politiques ou du droit, entre autres. Le français y est considéré comme module transversal à l'instar de l'anglais et de l'informatique. Il est enseigné, de façon implicite ou explicite, dans le cadre de cours standardisés (correspondant à un tronc commun national) de "Langue et Communication", "Langue et Terminologie", "Méthodologie du Travail Universitaire" ou "Méthodologie de Recherche". Autant qu'on puisse en juger, ces cours sont consacrés

⁸Le passage d'enseignements dispensés en arabe à d'autres fondés sur le français rend difficile la socialisation des étudiants à l'université, notamment au sein des filières scientifiques techniques et de gestion dont le français est à la fois une langue de fonctionnement des discours oraux et écrits. A cet égard, vu le statut officiel du français comme «langue étrangère privilégiée» et la spécialisation des filières en termes de domaines ou champs d'activités cloisonnés, sa maîtrise est spécifiquement liée à l'appropriation de «langues spécialisées» fonctionnelles, aux frontières paradigmatiques, d'autant plus que cela est nécessaire aussi bien à la validation «diplômante» des études qu'à l'insertion éventuelle des étudiants dans le marché d'emploi. La catégorisation du français selon les domaines ou champs d'activité n'est pas dénuée de pertinence en elle-même, mais c'est l'articulation de langue autour de déclinaisons lexicales, terminologiques ou technoclectales n'en offrent qu'une vision réductrice, voire parcellaire, obstruant le transfert des apprentissages.

entièrement au renforcement des compétences langagières et méthodologiques du français (supposées comme transversales) et participent d'un traitement normatif des difficultés des étudiants à s'approprier les usages de la langue en contexte universitaire, selon un modèle de simple remédiation et de compensation qui occulte leurs besoins réels. Tout se passe comme s'il s'agissait d'une langue universelle surplombant les contextes épistémologiques, les cadres disciplinaires et les espaces institutionnels.

De part et d'autre, l'engouement pour les catégories du FLE, sans réflexion préalable sur leur (in)adaptabilité aux littéracies universitaires, explique l'alignement du français universitaire (tant en enseignement qu'en recherche) sur des modèles proprement scolaires baptisés "techniques d'expression et de communication", et évoque a fortiori le peu d'intérêt accordé à la question des liens entre appropriation du discours universitaire scientifique (dans sa dimension scripturale) et maîtrise du Français Langue de Recherche (dans ses aspects à la fois génériques et spécifiquement disciplinaires ou épistémologiques).

2. L'appropriation du Français Langue de Recherche et l'entrée en littéracie scientifique : quelles articulations ?

Quasi-absente de la terminologie française et assimilée pour le moins formellement à celle d'alphabétisation (liée au lire-écrire-compter, dont ne disposerait pas un « analphabète »), elle découle généralement de la francisation pour autant problématique du terme anglais « literacy » (Jaffré, 2004). Elle évoque, avec une centration plus ou moins subtile sur la notion corollaire de cognition, la question de l'entrée dans l'écrit (Olson, 1998; Goody, 1979), soit le savoir-lire et le savoir-écrire envisagés comme des acquisitions tout au long de la vie (Fraenkel & Mbodj, 2010). Au sens spécifiquement anthropologique de la notion, la littéracie souligne encore les articulations heuristiques entre l'écriture et la construction du savoir ainsi que le rôle central de l'écrit dans l'émergence de nouveaux modes de pensée ou de raisonnement rationnels, abstraits et scientifiques. Elle correspond à « l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production » (Jaffré, 2004, p.31) et souligne le rôle central de l'écrit dans l'émergence des modes de raisonnement rationnels et abstraits, avec pour toile de fond l'idée que l'ordre scriptural est une dimension essentielle de l'activité scientifique, indissociable de « son projet et son procès de production » (Jacobi, 1999, p.127).

Sur fond de cette acception du terme, l'objet de l'épistémologie n'est plus la science en tant qu'entité évidente, abstraite et universelle, « aux règles de fonctionnement unifiés », mais plutôt la science « sans essence », « locale dans ses modes de ses déterminations et modes de preuves », soit la science comme « ensemble de pratiques et de faire » (Pestre, 2006, p. 4).

Autrement dit, à côté des questionnements habituels en philosophie et en histoire des sciences sur les concepts généraux de connaissance ou de vérité, le centre de gravité des sciences humaines et sociales s'est déplacé significativement vers l'étude des conditions pragmatiques dans lesquelles s'exerce l'activité de recherche, les opérations ou démarches cognitives participant à la construction et à la diffusion du savoir, voire ce qui fait la transversalité et la spécificité des difficultés réelles que pose l'écriture scientifiques à des étudiants en situation d'initiation à la recherche, et ce à la lumière du postulat de la science comme « construction sociale » (la science *en train de se faire*, plutôt que la science déjà faite ou constituée) (Callon & Latour, 1991).

Le grand nombre de travaux menés, au cours des dernières années, dans les vastes champs des littéracies universitaires (Delcambre, 2012, pour un état des lieux) et des *Science Studies* (Rinck, 2010 pour une synthèse plus récente) sur l'écriture de recherche à la fois comme objet épistémologique et linguistique peut être envisagée selon une double perspective : d'un côté, la mise en évidence des liens entre écriture et disciplinarité ; d'un autre, la centration sur la matérialité discursive des textes scientifiques et ses effets cognitifs. L'usage de la notion de littéracie implique d'analyser les dimensions contextuelles de la maîtrise du français, l'influence des contextes sur l'élaboration de l'écrit scientifique et (Delcambre, 2012, p.29) ou encore les relations possibles entre pratiques de l'écrit, épistémologie et construction du savoir (Dabène & Reuter, dir.,1998). Considérée sous cet angle spécifique, l'entrée en littéracie scientifique via le Français Langue de Recherche à l'université prend appui sur cinq hypothèses fondamentales :

- Les étudiants entrant à l'université ne sont pas illettrés, parce que les compétences langagières et discursives qu'ils sont censés maîtriser ne sont pas généralement abouties lors de l'entrée à l'université et que, inscrites dans un continuum (Donahue, 2008), elles continueront à évoluer à travers des usages littéraciques plus complexes, nécessitant une plus grande autonomie intellectuelle, notamment penser et agir via l'écrit.

- La question des compétences langagières attendues à l'université est à envisager certes en termes de besoins institutionnels ou académiques, mais surtout en termes de spécificités disciplinaires, voire de liens étroits entre pratiques de l'écrit et construction du savoir au sein des épistémologies disciplinaires (Delcambre, 2012, p. 30-32).

- Pour ces étudiants dont le français n'est pas la langue maternelle, l'entrée dans l'écrit n'est pas exempte de difficultés, lesquelles sont envisagées en lien à la fois avec l'appropriation de savoirs disciplinaires et la maîtrise de compétences littéraciques, c'est-à-dire en relation avec le processus d'acquisition du savoir via la lecture et l'écriture à l'université. Et si la notion de littéracie paraît utile pour penser la rupture dans les enseignements/apprentissages, elle sous-entend parallèlement une culture de l'écrit qui ne peut se satisfaire d'une conception unitaire et univoque des langues et des discours.

- La maîtrise du français et l'entrée dans l'écrit sont indissociables du fait que le savoir lire-écrire est l'une des formes d'exercice de la connaissance au sein des disciplines universitaires et que l'apprentissage de la langue écrite se fait en lien avec l'apprentissage de ces disciplines elles-mêmes (Donahue, 2012, p.57).

- En raison du renouveau significatif du concept de science comme objet matériel dans le champ épistémologique contemporain (Grossmann, 2010), l'écrit scientifique n'est plus à décrire en tant que tel, à la lumière des concepts abstraits et essentialistes de vérité ou de preuve, comme s'il était neutre, transparent et indifférent à sa matérialisation discursive. Investi d'une fonction épistémique fondamentale (écrire pour construire des connaissances) dans une perspective d'épistémologie constructiviste, il est à considérer moins comme simple support de diffusion, transcription ou validation du savoir, que comme outil de construction des connaissances, de telle sorte que que raisonnement et mise en texte entrent en interaction (Rinck, 2006; Boch & Grossmann, 2002; Grossmann & Rinck, 2004; Boch, Rinck & Grossmann, 2010). L'idée centrale est qu'à partir du fonctionnement linguistico-discursif et cognitif des écrits de recherche, il est possible de mettre au jour des cadres ou style de pensée, des paradigmes, voire des cultures disciplinaires ou épistémologiques, qui surdéterminent le discours scientifique et son rapport au savoir.

A posteriori, ces hypothèses laissent entendre qu'il y a autant de littéracies universitaires (l'usage du pluriel étant largement admis au sein du champ didactique) que d'usages de la langue écrite selon les

épistémologies disciplinaires qui constituent autant de sphères spécifiant de l'intérieur le français à l'université (Fintz, dir., 1998 ; Boch, Pollet & Boch, dir., 2002; Laborde-Milaa & Reuter, dir., 2004; Delcambre & Lahanier-Reuter, dir., 2012). Dans ce sens, c'est la diversité des contextes et des pratiques de lecture-écriture liées au français et leur inscription dans une perspective de littéracie qui justifie le choix d'aborder la maîtrise du français et celle de l'écrit scientifique sous l'angle de leurs articulations qui peuvent être explicitées sous différents aspects. La notion de littéracie met en évidence les «dimensions contextuelles» de la maîtrise du français (Delcambre, 2012, p. 29) et implique surtout d'analyser les relations entre écriture, disciplinarité et construction des savoirs (Donahue, 2012). Elle met en valeur d'autant plus l'idée d'un continuum (qui n'est pas forcément synonyme de continuité) dans les enseignements et les apprentissages du français et rend ainsi légitime le traitement pragmatique des difficultés scripturales rencontrées par les étudiants à l'université.

3. La recherche didactique à l'université : questions de statut

3.1. Enjeux de légitimation et problèmes de posture

Il est évident que la Didactique du Français constitue un terrain fertile pour étudier le discours de recherche aussi bien dans la spécificité des problèmes qu'elle pose aux étudiants confrontés à des savoirs spécialisés de haut niveau que dans la singularité des questions de formation corrélatives au champ didactique à l'université, notamment au niveau du Master. S'étalant sur deux ans de formation dans le cadre de la Réforme LMD, la structure hétérogène du cursus comprend en effet :

- Des enseignements disciplinaires relevant en majeure partie de la Didactique du Français, des études littéraires, des sciences de l'éducation et des sciences du langage;
- Des enseignements transversaux relevant de la formation générale (langues vivantes, TICE, exercices académiques, méthodologie du travail universitaire);
- Des stages d'observation de pratiques réelles en classe de français, tous niveaux confondus, et un module consacré entièrement à l'initiation à la méthodologie de recherche et aboutissant à la réalisation et à la validation d'un mémoire.

L'écriture de recherche y est à la fois objet de formation et outil d'appropriation des savoirs sur et pour l'action ou l'intervention

didactique, la Didactique du Français étant identifiée généralement comme discipline «théorico-pratique» (Halté, 1992, p.16) constituée d'un ensemble complexe et fluctuant de pratiques scripturales relevant de la littéracie scientifique, pratiques qui configurent la discipline et se trouvent configurées par elle. S'il est nécessaire de penser la spécificité des enjeux et des problèmes de l'écriture de recherche en Didactique du Français, c'est parce qu'il faut tirer des conséquences d'un fait.

Face à la prolifération de recherches interventionnistes et "scolaro-centrées", la prise en compte didactique de l'écriture de recherche se heurte à un grand écueil, à savoir l'absence d'un champ qui puisse sortir du cadre trop restreint de la didactique de l'écrit scolaire et penser la discipline de l'intérieur, au regard de son statut scientifique et de ses hypothèses épistémologiques fondatrices. Alors même que la Didactique du Français semble posséder un système de pensée et d'action, un corpus doctrinal et un corps professionnel, la formation à l'écriture de recherche y a encore si peu de place et la centration se fait manifestement plus sur la formation diplômante aux métiers de l'enseignement et les perspectives d'intervention didactique en situation scolaire, que sur l'acculturation aux modes cognitifs et linguistico-discursifs de construction et de validation du savoir en recherche didactique..

Or, de quelque manière qu'on les présente dans les travaux menés sur les écrits de recherche et d'initiation à la recherche (voir par ex. Delcambre & Reuter, 2002; Delcambre & Laborde-Milaa, 2002), lesquels fournissent une grille hétérogène d'analyse des problèmes scripturaux, les difficultés en écriture en Didactique du Français sont envisagées comme telles au regard du respect ou non de certaines normes textuelles fondées éventuellement sur les caractéristiques de l'écriture scientifique en sciences humaines et sociales, mais elles sont abordées également sous un angle nouveau, soit en lien avec le processus de construction et de validation du savoir en Didactique du Français. Elles renvoient en l'occurrence à la question générale de l'argumentation en tant que visée constitutive du discours scientifique, ainsi qu'aux problèmes spécifiques de posture qui sont pour autant à considérer par rapport aux spécificités épistémologiques de la discipline et aux interactions qu'ils impliquent entre le sujet scripteur et l'objet comme deux dimensions structurant le travail d'écriture.

Interroger ses problèmes scripturaux revient à reconnaître la légitimité scientifique des écrits de recherche des étudiants en Didactique du Français qui ne situent pas du côté de la simple

restitution des savoirs, mais plutôt dans la construction et la validation d'une réflexion problématisée et d'une posture auctoriale de recherche. Ces écrits individuels peuvent être envisagés comme potentiellement représentatifs du champ didactique lui-même et révélateurs des tensions qui le traversent (notamment entre l'ordre de la recherche scientifique sur et pour le français et celui des prescriptions ou des pratiques institutionnelles du français), l'écriture de recherche étant perçue en elle-même comme un espace de négociations intertextuelles entre l'individuel et le social, c'est-à-dire entre le texte (au sens large du terme) du scripteur et d'autres textes constitutifs la discipline en question.

Comme l'argumentation est au cœur de l'élaboration discursive du savoir à l'université, il est possible de rapprocher, d'un point de vue épistémologique, les écrits des étudiants en formation et ceux des chercheurs confirmés qui apparaissent à la fois similaires et solidaires. Sans prétendre que les attentes, les activités et les contextes de réception relatifs aux divers genres d'écrit soit de nature équivalente, le rapprochement entre les écrits des apprentis chercheurs et des chercheurs patentés peut être pourtant appréhendé à deux niveaux :

D'une part, les apprentis chercheurs et les chercheurs ont affaire à des données empiriques (pratiques réelles, manuels, instructions officielles), et des travaux antérieurs ou existants à partir desquels ils construisent leurs objets de recherche;

D'autre part, ils sont confrontés, au-delà de la différence des statuts, des attentes et des niveaux de maîtrise discursive, à des démarches de mise en relations entre éléments du terrain et éléments conceptuels dans le cadre d'une «théorie» constituée d'interactions plus ou moins larges, voire à des enjeux de légitimation, de circulation et de reconstitution des objets discursifs relatifs au champ de recherche, qui constituent des indices réels de maîtrise de l'écriture scientifique, qu'elle soit experte ou non (Pollet, 2014, p. 115-117):

- La **problématisation de l'objet** : comment le scripteur objective la réalité à partir d'un point de vue spécifique, inscrit sa recherche dans un espace épistémique clairement identifiable, présente l'intérêt intrinsèque de son objet, fait surgir des questionnements à partir de textes lus, objective la réalité par rupture épistémologique avec le sens commun et l'expérience immédiate, offre une vision du champ de recherche par reconstitution de son histoire propre ou de son état d'avancement;

- Le **positionnement du scripteur** : comment le scripteur prend position dans son texte, adopte une posture d'auteur-chercheur affilié à une communauté de discours scientifique et cherchant sa « niche » (au sens de Swales, 1990, p. 141) dans l'espace intertextuel des questions qui se posent au sein du champ de recherche, se situe par rapport au discours d'autrui avec des enjeux de prolongement (ou convergence) et de démarcation (ou divergence) par rapport à un champ de scientificité établi, gère la multiréférentialité constitutive de son texte, en vue d'aboutir à une cohérence théorique de et une gestion optimale de l'interdiscours dont relève l'écriture de recherche.

3.2. Le cadrage théorique de la recherche comme source majeure de difficultés

Si tant est qu'on reconnaisse l'existence de difficultés d'écriture spécifiques à des «manières de penser, de faire et d'écrire» (Carter, 2007) en Didactique du Français, le mémoire semble être le genre emblématique de l'initiation à la recherche au sein de la discipline. Les attentes explicites qui lui sont relatives, si l'on s'en tient aux discours institutionnels et aux travaux sur l'écriture experte (Boch, Grossmann & Rinck, 2010), sont fondées sur la nécessité de cadrage théorique de la recherche, qui se joue de façon diffuse au niveau de nombre d'opérations discursives et de routines argumentatives retraçant un cheminement de pensée repérable dans les écrits, ce que Moirand (2009) appelle l'«inscription linguistique» des démarches cognitives de recherche.

Pour les chercheurs néophytes en Didactique du Français, le cadrage pose problème en ce qu'il se situe entre deux logiques paradoxales liées au statut de l'étudiant, à savoir l'exposition des résultats de recherches scientifiques données, à des fins de transposition didactique en situation scolaire, et l'élaboration de connaissances nouvelles à partir desquelles s'effectue l'entrée de l'apprenti chercheur dans la discipline. Pour cela, le cadrage théorique, comme partie fondamentale du mémoire, constitue un lieu possible de repérage des difficultés de posture.

Or l'analyse de ces difficultés appelle à être envisagée en lien avec des **indicateurs épistémologiques**. Autrement dit, leur prise en compte didactique devrait se situer dans des réflexions plus larges sur l'épistémologie de la discipline dans laquelle la question de l'emprunt à des disciplines vraisemblablement contributives ou connexes (Daunay & Reuter, 2008) joue un rôle de structuration interne et de délimitation

des frontières par rapport à des données externes, notamment les études linguistiques de l'objet langue, les descriptions sociologiques de l'objet culture et les analyses psychologiques des sujets (sujet enseignant et sujet apprenant et de leurs relations), si l'on s'en tient à ces trois apports plus ou moins explicites à la Didactique du Français.

L'idée fondamentale est que les questionnements qu'induit la recherche didactique, au regard de son objet (décrire, analyser, interpréter ou comprendre la relation entre le processus d'enseignement et celui d'apprentissage du français) et de son projet (orienter, modifier ou améliorer cette relation et ces deux processus conjoints), l'amènent nécessairement à «faire des incursions sur des territoires» communs à d'autres disciplines constituées (Puren, 2014), avec lesquelles elle entretient, en tant que "discipline-carrefour", des liens plus ou moins explicites du point de vue des objets, des concepts et des méthodes.

L'état de pluralité théorique et d'éclectisme méthodologique qui caractérise aujourd'hui la Didactique du Français est à considérer comme étant consubstantiel au statut scientifique de son discours de recherche. On conçoit bien que pour établir ce statut, la discipline se voit imposer une double contrainte : tenir compte de la spécificité et de la complexité de son objet et de son projet, et valider les emprunts en fonction de leur degré d'abstraction et de leur fonctionnalité dans des interventions didactiques différées dans la classe de français. Le fait est qu'en interrogeant les pratiques observées en temps réel, dans une perspective pragmatique, le travail d'écriture du mémoire sert, du moins dans son versant heuristique et opératoire, à se soustraire à la doxa (discours d'enseignants ou d'élèves, discours de manuels, instructions ou orientations officielles) et aux expériences communes ou immédiates (pratiques et représentations existantes), mais aussi à la tendance généralisée à l'applicationnisme qui réifie et simplifie à outrance des modèles étrangers à la Didactique du Français, sans une recherche préalable d'adaptabilité, voire sans réflexion contextualisée sur le cadre didactique lui-même et abstraction faite de l'évolution permanente des disciplines de référence et de la complexité réelle des objets. A la fois comportement épistémologique et conduite discursive, le " cadrage " revêt d'autant plus une importance capitale dans les écrits de recherche et tend à se définir moins comme représentation de la réalité en soi, que comme processus de confrontation avec cette réalité, c'est-à-dire avec le vaste champ de l'enseignement et de l'apprentissage du français qui demande à être interrogé via des référents toujours

multiples et complexes, et ce au-delà du simple transfert des données scientifiques dans le champ pratique ou de l'usage diffus de théories établies et statiques.

4. Le discours universitaire de recherche en Didactique du Français

4.1. Corpus d'étude

Abordées sous l'angle des liens entre écriture et disciplinarité et construction-validation du savoir, les difficultés de posture chez les étudiants ne sont pas certes de même nature. Néanmoins, l'analyse qualitative d'un corpus exploratoire (tiré d'un plus grand corpus) de 20 mémoires de Master en Didactique du Français, soutenus entre 2012 et 2016 et collectés dans leur version finale (c'est-à-dire après leur évaluation et leur validation par des enseignants), fait ressortir quelques dysfonctionnements textuels récurrents (repérables d'un point de vue linguistique, mais interprétables dans une perspective épistémologique). Cette contribution propose de les décrire en tenant compte particulièrement de la **relation cognitive sujet-objet**. Par ailleurs, la constitution du corpus prend appui non seulement sur la diversité des objets de recherche, mais aussi sur la double conception de la formation universitaire en Didactique du Français (formation à l'enseignement et formation à la recherche) dont témoigne particulièrement l'hétérogénéité des appellations sous laquelle apparaît la discipline à l'université : Didactique du Français et Interculturalité; Didactique des Langues et Communication; Didactique et Technologies Educatives; Didactique du FLE et FOS; Didactique Littérature et Langage; Didactique du Français et Métiers de l'Éducation et de la Formation; Didactique du Français, Culture et Médiation; Master Professionnel de l'Enseignement du Français.

4.2. Lieu et mode de repérage des dysfonctionnements textuels

S'il est admis que la description des difficultés scripturales des étudiants est un préalable nécessaire à la compréhension de des représentations et du rapport au savoir en jeu dans les écrits, l'objectif n'est pas tant d'observer en quoi les attentes relatives au genre du mémoire sont satisfaites ou non que de suggérer quelques pistes de réflexion sur ce qui fait la spécificité des problèmes de posture en Didactique du Français, à partir de certains textes représentatifs des difficultés des étudiants et en fonction de deux axes d'analyse conjoints, à savoir l'axe de l'objet et celui du sujet (séparés ci-après pour les besoins de l'étude, alors qu'ils sont en réalité étroitement mêlés) qui

sont interprétables en termes épistémiques comme relevant de stratégies d'écriture et de maîtrise des connaissances disciplinaires. Le repérage des problèmes scripturaux consiste d'une part à identifier et catégoriser des unités textuelles, d'autre part à les commenter de façon synthétique.

4.3. Quelques éléments d'analyse

Organisation textuelle en deux ou trois blocs relativement indépendants

Alors que le mémoire est généralement considéré comme un genre aux caractéristiques discursives fluctuantes et aux normes institutionnelles divergentes selon les disciplines universitaires (Delcambre, 2013), les écrits recueillis semblent présenter pourtant de fortes similitudes au niveau de leur organisation textuelle. En effet, il paraît que la majorité des textes adoptent une structuration tantôt binaire, tantôt tripartite, allant linéairement de la théorie à la pratique, de telle sorte que le nombre réduit de concepts sur lesquels repose certaines recherches finissent par former une grille de lecture préétablie des données du terrain. Or cette démarche ne fait que vider le cadrage théorique de son sens, de la logique profonde de l'articulation de ses étapes et de sa fonctionnalité comme espace dynamique d'appropriation et de réappropriation du savoir, voire de mise en relation entre de multiples référents pouvant rendre compte, de façon pour le moins approximative, de la complexité des processus d'enseignement et d'apprentissage du français. Les exemples suivants, issus de l'introduction de deux mémoires consacrés respectivement à «la réception de l'oeuvre littéraire au lycée» et à «l'enseignement de la lecture littéraire au Secondaire Qualifiant», peuvent être de bonnes illustrations de ce dysfonctionnement:

Le présent travail s'articule autour de deux parties. La première partie mettra en lumière les différents concepts adoptés par les théoriciens de la réception et leur transposition didactique, et insistera sur le degré de réinvestissement de ces approches dans le texte officiel. Quant à la deuxième partie, elle s'intéressera à la mise en place d'un projet de lecture qui permettra à l'élève sujet-lecteur d'assurer une réception fructueuse de l'oeuvre littéraire grâce à une contribution active à l'actualisation des sens.

Pour répondre à nos questions de recherche, nous articulerons notre démarche autour de trois grands axes. Nous essayerons, dans un premier temps, de souligner l'intérêt de la didactique de la lecture littéraire (...). La deuxième partie porte sur l'enseignement de la littérature dans le contexte

marocain (...). Enfin, nous clôturons notre recherche en proposant un dispositif didactique de La Boite à Merveilles qui est un roman autobiographique d'Ahmed Sefrioui. Pour ce faire, nous procéderons par thème et nous nous appuyerons sur l'approche de la lecture subjective.

Logique de cumul et d'inventaire

Dans certains écrits, les étudiants tendent à organiser le cadrage de leurs écrits sur le mode de l'accumulation des notions ou des concepts, sans hiérarchie ni priorités, voire sans reconstitution ni questionnements. Aussi paradoxal que cela puisse paraître, la recherche de la cohérence la plus abstraite, de la neutralité la plus absolue et de l'exhaustivité la plus complète, justifiée certes par une volonté de mise à distance et par la représentation de l'écriture scientifique comme totalement transparente, aboutit cependant à la neutralisation du commentaire du scripteur et de la posture auctoriale qui puisse prendre en charge la construction du sens. Ce qui explique l'inscription des textes dans un modèle cumulatif et expositif de l'écriture scientifique, modèle évacuant tout enjeu de démarcation ou de divergence par rapport à des données déjà existantes et faisant obstacle ainsi à la démarche d'appropriation par les étudiants de la dimension argumentative de la recherche.

Présentés successivement comme des isolats textuels hétérogènes, protéiformes et non coordonnés, différents référents sont alors compilés, inventoriés de façon arbitraire à des fins d'information, de transposition didactique, ou de restitution de contenus épistémiques constitués (mais parfois mal ou non maîtrisés), alors même que l'écriture de recherche devrait être utilisée à des fins de production et de diffusion de connaissances nouvelles et articulées (Moirand, 2009). Par conséquent, l'objet de recherche se présente comme rudimentaire et flottant entre différents champs de référence attestés, d'autant plus que les notions et les concepts perdent de leur valeur heuristique et empêchent la «circulation des discours» dans le cadrage théorique (Boch, Grossmann & Rinck, 2010), soit la réinterprétation et le renouvellement du champ didactique, notamment d'un point de vue paradigmatique. Comme ce topos relatif au processus du cadrage est annihilé, le travail d'écriture tend, semble-t-il, davantage vers des enjeux d'exposition (ontologie de l'objet et rappel descriptif des discours existants sans interaction avec les textes lus; effacement du sujet ou absence de prise en charge énonciative de son propre discours) que vers des stratégies argumentatives de redéfinition des données

théoriques ou empiriques établies. Au-delà des incohérences sémiographiques (au regard des titres et du numérotage des parties ou des sous-parties) et sémiotiques (flottements conceptuels, articulations incongrues entre les notions, objets de recherche imprécis, terminologie diffuse, incomplétude des théories de référence), ce dysfonctionnement se laisse voir particulièrement dans l'exemple ci-dessous, tiré du plan d'un mémoire intitulé «les compétences scripturales des élèves : supports et stratégies d'enseignement»

I - L'acte d'écriture

1. Qu'est-ce que l'écriture ?

1.1. Le sujet scripteur

1.2. L'image du scripteur

1.3. Le rapport à l'écriture

2. Le processus d'écriture

2.1. La planification

2.2. Le brouillon

2.3. La réécriture

2.4. L'auto-évaluation

Première partie : fondements théoriques

Le même dysfonctionnement peut s'observer au niveau du référencement aux sources, lequel prend forme d'une part dans une sorte de profusion citationnelle derrière laquelle s'efface le scripteur, adopte une posture sous-énonciative, prend position de façon artificielle et n'arrive pas à faire surgir des questions de ce qu'il écrit, à défaut de pouvoir se montrer en tant qu'auteur en regard des autres discours convoqués dans son texte; et d'autre part dans la juxtaposition de bribes ou de fragments textuels qui, du point de vue du sens et de la forme, induit un effet de cumul ou d'inventaire et nuit non seulement à la fonctionnalité heuristique de l'insertion du discours d'autrui et à la visibilité du point de vue d'auteur (dans le sens argumentatif du terme), mais aussi à la cohérence et à la lisibilité des écrits. De part et d'autre, en confondant par hypothèse neutralité, objectivité et subjectivité du discours scientifique, le scripteur tend à esquiver toute clarification théorique de son objet, ce qui fait que la dimension heuristique du discours d'autrui se trouve complètement évacuée. C'est ce que montre, à titre illustratif, les énoncés ci-après, extraits de trois mémoires du corpus, à savoir «écrire pour mieux lire : vers la prise en compte du Texte du Lecteur en classe de français» et «l'enseignement de l'écriture littéraire : pratiques et représentations» :

Dans ce même ordre d'idées, Isabelle Delcambre affirme que « la notion du sujet scripteur est souvent liée à la nécessité revendiquée de considérer la singularité du sujet, son investissement dans l'écriture, le sens qu'il donne à l'activité, sa « parole ». Elle est aussi articulée à la théorisation d'un sujet clivé et d'une langue non instrumentalisée : reconnaissance d'un travail de l'inconscient dans le langage et d'un sujet qui se crée dans le langage, qui, comme sujet, est à la fois acteur et agi, produisant de l'écriture et en même temps produit par elle ». Cependant, elle déclare préférer la notion du « sujet didactique » au lieu du sujet scripteur et/ou lecteur, je cite : « ce retour sur une notion déjà un peu ancienne commencera par rappeler les termes du débat évoqué ci-dessus, en choisissant cependant de le relire en mettant l'accent sur la dimension institutionnelle (scolaire de l'écriture, ce qui me permettra de proposer en alternative à la notion du sujet scripteur (ou de sujet lecteur) celle de sujet didactique », une notion qui selon Reuter désigne les élèves comme « acteurs, en tant qu'ils sont constitués par des relations d'enseignement ou d'apprentissage, institutionnalisées, à des objets de savoir, référés à des disciplines ».

Comme la production orale, la production écrite est une activité de production logique qui sert à exprimer et à entrer en relation avec les autres. A cet égard, J. Vachek affirme que « coexistent, à l'intérieur d'un seul et même langage, deux normes, celle de l'écrit et celle du parlé ». Dans ce sens, le langage est l'assise principale du développement cognitif de l'individu, le ciment qui permet de construire la vie en société.

Narrativisation de la démarche de recherche et axiologisation de l'objet

Un autre dysfonctionnement caractéristique de quelques écrits de recherche se rattache au positionnement du scripteur et à sa visibilité ou son effacement dans son texte. L'observation montre qu'à la différence de l'écriture scientifique qui exigerait l'objectivité à travers l'effacement énonciatif de l'auteur-chercheur et une construction argumentative du discours à des fins de persuasion, ces écrits adoptent le "nous" académique moins comme indice d'une « subjectivité modale » que comme le signe d'une « subjectivité déictique » ancrés dans le contexte de production du discours (Rinck & Pouvreau, 2010). Par le biais de cette forme de subjectivité, le scripteur s'affiche généralement en tant que sujet réel (non épistémique) racontant sa démarche de recherche en termes évaluatifs et évoquant l'apport et les enjeux de son travail dans une logique d'autolégitimation, au lieu de construire un horizon argumentatif plus large à partir duquel il puisse contribuer à l'évolution du champ de recherche par des procédés explicites d'objectivation et de distanciation critique. Or le problème ne réside pas

tant dans la narration du processus de la recherche que dans l'usage incongru de la phraséologie scientifique (entrant dans la définition de l'activité de recherche) et la réduction de l'objet à un choix personnel. Objet certes d'un investissement affectif et axiologique, mais objet dénudé de toute pertinence ou de tout intérêt intrinsèques, peu explicité en tant que tel dans sa rationalité propre et les perspectives de sa généralisation au-delà de l'expérience singulière et autocentrée du scripteur, comme en témoigne l'extrait suivant d'un mémoire sur «le cahier du scripteur comme dispositif d'articulation entre l'écriture scolaire et l'écriture extrascolaire en classe de français» :

L'idée de ce travail de recherche est née de notre contact avec la classe. Nous partons essentiellement du constat suivant : l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant est mal en point et le niveau des élèves en cette langue est en chute vertigineuse, ce qui nous conduit d'emblée à remettre en question le discours de la réforme (...). Néanmoins, voulant éviter la dispersion dans un contexte où se développent à foison des recherches et des travaux en didactique du français langue étrangère, et désirant mener un travail de recherche personnel et adapté au contexte où il sera mis en œuvre, nous avons porté notre intérêt sur une seule facette de cette réalité pour voir justement comment l'améliorer, ne serait-ce que dans notre propre classe à partir de nos propres pratiques pédagogiques. En effet, c'est l'enseignement-apprentissage de l'écriture en classe de français qui nous intéressera dans cette recherche.

Manque de notation explicite des emprunts

Outre les dysfonctionnements liés à l'organisation et à la cohérence textuelles, il faut dire que les difficultés de posture peuvent s'expliquer en majeure partie par le rapport ambigu qu'entretient le scripteur au savoir et par son incapacité à se positionner par rapport au discours d'autrui, à prendre en charge son discours dans une perspective énonciative et à gérer de façon pertinente le renvoi aux travaux existants. Préjudiciable à la construction d'une posture d'auteur-chercheur responsable du sens et à la cohérence globale de l'objet, l'absence de notation explicite des emprunts renvoie à de nombreuses opérations discursives repérables dans quelques textes :

- L'usage massif de désignations généralisantes et de catégories englobantes sans spécification du champ de recherche ;
- La citation sur le mode de la simple évocation (sans aucun développement thématique de la référence) ;

- La neutralisation du discours d'autrui, l'effacement des sources (au risque du plagiat, quand le scripteur reprend à son compte le discours sans l'identifier comme un emprunt) ;
- Le recours au sens commun et à l'expérience immédiate ;
- L'altération des sources (due à une mauvaise compréhension ou interprétation du texte lu) ;
- La reformulation non référencée ou la formulation d'assertions approximatives et prescriptives avec un effet d'argument d'autorité.

A titre d'illustration, certains de ces problèmes scripturaux peuvent être observés dans les extraits suivants issus de travaux déjà mentionnés:

Compte tenu du concept de structure que définit la philosophie constructiviste et cognitiviste, la pédagogie convergente regroupe plusieurs niveaux de structures dans celle de l'ensemble.

Le savoir subit un ensemble de transformations faisant de lui un objet de savoir à enseigner. Ces transformations relèvent de ce que nous nommons la transposition didactique externe. Le passage du savoir à enseigner au savoir appris en classe relève par contre de la transposition didactique interne.

Effectivement, l'écriture elle-même n'émerge pas du néant. C'est en lisant justement que naît l'envie d'écrire, sinon d'imiter et de pasticher un modèle. L'écriture est un apprentissage par imitation-imprégnation de textes modèles.

Pour ce qui est de l'utilisation du manuel scolaire, elle diffère d'un enseignant à l'autre. Il est rare qu'un enseignant le suive à la lettre, il peut sauter quelques exercices, modifier l'ordre, avoir recours à des procédés qui ne sont pas prévus.

Conclusion

Pour conclure, il n'est pas inintéressant de souligner que l'analyse des difficultés des étudiants en écriture de recherche devrait être considérée comme une ouverture à des débats plus larges sur la question de la formation à la recherche en Didactique du Français à l'université. Les attentes liées au genre du mémoire pratiqué au niveau du Master demeurent peu explicitées et peu intériorisées en tant que telles au sein de la discipline, ce qui donne lieu à des tensions préjudiciables à la lisibilité sociale, institutionnelle et scientifique de la

discipline : la recherche didactique vise-t-elle la professionnalisation à l'enseignement ou à la recherche ? Produit-elle des savoirs pour l'enseignement ou pour la recherche ? L'écriture du mémoire répond-t-elle à des enjeux de validation des études et de fixation des contenus de savoir, ou bien à des besoins de littéracie, en tant que lieu de socialisation au champ didactique et au métier de chercheur à l'université ? A-t-elle une propension à produire des connaissances scientifiques valables ? En quoi le statut de l'apprenti chercheur en position d'initiation à la recherche détermine-t-il les modes de fonctionnement, la validité et la portée de de l'écriture du mémoire ?

Comme on peut s'en rendre compte, la réponse à ces questions n'est pas aisée, en ce que l'analyse des écrits appelle à être complétée par d'autres réflexions didactiques susceptibles de mettre au jour les représentations que se font les enseignants et les étudiants de la recherche didactique et de son écriture. Même si les dysfonctionnements repérés semblent récurrents, leur description demeure sans doute d'une utilité trop restreinte et on devrait se garder d'en généraliser les effets, en raison de la nature seulement exploratoire du corpus et du caractère quelque peu fluctuant des cadres interprétatifs référant aux caractéristiques de l'écriture de recherche experte. Le champ didactique est immensément complexe et l'écriture du mémoire, alors même qu'elle semble reposer sur des normes conventionnelles, renvoie à un ensemble hétérogène de pratiques et de contextes de production et de diffusion du savoir, à l'intérieur duquel les attentes ne sont pas équivalentes. Par conséquent, le mémoire de Master est un genre qui reste à inventer complètement, comme il reste à inventer la formation à la recherche en Didactique du Français dans son ensemble.

Pourtant, en tant qu'elle vise à sortir du «cadre défectorologique ou transversal» (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010), l'étude des problèmes réels de posture des étudiants en recherche didactique a tout de même un intérêt intrinsèque. Elle autorise à positionner la réflexion didactique autrement que dans la perspective des discours consensuels de lamentation et des enseignements technicistes, et à élargir le champ des questionnements sur le mémoire en tant que genre emblématique de l'initiation à la recherche en Didactique du Français. Il semble donc évident que malgré les limites (d'ordre méthodologique) de cette étude, l'analyse des écrits de recherche peut réellement servir de point d'appui pour l'explicitation du statut et du fonctionnement scientifiques de la Didactique du Français tout en réinventant son

discours épistémologique en lui-même. Au-delà de toute position "démarcationniste" cherchant à distinguer entre ce qui est scientifique et ce qui ne l'est pas au nom de quelques critères immuables, l'enjeu est alors double. Il s'agit de mettre au jour les caractéristiques de l'écriture scientifique et leurs effets en Didactique du Français, et de penser son apprentissage en termes d'acculturation à la recherche dans le domaine. L'idée est que l'analyse du fonctionnement discursif des écrits de recherche peut servir de véritable outillage à la pensée et à la construction du savoir à l'intérieur de la discipline. Et outre l'intérêt proprement didactique (ou "littéracique") de la description des difficultés, il est possible d'identifier les conceptions de ce qu'est la recherche didactique et de ce qui fonde sa légitimité scientifique.

Bibliographie

- Boch, F. & Grossmann, F. (2002). Se référer au discours d'autrui : comparaison entre néophytes et experts. *Enjeux*, 54, 41-51.
- Boch, F., Laborde-Milaa, I. & Reuter, Y. (dir.) (2004). Les écrits universitaires. *Pratiques*, 121-122. Metz : CRESEF.
- Boch F., Rinck F. & Grossmann F. (2010). *Le cadrage théorique dans l'article scientifique : un lieu propice à la circulation des discours*. Communication présentée au Colloque International Cit-dit, Circulation des discours et liens sociaux: le discours rapporté comme pratique sociale, Quebec, Nota Bene.
- Briolet, D, Manesse, D. (dir.) (1999). ... à l'université. *Le français aujourd'hui*, 125. Paris : A.F.E.F.
- Carter M. (2007). Ways of knowing, doing and writing in the disciplines. *College composition and communication*, 58(3), 385-418.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF.
- Dabène, M. & Reuter, Y., dirs. (1998). Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur. *Lidil*, n°17
- Daunay B. & Reuter Y. (2008). La didactique du français : questions d'enjeux et de méthodes. *Pratiques*, 137-138 | p. 57-78.
- 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. & Reuter Y. (2002). Images du scripteur et rapports à l'écriture. *Pratiques*, 113-114, 7-28.
- Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2009). Ecrits et disciplines dans l'université française : le cas des sciences humaines. Dans J.-M ; Defays, A. Englebert, M.-C. Pollet, L. Rosier & F. Thyron (dir.), *Acteurs et contextes*

des discours universitaires, t. 2, Actes du Colloque international «Les discours universitaires : formes, pratiques et mutations» (151-166), Paris : L'Harmattan.

- Delcambre, I. (2012). De l'utilité de la notion de littéracies pour penser la lecture et l'écriture dans l'enseignement supérieur. *Diptyque*, 24, 19-35.
- Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. (2012). Littéracies universitaires. Présentation. *Pratiques*, n°153-154, Littéracies universitaires: nouvelles perspectives, p. 3-19.
- Delcambre, I. (2013). Le mémoire de master: ruptures et continuités. Points de vue des enseignants, points de vue des étudiants. *Linguagem em (dis)curso (Brésil)*, v.13, n.3, numéro thématique *Escrita e Discurso*. p. 569-612.
- Donahue, C. (2008). *Écrire à l'université. Analyse comparée en France et aux États-Unis*. Villeneuve-D'Ascq: Presses universitaires du Septentrion
- Donahue, C. (2012). L'écrit universitaire et l'accompagnement "efficace" : théories, pratiques et contexte états-uniens. Dans Pollet, C. (dir.), *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*, *Diptyque*, n° 24, p. 163-178.
- Fintz, C. (dir.), (1998). *La Didactique du français dans l'enseignement supérieur : bricolage ou renouveau ?* Paris, L'Harmattan.
- Fraenkel B. & Mbodj, A. (dir.), (2010). *New Literacy Studies, un courant majeur sur l'écrit. Langage et société*, n° 133.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*. Paris : Minuit.
- Grossmann, F. (2002). Les modes de référence à autrui chez les experts: l'exemple de la revue *Langages*. *Faits de langue*. 19, 255-262.
- 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.
- Grossmann, F. (2010). L'Auteur scientifique, des rhétoriques aux épistémologies. *Présentation du vol 4, n°3 de la Revue d'anthropologie des connaissances*, p.410-426
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris, Presses Universitaires de France, Que sais-je ?
- Hyland, K. & Bondi, M. (eds) (2006). *Academic Discourse Across Disciplines*, Bern, Peter Lang.
- Jacobi, D. (1999). *La communication scientifique. Discours, figures, modèles*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Callon, M. & Latour, B. (1991). *La science telle qu'elle se fait. Anthologie de la sociologie des sciences de langue anglaise*. Paris : La
- Lefebvre, M. (2006). Les écrits scientifiques en action. Pluralité des écritures et enjeux mobilisés. *Sciences et écriture*, 67, 3-17.

- Lessard C., & Bourdoncle R. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'université et formation professionnelle. *Revue française de pédagogie*, n° 139, p.131-154
- Mangiante, J.-M, & Parpette, C., (2004). *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris, Hachette
- Mangiante, J.-M, & Parpette, C., (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Presses Universitaires de Grenoble (PUG)
- Moirand, S. (2009). Qu'est-ce qu'un discours universitaire de recherche en lettres et langues ? Dans Defays J.-M. et Annick Engelbert dir. *Principes et typologies des discours universitaires*. Paris. L'Harmattan , p. 95-109
- Pelletier, J. (2006). De l'institution à l'organisation: la mutation de l'université contemporaine. *Analyses et discussions*, no 8, pp. 7-19.
- Pestre, D. (2006). *Introduction aux Science Studies*. Paris : Maspero.
- Pollet M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires. Etudiants et système de communication à l'université*. Bruxelles : De Boeck Université
- Pollet, M.-C. (2014). *L'écrit scientifique à l'aune des littéracies universitaires. Approches théoriques et pratiques*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Puren, C. (2014). Épistémologie de la didactique des langues. Quelques questions en suspens, p. 423-433, Dans: TRONCY Christel (dir.) *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes
- Reuter, Y. (2004). Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation . *Pratiques*, n° 121/122, Les écrits universitaires, p.9-27.
- Rinck, F. (2006). *L'article de recherche en Sciences du Langage et en Lettres, Figure de l'auteur et approche disciplinaire du genre*. Thèse de doctorat.
- Université Grenoble 3. Repéré à http://lidilem.u-grenoble3.fr/IMG/pdf/these_fannyrinck.pdf
- Rinck, F. (2010). L'analyse linguistique des enjeux de connaissance dans le discours scientifique : un état des lieux. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(3), p.427-450
- 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*, v. 24, n. 13, p. 157-172 ;
- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Wittorski, R. (2008). Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés. *Formation Emploi*, n° 101, p. 105-117