

# L'autorisation d'étudiants de lettres dans l'écriture d'un mémoire de master enseignement

Didier Colin\*  
Catherine Dolignier\*\*

## Resumé

Dans le domaine des littéracies universitaires, nous nous intéressons à la façon dont les étudiants français de lettres inscrits en master d'enseignement du secondaire négocient leur entrée dans l'écriture de recherche. Nous appuyant sur les travaux en didactique de la production écrite qui identifient les difficultés d'écriture en termes de représentations, nous interrogeons les conceptions que les étudiants ont de l'auteur. Nous voulons ainsi mettre à l'épreuve le fait que leurs conceptions puissent faciliter leur devenir-auteur. L'hypothèse selon laquelle les étudiants de lettres pourraient gérer plus aisément les ruptures propres à l'écriture scientifique demandée dans le mémoire de master ne se vérifie pas dans l'analyse de leurs déclarations. Cependant, l'analyse de quatre premiers écrits montre que des marques auctoriales sont présentes chez certains étudiants.

Mots-clés: Littéracies universitaires. Ecriture de recherche. Auteur. Représentations. Autorisation.

Recebido em:30/03/2017  
Aceito em:13/09/2017

---

\* Université Paris Est Créteil, Céditec (EA 3119).

\*\* Université Paris Est Créteil, CIRCEFT (EA 4384), Université Paris 8.

Notre recherche s'inscrit dans le champ des littéracies universitaires. Nous nous intéressons à ce que Reuter (2004, p. 10) appelle « les pratiques d'écriture de recherche en formation » au carrefour de deux sphères socio-institutionnelles d'activités, celle de la formation et celle de la recherche. Nous souhaitons interroger plus spécifiquement, d'une part, la notion d'auteur et ses représentations chez des étudiants de lettres inscrits en ESPÉ, d'autre part, leur actualisation dans la rédaction d'un mémoire du master *Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation* (MEEF, mention enseignement du second degré). L'enjeu d'un tel mémoire est que l'étudiant entre dans un discours scientifique et « propos[e] une construction (langagière)<sup>1</sup> [d'un] objet qui en dise quelque chose de nouveau (si peu que ce soit) par rapport à ce qui a été dit (ou que l'on en connait) », tout en répondant à la double exigence d'être neutre et d'exprimer une « subjectivité pensante » (DESCHEPPER & THYRION, 2008, p. 66). Nous chercherons les signes linguistiques d'*auctorisation* dans l'écriture d'un discours scientifique, aux sens de s'autoriser, se présenter comme autorisé et devenir *auctor* ou auteur, afin de répondre à cette question : comment des étudiants de lettres, que leur cursus a acculturés à la lecture et à l'écriture et sensibilisés à la notion d'auteur, négocient-ils l'entrée dans ce genre nouveau en master d'enseignement ? Comment y insèrent-ils leur voix, quand le travail langagier sur leur objet constitue par l'écriture le seul moyen d'affirmer une subjectivité singulière ?

### **Auteur, auctorialité, auctorisation dans l'écrit de recherche**

La notion d'auteur est le produit d'une construction historique, variant selon les genres. Deux articles, celui de Barthes (1968) et celui de Foucault (1969), parlent de la *mort de l'auteur*. En débattant des notions de « voix » et de « sujet » qui se substituent à celle d'auteur, l'un comme l'autre ont l'intuition des futures théories du dialogisme<sup>2</sup> de Bakhtine (1984) et de la polyphonie de Ducrot (1984) ou plus largement de l'hétérogénéité discursive développée par Authier-Revuz (1984 ; 1992 ; 1995), qui, pour les deux dernières, posent la pluralité des sources

---

<sup>1</sup> Les parenthèses et leur contenu sont des auteures de l'article.

<sup>2</sup> « On ne peut attribuer le discours au seul locuteur. L'auteur (le locuteur) a ses droits inaliénables sur le discours mais l'auditeur a aussi ses droits et en ont aussi ceux dont les voix résonnent dans les mots trouvés par l'auteur puisqu'il n'existe pas de mots qui ne soient à personne » (BAKHTINE, 1984, p. 331).

énonciatives comme constitutives de tout discours.

L'auteur, pour Foucault (1969-1994, p. 811), est « le principe d'économie » qui organise l'univers des discours. Ce principe l'amène à poser *la fonction-auteur*, à partir du discours scientifique, comme une élaboration complexe dont il existe des marqueurs linguistiques relevant de la gestion énonciative. Dans les discours pourvus de la fonction-auteur, Foucault distingue trois *ego* qu'il nomme « positions-sujet » (*op. cit.*, p. 804) : le *je* individuel (empirique non substituable à un autre individu), le *je* épistémique qui est substituable en raison de la reproductibilité de l'expérimentation et le *je* qui s'inscrit dans la circularité des discours d'une communauté spécifique. L'actualisation de ce dernier nous intéresse tout particulièrement en raison du public étudiant envisagé et parce que nous situons notre analyse au début du processus d'écriture où l'expérimentation n'est qu'ébauchée.

L'écrit scientifique, « discours produit dans le cadre de l'activité de recherche à des fins de construction et de diffusion du savoir » (BOCH & RINCK, 2010, p. 5), s'inscrit dans une temporalité diachronique, faite d'une mémoire des énoncés précédents et d'un projet orienté vers la production d'énoncés proposant de nouveaux savoirs (LYOTARD, 1979). Intrinsèquement lié à un système de preuves et de récusations, l'écrit scientifique entre dans un processus de circulation par renouvellement au sein de communautés discursives liées à des disciplines scientifiques. A minima, dans le contexte de formation considéré (deuxième année de master en ESPÉ), nous cherchons à analyser une appropriation créative de savoirs scientifiques.

Nous convoquons également dans notre cadre théorique la notion, empruntée à l'analyse du discours, de communauté discursive à dominante scientifique productrice de textes fermés<sup>3</sup>. Cette notion permet de définir un contrat de communication (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2002, p. 104 et 138) relatif au genre de l'écrit scientifique de recherche. Dans l'écriture scientifique, l'auctorialité, image auctoriale externe prérequis par contrat discursif (GALLINARI, 2009), comprend ainsi deux aspects : (i) la visibilité de la circulation des idées, c'est-à-dire la visibilité de la façon dont la pensée du scripteur s'élabore par la reprise des discours autres, ce que nous appelons situation des discours autres ; (ii) le positionnement dialogique du scripteur par rapport à ces discours. La situation des discours autres et le positionnement dialogique nous permettent

---

<sup>3</sup> Les textes fermés ont un lectorat circonscrit et limité.

de construire une « image d'auteur » (GALLINARI, 2009 ; MAINGUENEAU, 2009) susceptible de fournir un cadre conceptuel à notre analyse.

En tant que formateurs, nous attendons ainsi, en premier lieu, que l'étudiant de master situe ses sources :

• « La communication n'est pas perçue comme le mode d'expression subjective d'un scripteur qui se dévoile et entre en interaction avec son/ses lecteurs, mais bien comme la nécessaire prise en compte d'une communauté scientifique par rapport à laquelle scripteur et lecteur se *situent* (DESCHEPPER & THYRION, 2008, p. 71). »

Sur le plan de l'énonciation, nous attendons que le discours de l'étudiant « porte la trace de son auteur, mais sans que cette expression de soi en constitue l'intention » (*op. cit.*, p. 74). Nous souhaitons que l'étudiant « s'affirm[e] dans son discours [...] par le biais du travail langagier sur l'objet concerné, en signalant son degré d'adhésion ou son attitude par rapport à l'énoncé via des termes (lexique) ou des procédés [...] modalisateurs » (*op. cit.*, p. 73-74).

Il s'agit donc pour nous de chercher dans le premier écrit évalué les signes d'émergence de l'auteur comme principe d'économie des voix, et ce, quand l'étudiant s'engage dans l'écriture d'initiation à la recherche, au début de la rédaction de son mémoire de master. Nous appellerons cette émergence *auctorisation*. Ce terme apparaît chez Maingueneau (2009, p. 4) :

• « Il y a « auctorisation » si l'énoncé, fût-il oral, est délimité et introduit dans un espace où il y a nécessité de déterminer une attribution parmi un ensemble d'origines possibles, une responsabilité. Dans ce terme se mêlent intimement assignation d'origine (X est la cause de l'énoncé) et dimension éthique (X doit pouvoir « en répondre ») » .

Nous élargissons le champ sémantique de ce terme en empruntant le mot *au(c)torisation* avec l'emploi des parenthèses à Delarue-Breton (2014, p.1) qui se demande :

dans quelle mesure l'écrit mémoire – en tant que produit – est susceptible de révéler la nature d'un processus, au cours duquel des étudiants de master s'autorisent ou non l'émergence d'une voix propre à partir des voix d'autrui. Autrement dit, il s'agit pour nous de chercher à identifier quelques-unes des marques linguistiques d'une *auctorialité en devenir*, que nous appelons, donc, *au(c)torisation*.

Dans cette acception, l'autorisation nous paraît pouvoir à la fois s'appliquer à l'écriture débutante de l'étudiant et recouvrir la pluralité de la notion d'auteur selon Foucault. Cette pluralité est également présente chez Maingueneau (2009, p. 5) qui distingue trois dimensions auctoriales : « l'auteur-répondant », « l'auteur-acteur » lié à la dimension socio-professionnelle de l'activité et « l'auteur-auteur », instance qui tient son autorité de l'image qu'on lui attribue à travers son *œuvre*. Bucheton emploie un autre néologisme jouant sur la paronymie entre *autorisation* et *auctorisation* : selon ses termes, pour qu'un scripteur en formation puisse devenir un auteur, il doit « *s'auteuriser*<sup>4</sup> à penser » (BUCHETON, 2013, p. 3) c'est-à-dire se donner le pouvoir et avoir le désir de faire entendre sa voix pour agir, penser, travailler, avec ou contre les autres (*op. cit.*, p. 4). Nous ajouterons qu'il doit être au(c)torisé dans le cadre d'une communauté discursive scientifique ou tout du moins dans celui de la communauté apprenante de l'ESPE en raison de son statut d'étudiant. Dans le contexte de formation où nous nous situons, nous pourrions ainsi identifier, chez nos étudiants, la dimension d'*auteur-au(c)tor*. Dans les difficultés des étudiants face à l'écriture de recherche, formulées en termes de représentations-obstacles par Reuter (1998 ; 2004), nous retenons<sup>5</sup> ici les représentations de « soi comme auteur » et nous nous proposons d'étudier la façon dont un étudiant de lettres en formation d'enseignant conçoit l'auteur scientifique et lui-même en tant qu'auteur scientifique. Il s'agit d'établir l'image préalable, prédiscursive, de l'auteur pour reprendre les termes de Fløttum *et alii* (2006). Nous faisons l'hypothèse qu'il existerait chez les étudiants de lettres du parcours second degré des représentations plus élaborées que dans d'autres parcours du master MEEF. Cette élaboration serait liée au cursus disciplinaire qui participe à l'élaboration du rapport à l'écrit et pourrait agir comme une passerelle en réduisant l'insécurité scripturale (DABÈNE, 1991, p. 17) face aux ruptures induites par un nouveau genre d'écrit.

---

4 Néologisme de B. Etienne, table ronde du 19 janvier 2013 « Ecrire : l'enseigner, et l'apprendre ? » à laquelle participaient D. Bucheton, I. Delcambre et M. Lopez (Association Française des Enseignants de Français).

5 Les autres sont (i) les représentations de l'écrit et des pratiques de l'écrit ; (ii) les représentations de la situation de communication.

## Recueil des données

Nous avons construit notre corpus à partir de trois types de données que nous mettons en corrélation : (i) des déclarations recueillies par questionnaires qui nous permettent d'inférer les représentations de la notion générale d'*auteur*, de la notion particulière d'*auteur scientifique* et de soi comme auteur scientifique; (ii) des comptes rendus de lecture d'un article scientifique ; (iii) des versions intermédiaires du mémoire dans le cadre de l'évaluation du premier semestre de master<sup>6</sup> retenues sur le critère suivant : l'auteur de l'article scientifique qui fait l'objet du compte rendu constitue la référence dominante dans la version intermédiaire du mémoire. Il s'agit de pouvoir repérer, à travers différents prismes, l'actualisation, dans l'écriture, des aspects de la notion d'auteur qui se dégagent des déclarations des étudiants en regard de celles dégagées par la littérature scientifique dans les champs croisés de l'analyse du discours, de la linguistique de l'énonciation et de la didactique.

Nous avons posé (novembre 2016, ESPE de Créteil) deux questions à deux groupes d'étudiants inscrits en seconde année de master MEEF dans une optique comparative (17 du parcours enseignement secondaire ; 27 du parcours enseignement primaire) :

- Question 1 : Qu'est-ce qu'un auteur pour vous ?
- Question 2 : Qu'est-ce qu'un auteur scientifique pour vous ? Faites-vous des différences avec un auteur ?

Ces deux groupes présentent la même durée d'acculturation à la recherche, mais se différencient par le degré d'enseignement auquel ils se préparent : les uns sont des maîtres polyvalents du premier degré (école primaire, élèves de 3 à 11 ans) ; les autres sont des maîtres monovalents (une discipline : le français) du second degré (collège et lycée, élèves de 12 à 18 ans). Nous disposons de vingt-sept réponses pour le premier groupe et de dix-sept pour le second. Les caractéristiques des notions d'auteur et d'auteur scientifique et leurs combinaisons chez les étudiants de lettres sont comparées avec celles des étudiants du premier degré.

Un deuxième recueil de données a été effectué à un moment où l'avancée de la rédaction du mémoire a bénéficié d'une acculturation à l'écriture de recherche

---

<sup>6</sup> Les consignes de travail sont présentées en annexe.

plus approfondie (mars 2017) :

- Question 3 : Comment, dans votre mémoire, vous sentez-vous auteur ?

Nous procédons par ailleurs à une analyse linguistique de la version du mémoire évaluée en janvier de quatre étudiants monovalents à travers l'étude de la reprise de la source quantitativement la plus souvent référencée. Dans le groupe, seuls ces quatre étudiants répondent au critère retenu, à savoir que l'auteur-source correspond à celui de l'article qui a fait l'objet du compte rendu de lecture. Nous avons fait ce choix afin que nous puissions repérer les variations de lecture-écriture dans deux genres différents, tous deux évalués, le premier (le compte rendu) appartenant à un genre scolaire familier, contrairement au second (premier écrit du mémoire). Concernant les marques linguistiques de l'énonciation, nous nous focalisons sur les processus citationnels, le mode de référencement, le marquage de la filiation (GROSSMANN, 2003 ; RINCK, BOCH & GROSSMANN, 2007) qui permettent d'appréhender ce que nous avons appelé la situation des discours autres et le positionnement énonciatif.

Des études sociologiques, à côté de l'approche sociodémographique, montrent l'importance des spécificités sociocognitives des filières comme facteurs d'explication des pratiques différenciées du travail universitaire et de l'orientation professionnelle<sup>7</sup> : les études littéraires informeraient les techniques intellectuelles des étudiants dont l'orientation vers l'enseignement serait corrélée au goût pour la littérature. L'hypothèse que le rapport à l'écrit des étudiants inscrits en enseignement du second degré, saisi à travers la notion d'auteur, facilite l'auctorialisation est également étayée par l'absence de plagiat repéré depuis la création du master MEEF pour cette population, à la différence de celle du premier degré (DOLIGNIER, 2016), même si elles sont quantitativement très déséquilibrées<sup>8</sup>. La comparaison des réponses entre ces deux populations permettra d'interroger les effets possibles d'une « matrice disciplinaire » (MILLET, 2003, p.17) et du rapport « intellectuel » au savoir construit par l'attachement à l'univers disciplinaire qui détermine la trajectoire universitaire des enseignants du second degré en sciences humaines et lettres (DEAUVIAU, 2008, p.36).

---

7 Les métadonnées concernant le second degré recueillies à partir de la promotion 2015-2016 confirment les résultats de Deauviau. Les étudiants issus à 40% d'un lycée de l'académie de Créteil ont pour origine sociale, à partir de la PCS maternelle (PCS 2003 Insee), la classe ouvrière à 58,9%, à 23,5% la classe moyenne et à 17,65% la classe supérieure. La promotion, féminine à 65%, a passé un baccalauréat littéraire à 75 %. Une mention à cet examen a été obtenue par 85% de la promotion.

8 Les quatre premières promotions MEEF lettres : 110 étudiants vs 3300 étudiants pour les promotions du master MEEF premier degré.

## Analyse des données et résultats

### Le premier questionnaire : des résultats contrastés entre les deux populations

La comparaison des réponses des étudiants du parcours premier degré et celles des étudiants du parcours second degré fait apparaître des différences quantitatives liées au développement de la réponse (trois lignes et demie en moyenne pour les premiers contre huit lignes et demie pour les seconds) et au nombre de critères sémantiques utilisés dans la réponse (cf. annexes). L'écriture et la réflexion sur l'auteur semblent donc plus aisées pour les étudiants du second degré, ce que nous attribuons à leur curriculum disciplinaire. Toutefois, quelle que soit la population, des trois dimensions de la notion d'auteur de Maingueneau (2009), seule la dimension d'« auteur-acteur » a été reprise plusieurs fois. La dimension d'« auteur-auctor » n'apparaît que deux fois dans les réponses du second degré. Des acceptions plus ordinaires dominent et écrasent la notion ou la restreignent, comme, dans les réponses du premier degré, l'assimilation de l'auteur à celui qui écrit ou à celui qui écrit des histoires. Aussi avons-nous dégagé les traits sémantiques récurrents que nous avons rassemblés sous les dimensions envisagées par Maingueneau (2009), quand cela a été possible.

Dans le premier degré<sup>9</sup>, onze étudiants (40,5%) définissent un auteur comme celui qui écrit des textes. Douze étudiants considèrent le texte produit comme exclusivement littéraire et, pour dix de ces douze étudiants, le genre qui rend auteur est le récit. Autrement dit, 44% des étudiants de ce groupe considèrent qu'un auteur est une personne qui écrit des textes littéraires.

Dans le second degré<sup>10</sup>, cinq étudiants (29,5%) distinguent l'auteur par son originalité et, à ce titre, le singularisent par un univers et un style identifiables. L'un d'entre eux distingue toutefois originalité et singularité : « Un auteur écrit, ressent, et organise les mots afin de partager une vision du monde singulière (originale ou non) avec des lecteurs. » Dans cette perspective, l'auteur est clairement un créatif, un « artiste ». Trois autres étudiants utilisent le critère de la diffusion inhérent au statut de l'« auteur-acteur » : la publication est alors reliée au statut social de l'auteur défini comme un écrivain de métier (un étudiant). Au contraire, l'auteur est

---

<sup>9</sup> Voir le tableau 1 des critères définitionnels en annexe.

<sup>10</sup> Voir le tableau 2 des critères en annexe.

défini par un autre étudiant comme celui qui écrit mais dont ce n'est pas le métier, à la différence de l'écrivain. Trois étudiants définissent explicitement l'auteur en lien avec l'écriture littéraire et l'un d'entre eux met en avant la visée esthétique de l'écriture. Le critère de la signature est présent chez trois étudiants dont deux précisent « la responsabilité » qu'elle fait endosser, en termes d'authenticité et d'autorité. Ce critère de la signature ne recoupe pas exactement la notion d'auteur-répondant, car elle réfère au *je individuel* chez les étudiants, à la différence de ce que propose Maingueneau (2009). Les deux réponses qui comportent les plus nombreux critères définitionnels, sans doute influencées par les théories de la réception, mentionnent le lecteur :

- « Un auteur écrit, ressent et organise les mots afin de partager une vision du monde singulière avec des lecteurs. Il accepte que les lecteurs s'emparent de son texte pour construire à leur tour une vision du monde » .

- « Un auteur est quelqu'un qui écrit des textes littéraires qui sont publiés. Grâce à ses textes, on peut ressentir des émotions, réussir à mettre des mots sur des choses que l'on n'arrivait pas à définir. L'auteur aide le lecteur à se révéler » .

Leur formulation fait écho à la naissance du lecteur chez Barthes sans signifier pour autant son corollaire : la mort de l'auteur (BARTHES, 1968, p. 66-67). La personne de l'auteur reste très prégnante comme le manifeste cette réponse : « on est auteur [...] quand il est possible de trouver une certaine cohérence dans la production, qui dit quelque chose de la personne de manière "juste" ». La formulation nous semble renvoyer ici à un récepteur spécifique, critique, dont Barthes montre également la disparition. Nous retrouvons l'expression de la cohérence des écrits comme critère de détermination de l'auteur héritée de l'attribution exégétique (FOUCAULT, 1969) qui explique notre catégorisation de cette réponse dans l'instance « auteur-auctor » : son autorité est corrélée à l'œuvre et dépend de la construction par des tiers de son image d'auteur, selon les termes de Maingueneau (2009).

En ce qui concerne l'auteur scientifique, dans le premier degré, il est défini par quatre étudiants (15%) comme celui qui écrit des textes scientifiques, textes identifiés par l'un d'entre eux comme étant des articles<sup>11</sup>. Neuf étudiants (33%) le rattachent à une démarche de recherche scientifique, respectant un « protocole vérifiable » (une réponse). Cinq étudiants opposent explicitement cette démarche à la fiction : l'univers d'investigation est le réel dans le but de « faire progresser

---

<sup>11</sup> Dans son étude, Tutin (2010) parle d'auteur d'article scientifique plutôt que d'auteur scientifique.

la science » et l'auteur scientifique est « un intellectuel qui répond à des questions précises, plus sérieuses que l'auteur ». Trois étudiants retiennent le critère de l'expertise dans un domaine, expertise qui permet la vulgarisation (deux occurrences). Un étudiant se contente de citer les noms des frères Bogdanov et de Mendeleiev. Un étudiant, enfin, répond par deux points d'interrogation. Cette réponse peut être interprétée de deux façons : soit la catégorie d'auteur scientifique n'est pas (re)connue, soit elle n'est pas distinguée de la catégorie d'auteur définie dans la première réponse de façon large par « personne qui écrit un livre ».

Dans le second degré, l'opposition entre auteur scientifique et auteur réside, pour cinq étudiants (29,5%), dans l'exclusion de l'intime, de la visée esthétique, de la subjectivité :

- « Un auteur scientifique est, à mon sens, une personne qui écrit dans une perspective de recherche. L'écriture en elle-même n'est pas le but de la production, il n'y a pas d'apport subjectif dans la production. Un auteur scientifique ne met pas de lui-même au sens intime, personnel, dans ses écrits ».

La subjectivité fictionnelle semble même, dans une réponse, le degré supérieur de la subjectivité : « L'auteur scientifique met en œuvre une certaine objectivité en étayant sa thèse alors que l'auteur, au sens large, peut être subjectif et même fictionnel ». Toutefois, un de ces étudiants exprime cette exclusion en tension : « [L'auteur scientifique] organise une pensée, des points de vue. Sa subjectivité n'entre pas en jeu (même si elle peut par ailleurs le guider) », formulation qui pourrait faire écho à la « subjectivité pensante » dont nous cherchons précisément l'expression en début d'écriture du mémoire. Dans cette perspective, nous avons trouvé très intéressante la réponse d'un étudiant qui, en opposant cette visée au « divertissement », envisage la visée argumentative de l'auteur scientifique qui définit son écriture comme instrument de pensée d'abord pour lui-même.

Un seul étudiant envisage la différence thématique comme unique critère de discrimination entre auteur et auteur scientifique. Pour cinq autres (29,5%), l'auteur scientifique est plutôt lié à ses publications destinées à une communauté fermée dont il reconnaît les règles de publication et qui le légitime (une réponse), dans le but de faire progresser le savoir (une réponse). Le terme *communauté* apparaît explicitement deux fois ; dans trois autres réponses sont mises en avant les « normes de rédaction », « les règles en vigueur dans son domaine » qui font, précise un étudiant, que l'auteur scientifique, contrairement à l'auteur, ne peut être « autodidacte » et que son lectorat est restreint. La focalisation sur les savoirs,

présente dans sept réponses (41%), est précisée chez deux étudiants par les notions de « réflexivité » et de « transmission ».

L'originalité reste chez un étudiant le seul critère définitionnel comme dans sa réponse à la première question : l'auteur scientifique propose « une lecture originale des choses et du monde ». Un autre étudiant fait la distinction entre l'auteur *princeps*, « personne première »<sup>12</sup>, doté d'imagination et de création qui constituent la « marque personnelle du travail », à la différence des suiveurs qualifiés d'auteurs « plus neutres et de terrain ». Cette distinction se trouve chez Foucault (1969-1994, p. 804) sous les termes d'« auteurs fondateurs de discursivité ».

En conclusion, pour définir l'auteur, on trouve dans les deux populations étudiantes l'importance de l'emploi relationnel (on est *auteur de*) et l'emploi absolu réservé au domaine littéraire, distinctions dégagées par Maingueneau (2009). Chez les étudiants du MEEF second degré, l'auteur, auteur et auteur scientifique confondus, est moins lié au littéraire, mais davantage à l'originalité et à l'existence d'un lectorat :

« Un auteur a un style propre, original, son propre univers » .

« Un auteur est une personne capable de proposer une lecture spécifique et originale du monde et des choses » .

« Un auteur est une personne qui utilise des biais afin de s'exprimer, de sortir quelque chose de lui par la médiation de l'écrit, l'art... Mais surtout on est auteur quand on y parvient, quand il est possible de trouver une certaine cohérence dans la production, qui dit quelque chose de la personne de manière *juste* » .

En ce qui concerne l'auteur scientifique, dans les deux populations, l'acculturation à la recherche a laissé son empreinte : les termes de recherche et de méthodologie sont présents, le genre de l'article très prégnant. La notion de communauté discursive, en revanche, n'apparaît que chez les étudiants du second degré (pour cinq d'entre eux, explicitement ou par certains traits distinctifs) : « Un auteur scientifique est un auteur dont les publications s'inscrivent dans un cadre scientifique précis, un domaine reconnu par une communauté de chercheurs. »

L'analyse de ces deux premières questions permet donc de dégager un lieu de tension entre les notions concurrentielles d'originalité et de singularité, d'objectivité et de subjectivité. Cette tension constitue précisément le creuset de la *subjectivité pensante*, pour reprendre l'expression emblématique de Deschepper et Thyron (2008).

---

<sup>12</sup> Expression entre guillemets chez l'étudiant.

## Le second questionnaire: des résultats convergents entre les deux populations

Les réponses à la troisième question (Comment, dans votre mémoire, vous sentez-vous auteur ?) ne manifestent pas les différences constatées entre les deux populations lors des deux premières questions : les discours coïncident.

Deux étudiants du second degré et un du premier degré déclarent qu'ils sont auteurs, puisqu'ils produisent du texte. Mais, majoritairement, les étudiants ont répondu négativement à la question posée (73,3% en lettres et 77,8% pour le groupe du premier degré). Le critère de l'originalité qui, pour certains<sup>13</sup>, définit l'auteur, est repris ici dans une sorte d'argumentation commune aux deux groupes :

1. le mémoire reposant sur une reformulation-appropriation-adaptation de ce qui a été dit par d'autres, l'étudiant qui le produit n'est pas un auteur, car il ne produit pas d'idées personnelles : il n'est pas à l'origine du discours produit<sup>14</sup> (9 réponses dans le second degré, 6 réponses dans le premier degré) ;
2. le mémoire reposant sur une reformulation-appropriation-adaptation de ce qui a été dit par d'autres, l'étudiant qui le produit agence (un étudiant second degré), remet en forme et compile (un étudiant second degré) un discours en gérant des sources (un étudiant second degré) et en prenant en charge des voix (un étudiant second degré) : ce travail ne fait pas de lui un auteur, car « ce discours ne [lui] appartient pas ». On trouve très nettement ce sentiment d'aliénation dans les déclarations des étudiants du premier degré qui se présentent comme des reformulateurs (6 réponses) et des compilateurs (5 réponses<sup>15</sup>), ce qui montre leur difficulté à gérer la tension inhérente à la reprise des discours autres ;
3. le mémoire reposant sur les « contraintes » d'un genre « codifié », aucune place n'est laissée à l'originalité (une réponse dans le second degré) ni à la singularité (une réponse dans le second degré) qui sont les caractéristiques de l'auteur. Cette notion de contrainte liée au genre (ou à ce qui est compris des attendus du genre) apparaît également dans 10 réponses du premier degré, exprimant ainsi l'absence de choix réel du sujet, de « liberté » face à l'exercice demandé et évalué<sup>16</sup>.

---

13 Cinq étudiants du second degré avaient utilisé ce critère dans leur réponse définitive (question 2).

14 Cf. Foucault (1969) : le fondateur de discursivité.

15 En voici deux illustrations : « Ce mémoire que je n'estime pas être le mien » ; « Je ne suis pas maître de ce que j'écris ».

16 En voici une illustration : « Etre auteur d'un mémoire dans mon ressenti implique d'emprunter, de retravailler des idées qui ne sont pas les nôtres. Cet emprunt provoque pour ma part ce manquement au

Dans dix déclarations du second degré, il est clairement indiqué que l'étudiant de master doit situer ses sources et se positionner par rapport à elles. C'est bien ce que nous attendons d'eux en tant que formateurs. Cette reprise de la parole du formateur est-elle la marque d'une prise de conscience, d'une appropriation, d'une acceptation ? Est-elle l'indicateur d'un cheminement personnel et l'entrée dans une nouvelle posture ? Est-elle au contraire le renoncement à être auteur comme cela apparaît explicitement dans les déclarations du premier degré ? Cette position est notamment exprimée par une comparaison littéraire :

- « Je me sens comme les Grimm qui ont récupéré des contes traditionnels et en ont fait les *contes des Grimm*. C'est de la triche. On n'a pas le droit, ni la possibilité d'être original et en même temps, il ne faut pas paraphraser. Nous ne sommes pas auteurs mais analyseurs » .

Certains étudiants (6 du second degré, 2 du premier degré) cherchent précisément à l'être et manifestent dans leur réponse une tension. Ils font ainsi référence au protocole de recherche dont ils sont les créateurs et à l'expérimentation dont ils sont maîtres et qui permet une analyse autorisant « un certain point de vue » (une réponse dans le premier degré). Certains étudiants du second degré déclarent de façon plus neutre : « je suis responsable de ce que j'écris » ; « je suis auteur de mes raisonnements ». D'autres, à l'inverse, sont catégoriques : « faire part de sa réflexion, ce n'est pas être un auteur » ; le style faisant l'auteur, ici il n'y a pas de style, donc pas d'auteur. Le critère stylistique n'est présent que dans les déclarations du second degré, ce qui pourrait être un effet de leur cursus littéraire. Les étudiants de lettres exprimeraient la restriction stylistique que met en avant Bakhtine (1984, p. 269) et qui est inhérente ici à un genre de discours scientifique normé par sa communauté discursive. Bakhtine souligne que seuls « les genres artistiques-littéraires » par leur diversité favorisent « le style individuel » qui n'est ailleurs qu'un « épiphénomène ». Le cursus littéraire pourrait à ce titre faire obstacle à la compréhension du genre scientifique requis par le mémoire, ce qui expliquerait en partie la réduction des écarts entre les deux populations constatée sur cette troisième question. En revanche, deux réponses du premier degré abordent l'absence de légitimité des reprises et des transferts à cause de l'échantillon extrêmement réduit à l'échelle de la classe pour l'un ou le fait que

---

ressenti d'être totalement auteur de mon travail. Le mémoire fait appel non pas à mes connaissances, mais à mes capacités à écrire sur les connaissances des autres. Ce processus révèle un profond manque de ne pouvoir être en mesure d'être l'unique auteur de notre mémoire qui pourrait être notre œuvre. »

l'expérimentation à l'échelle de la classe illustre des résultats de la recherche existant pour l'autre.

Dans le domaine affectif, cinq réponses dans le second degré (33,3%), cinq dans le premier degré (14,8%) mettent en avant :

- la peur,
- l'absence de confiance,
- l'absence de distance,
- l'absence de maîtrise (de la situation, des savoirs, du genre).

Ces éléments renvoient à ce que Dabène (1991, p. 17) appelle l'insécurité scripturale qui touche tous les scripteurs face à une situation d'écriture nouvelle. Un étudiant du second degré file la métaphore du bain, de la noyade, du pagayage. Il est intéressant de noter que l'expression de la noyade est concomitante à celle de l'attente de l'inspiration : « Je reste positive, du moins, je m'y évertue, en me répétant qu'il suffit de se lancer et de se laisser porter par le courant de l'inspiration ». Un étudiant du premier degré évoque le « supplice », un autre « la corvée » qui prive du plaisir pris par l'auteur. Dans ce même domaine de l'affectif et des émotions, une réponse du second degré et six du premier degré développent ainsi les champs lexicaux de l'obligation, de la contrainte, de la tâche subie, de l'absence de choix dans cette écriture, bref de la souffrance. Le directeur du mémoire représente la contrainte scolaire, évaluative et plus généralement normative et, à ce titre, partage l'auctorialité avec l'étudiant (deux réponses du premier degré).

Si nous pouvons relever la coïncidence des réponses entre les deux populations, il est en revanche un critère dominant dans les réponses du premier degré (quatorze réponses sur vingt-sept contre deux réponses sur dix-sept dans le second degré), c'est la contrainte temporelle. Les étudiants inscrits en master MEEF en seconde année (après le concours de recrutement) exercent à mi-temps en établissement scolaire tout en poursuivant leurs études dans un établissement universitaire. Le contexte de rédaction du mémoire est donc extrêmement contraint, ce qui contrarie le processus d'auctorisation comme l'exprime cette déclaration d'un étudiant du second degré :

Et si je me sens auteur, c'est le pire des auteurs, c'est-à-dire l'auteur qui n'a pas eu le temps de digérer les informations et recherches en vue de l'écriture. Un auteur anti-personnel donc, puisqu'il s'agit de se fonder sur d'autres auteurs, au moins dans la première partie du mémoire.

Les étudiants de lettres ne se déclarent pas auteur scientifique. Aucun étudiant n'a clairement indiqué qu'il entrerait dans la communauté des auteurs scientifiques et des chercheurs, critère pourtant présent dans les précédentes réponses à la question 2. Certaines de leurs réponses rejoignent les conceptions répandues sur la neutralité de l'écrit scientifique, alors que leurs déclarations restent hantées par la représentation de l'auteur comme fondateur de discours qui leur permet de réconcilier des représentations opposées entre l'écriture littéraire et l'écriture scientifique. Or cette figure *princeps* ne peut advenir qu'à la suite d'un long processus d'acculturation que les étudiants ébauchent ici. Même s'ils peuvent difficilement se déclarer auteur scientifique, au moment où nous les interrogeons, certains d'entre eux sont sur cette voie : « j'ai le sentiment d'être un auteur en construction, prenant en charge d'autres voix [...] » ; « je me sentirai auteur une fois [...] que j'aurai pu exprimer ma position par rapport aux chercheurs spécialisés ». Dans notre perspective qui consiste à chercher l'auctorisation des étudiants de lettres, leur impulsion vers le dépassement de leur insécurité, c'est-à-dire le fait qu'ils s'autorisent à l'interdiscours, des réponses notifiant un changement de posture – « je renonce à mon statut d'auteur du modèle littéraire pour adopter celui de l'auteur scientifique et je m'autorise donc à entrer dans l'interdiscours » – auraient été significatives. Deux étudiants ont, à ce propos, des formules intéressantes : l'un se dit « étudiant auteur et non chercheur », l'autre « apprenti en écriture de recherche », formulations qui nous renvoient à « l'écriture de recherche en formation » de Reuter (2004, p. 9).

L'hypothèse que la discipline pourrait atténuer les ruptures, parce que les étudiants de lettres seraient des lecteurs et des scripteurs plus entraînés et auraient incorporé certaines techniques intellectuelles, requises ici (notamment par la pratique de l'analyse textuelle dont le compte rendu de lecture, genre scolaire quasi emblématique du français), n'est pas vérifiée au niveau des déclarations. La sacralisation de l'auteur ou sa non-mort, en référence aux analyses de Barthes (1968) et de Foucault (1969), qui certes interdit, dans les faits, copie et plagiat, est sans doute également paralysante.

Toutefois l'analyse qualitative de quatre écrits intermédiaires du mémoire proposés à l'évaluation en janvier permet de nuancer cette remarque. En effet, alors que des représentations-obstacles s'expriment en mars, dans le procès de l'écriture, de façon plus saillante encore, sans doute à cause de l'urgence des échéances, l'écrit intermédiaire de janvier montre des signes d'auctorisation sans

corrélation avec le degré d'évolution des déclarations sur l'auteur scientifique ou sur soi comme auteur scientifique.

### **L'écrit intermédiaire: une auctorisation possible**

Dans les quatre cas retenus<sup>17</sup> dans cette étude, que nous désignerons par des initiales (A., C., CH., I.), il existe, dès le compte rendu de lecture, des indices d'auctorisation perceptibles à travers des marques de situation des discours autres et de positionnement :

- expression en tension du positionnement épistémique (I.) ou sans tension (A.):

L'article se concentre sur la lecture au cycle 2, là où la recherche que nous dirigeons se concentrerait plutôt sur la fin du cycle 3 : néanmoins, au-delà de ce décalage évident de la pratique, la conclusion dressée par Goigoux au terme de cette recherche reste vraisemblablement<sup>18</sup> viable. Les fondements de l'expertise professionnelle, qu'il discerne selon lui dans la capacité à opérer des « ajustements didactiques » rapides et à proposer une procédure adaptée aux différentes erreurs, peuvent sans difficulté s'étendre à une lecture dans les classes supérieures au cycle 2, où les conditions de l'expertise semblent rester les mêmes. (I)

Cette étude confirme mon constat de départ qui est que les élèves ne remarquent pas les différentes fonctions de l'écriture, surtout sa fonction épistémique. La notion de rapport à l'écrit me permet de mieux comprendre les différentes composantes qui entrent en jeu dans la conception que les élèves se font de l'écrit (A.)

- tissage de liens avec le futur mémoire (CH.):

Ce qui est intéressant dans cet article par rapport à mon mémoire, c'est avant tout la distinction entre guidage et guidance (CH.)

- coénonciation par redoublement des adjectifs (C.)<sup>19</sup>:

---

17 Nous rappelons qu'ils ont été retenus selon le critère suivant : l'auteur de l'article scientifique qui fait l'objet du compte rendu constitue la référence dominante dans la version intermédiaire du mémoire.

18 C'est nous qui soulignons pour signaler les marques de tension.

19 Nous soulignons le redoublement par rapport à l'adjectif repris du texte-source ou reformulé à partir

On retrouve ici l'indistinction signalée précédemment chez de nombreux élèves, entre écrire-inventer et écrire-copier, qui montre que cette dernière activité est autant physique, charnelle, que méditative, voire contemplative (C.).

Les emprunts que font les étudiants à l'auteur de l'article analysé dans leur écrit intermédiaire sont:

- théoriques et méthodologiques (C.), à travers deux concepts clés à opérationnaliser

(*écrits extra-scolaires, continuum scriptural*);

- uniquement théoriques à travers un concept-clé (I.) à opérationnaliser (*schème d'action professionnel*) ou à partir de deux notions essentielles (fonction épistémique de l'écriture, rapport à l'écrit A. ; les gestes professionnels, les processus rédactionnels CH.).

On retrouve inégalement des éléments du compte rendu dans les écrits intermédiaires. On observe ainsi des pratiques différentes :

- reprises par copier-coller de la fiche (C.)

- reprises littérales peu présentes<sup>20</sup> (I.)

- pas de reprises littérales mais un appui affirmé de l'article comme fondateur de la réflexion, du cheminement et de la lecture d'autres articles (A. et CH.).

Précisément, en ce qui concerne la filiation qui participe de l'inscription dans la communauté discursive (GROSSMANN & al., 2009), les étudiants procèdent d'abord par la situation de l'auteur « *princeps* » que nous soulignons :

• « En d'autres termes, il s'agira de commencer par s'appuyer sur les travaux sur les pratiques d'écriture extrascolaires, telles que les a explorées M.C. Penloup (1999 ; 2003) »<sup>21</sup>.

• « Nous nous interrogerons sur un schème professionnel qu'il serait possible de mettre en pratique de manière à assister l'élève dans la compréhension. Pour ce faire, [...], on suppose qu'il est possible pour le « maître en lecture », pour reprendre le terme de Goigoux, de guider l'apprenant dans la compréhension du texte, en l'amenant à réaliser des synthèses intermédiaires au cours de la lecture ».<sup>22</sup>

• « Les élèves interrogés sur leurs usages de l'écriture parlent peu de la

---

de ce dernier.

20 Dans le cas de I., nous interprétons l'absence de reprise littérale comme un signe de la dilution du discours autre trop précoce qui va mettre l'étudiant en difficulté.

21 Début du cadre théorique, C.

22 Partie méthodologie, I.

fonction épistémique. Lorsqu'ils écrivent, ce n'est pas pour réfléchir ou apprendre (Chartrand, Blaser et Gagnon, 2006 : 283). Plusieurs recherches ont remarqué que beaucoup de professeurs, de différentes disciplines, avaient des difficultés à développer cette fonction de l'écriture chez les élèves car ils ne savaient pas quelles activités utiliser. [...] Ces études analysent les usages de l'écriture des élèves et les activités sur la fonction épistémique pour essayer d'apporter des pistes didactiques aux professeurs » (Chartrand, Blaser et Gagnon, 2006 ; Garcia-Debanco, Laurent et Galaup, 2009).<sup>23</sup>

- « J'observerai mes interventions et je détaillerai les questions orales des apprenants surtout lors de l'explication de la consigne (le guidage à proprement parler). Je m'appuierai sur les travaux de Beucher-Marsal. »<sup>24</sup>

À l'échelle de l'écrit de l'étudiant qui, à ce stade, ne peut pas atteindre le stade surplombant qui requiert des savoirs disciplinaires résultant d'une longue acculturation au champ de recherche, l'auteur de l'article analysé dans la fiche de lecture fonctionne comme fondateur de discursivité selon les termes de Foucault (1969) ou comme « emblème de position » (GROSSMANN, 2003, pp.23-24). L'auteur-fondateur (ou garant) constitue un jalon dans le champ disciplinaire interrogé. Aussi a-t-il de nombreuses références en bibliographie et dans le corps de l'écrit intermédiaire, ce qui lui confère l'équivalence de l'œuvre: quatorze (C.), six (I.), cinq (A.), trois (CH.). Ces auteurs référencés sont mis en dialogue avec d'autres auteurs indiqués dans l'article-source : la communauté discursive est reconnue, puis prise en charge par l'élargissement des réseaux discursifs construits dans l'article initial. C'est très net dans l'écrit de A. qui fait dialoguer les auteurs de l'article initial avec cinq autres auteurs dont quatre étaient cités dans l'article analysé, avec une centration importante sur une référence. CH. s'appuie lui aussi sur deux articles cités dans l'article analysé : « Le cadre théorique mis en avant par l'article est avant tout la terminologie d'Hayes et Flowers (1980) *planification, textualisation et révision*, mais aussi celle de Bucheton qui analyse les *gestes professionnels* (2008) » (compte rendu de lecture). Enfin, le compte rendu de C. comprend déjà une référence complémentaire qui va être incluse dans le réseau principal:

L'*effet passerelle* de Reuter est mis en rapport avec le *continuum scriptural* de Dabène cité par Barré-De Miniac qui reprend elle-même Penloup, auteure de l'article qui fait l'objet de la fiche :

<sup>23</sup> Début du cadre théorique, A.

<sup>24</sup> Partie méthodologie, CH

On notera bien sûr que ces concepts de *continuum scriptural* et d'*effet passerelle à construire* permettent de penser la possibilité de dépasser l'étanchéité constatée par Penloup, et que Barré-De Miniac (2001) a conceptualisé sous les termes de dualité de l'écriture pour mieux en souligner les dimensions binaires et opposées, scolaires versus extrascolaires.

La reprise a une fonction instrumentale qui permet un positionnement épistémique. La filiation est assumée par insertion dans le réseau discursif : C., I., CH. et A. marquent leur place particulière à partir de l'héritage commun en énonçant une tâche incluse dans un plan à valeur de programme qui est intégré à la partie consacrée à la méthodologie. L'hétérogénéité discursive est marquée et les propos de la source ne sont pas repris sur le mode de l'appropriation maximale ayant pour conséquence l'indistinction de plusieurs voix. Au contraire, l'énonciateur cité est mis en évidence et le locuteur-énonciateur-citant est perceptible (adjectifs et adverbes d'évaluation, gloses métagraphiques, graisse, guillemets d'ilots citationnels). L'essai d'insertion dans la circularité des discours d'une communauté discursive spécifique se réalise par le mouvement d'adhésion et d'écart dans les transferts des concepts scientifiques ou des éléments méthodologiques issus de la recherche. Ce mouvement, présent dans les comptes rendus de lecture de C., A. et I., est explicité dans deux écrits intermédiaires :

Le niveau sur lequel portera notre recherche sera celui de la classe de seconde : même si notre recherche se fera sur un échantillon forcément réduit et beaucoup plus réduit que celui de M.C. Penloup (1999), il importera prioritairement de vérifier sur quels points être en 2<sup>nde</sup> peut constituer une inflexion dans le discours sur les pratiques constatées chez des collégiens et analysées par M.C. Penloup, pour envisager sur quelles bases construire un effet passerelle entre écrits extrascolaires et écrits scolaires en classe de 2<sup>nde</sup> (C.).

Chaque genre a ses propres particularités et ne peut être étudié de façon efficace que dans son contexte de « production-réception », que dans sa « communauté discursive » (Chartrand, Blaser et Gagnon, 2006 : 278).

- Notre recherche portera sur la discipline *français*, mais beaucoup de références seront faites à des articles de didactiques des mathématiques et des sciences (A).

En ce qui concerne les pronoms-sujets et le lexique verbal du positionnement à travers lesquels on peut percevoir la voix de l'auteur (TUTIN, 2010), nous remarquons l'absence du pronom « je » auquel se substitue le « nous<sup>25</sup> » chez C.,

---

25 Et plus rarement le « on »

A. et I., ce qui est conforme aux normes des écrits scientifiques pour le français, et un emploi systématique du pronom *je* chez CH.<sup>26</sup> (24 occurrences). On trouve quatre occurrences du *nous* chez I, treize chez C et quatorze chez A. :

- dans son emploi singulier avec des verbes<sup>27</sup> relevant de l'hypothèse, de l'intention, du questionnement<sup>28</sup> (quatre chez I., huit chez A.<sup>29</sup>)
- dans son emploi inclusif du lecteur dans son rôle de guide textuel (trois chez C. et deux chez A.)
- un qui renvoie à l'individu enseignant (C.)
- liés au rôle du chercheur (neuf chez C.<sup>30</sup> dont huit employés dans la partie protocole, quatre chez A.).

Nous constatons ici les mêmes tendances relevées par Tutin (2010) chez les experts. Le rôle d'argumenteur<sup>31</sup>, discret chez les experts, est absent de notre corpus. S'exprime essentiellement le rôle du chercheur (dominant également chez les experts français) adossé à une communauté discursive qui sert d'auteur-garant pour reprendre le terme de Maingueneau (2009).

Ainsi peut s'exprimer une subjectivité pensante partagée qui permet de s'autoriser en gagnant en validité et en crédibilité. Il nous semble pouvoir y lire les prémices de réussite : l'épreuve de l'altérité discursive est affrontée et n'est plus exprimée sur le mode de la dichotomie énonciative<sup>32</sup> ou de l'étrangeté irréductible qui domine dans le recueil de déclarations.

---

26 Le pronom je est utilisé deux fois par A.

27 CH. utilise 15 fois le pronom je dans cet emploi.

28 « Au regard des réflexions et des dernières études sur la compréhension (Giasson, 2000), nous supposons... » : « à la manière de Goigoux, nous nous interrogeons ... » (I.).

29 Chez A., quatre pronoms nous ne sont pas sujets mais compléments des verbes prouver, intéresser, aider.

30 Neuf je équivalents chez CH.

31 Ce terme et celui de chercheur sont empruntés par Tutin à l'analyse des manifestations auctoriales de Fløttum (2006).

32 L'insécurité de l'identité énonciative pourrait être illustrée par cet énoncé extrait de la version finale d'un mémoire de la promotion précédente (juin 2016) où la circulation des savoirs se fait davantage sur le mode narratif : « Les trois points que je vais aborder ne traduisent pas ma réflexion mais suivent le déroulement de l'article de CHABANE et BUCHETON (2000) [...]. Je l'ai montré, le premier point bénéfique des écrits intermédiaires est qu'ils permettent la structuration de la pensée. CHABANE et BUCHETON en soulèvent un second : ils participent à l'apprentissage. »

## Conclusion

Notre recherche montre l'existence de déclarations différenciées entre des étudiants se formant à l'enseignement du premier ou du second degré. Cependant, face à la pratique scripturale effective, l'insécurité s'exprime majoritairement et confirme l'importance des ruptures signalées par Reuter (2001) dans sa réflexion sur les difficultés des étudiants à entrer dans l'écrit scientifique. Le titre de son article (2001) « je suis comme un autrui qui doute » éclaire nos résultats : les étudiants de lettres doutent de pouvoir s'autoriser à travers les discours d'autrui, faute d'avoir fait le deuil d'un auteur unifié, mais certains parviennent, dès le début du processus d'écriture, à faire preuve d'une certaine subjectivité pensante en appréhendant la polyphonie discursive dont la monstration est une caractéristique fondamentale de l'écrit de recherche et l'opérationnalisation, sa condition de pratique.

En nous appuyant sur la réussite de ces étudiants qui utilisent le discours d'autrui comme « discours englobant » (REUTER, 2004, p.14), il nous semble pouvoir avancer les propositions didactiques suivantes pour former à l'écriture de recherche par la recherche. Un article de recherche sélectionné par l'étudiant, validé par le directeur, peut soutenir l'engagement dans l'écriture de recherche et le compte rendu de lecture de cet article est susceptible d'évoluer en écrit académique. Le premier état du mémoire peut orienter la direction du mémoire en permettant le repérage précoce de la présence ou de l'absence des indices de situation des discours autres et de positionnement dont il faut assurer la visibilité et l'émergence, au moment où cela reste difficile pour une majorité d'étudiants. Une piste pédagogique s'ouvre également à propos de l'utilisation des déclarations recueillies auprès des étudiants interrogés : quelles conséquences pourrait avoir sur leur travail d'écriture une confrontation à leur image préalable de l'auteur ? Une telle verbalisation de conceptions latentes d'arrière-plan permettrait-elle à certains d'accepter de s'investir autrement dans la production de leur mémoire de master ?

## Becoming an author in research writing : the case of literature majors

### Abstract

In the field of academic literacies, we are interested in how students enrolled in a master's of education program (secondary education) negotiate their entry into research writing. On the basis of didactic research identifying students' beliefs about difficulties in writing, we look at how students conceive of the role of author. We seek to observe whether their conceptions may or may not facilitate the process of becoming an author. The hypothesis that the students having majored in literature could more easily manage the constraints inherent in the academic writing required for the master's thesis is not verified in the analysis of their own statements. However, the analysis of four texts-in-progress shows that some students do appear to be in the process of becoming authors.

Keywords: Academic literacies. Research writing. Author. Conceptions. Process of becoming an author.

### Références

- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Hétérogénéité(s) énonciative(s). **Langages**, v. 73, p. 98-111, 1984.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Repères dans le champ du discours rapporté (I). **L'information grammaticale**, v. 55, p. 38-42, 1992.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Repères dans le champ du discours rapporté (II). **L'information grammaticale**, v. 56, p. 10-15, 1992.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Ces mots qui ne vont pas de soi**: boucles réflexives et non coïncidences du dire. Paris: Larousse, 1995.
- BAKHTINE, Mikhaïl. **Esthétique de la création verbale**. Paris: Gallimard, 1984. (Édition originale publiée en 1979).
- BARTHES, Roland. La mort de l'auteur. **Mantéïa**, v. 5 [repris dans **Le Bruissement de la langue, Essais critiques IV** (1984, p. 61-67). Paris: Le Seuil, 1968.
- BOCH, Françoise; RINCK, Fanny. Pour une approche énonciative de l'écrit scientifique. **Lidil**, v. 41, p. 5-14, 2010.

BUCHETON, Dominique. Faire advenir l'élève auteur de sa parole : des ruptures didactiques profondes, [S. l.]: [s. n.], 2013. Disponible à <<http://www.afef.org/blog/post--faire-advenir-l-ueve-auteur-de-sa-parole-de-dominique-bucheton-p935-c19.html>>.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dictionnaire d'analyse du discours**. Paris: Seuil, 2002.

DEAUVIAU, Jérôme. Devenir enseignant du secondaire : les logiques d'accès au métier. **Revue française de pédagogie**, v. 150, p. 31-41, 2005.

DELARUE-BRETON, Catherine. Créativité, au(c)torisation et dialogisme : le mémoire de master MEEF, miroir de l'expérience psychique ? Actes du IVème Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF), Berlin, 19-23 juillet 2014.

DESCHEPPER, Catherine; THYRION, Francine. L'entrée dans le supérieur et l'accès aux discours universitaires : opérationnaliser la notion de rapport à l'écrit dans un projet de formation. In: CHARTRAND, S.-G.; BLASER, C. (Ed.). **Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université**. Namur: Presses universitaires de Namur, Diptyque, 2008. p. 61-86.

DOLIGNIER, Catherine. Plagiat, copie et reformulation paraphrastique dans l'écriture longue du mémoire de máster. **Mélanges CRAPEL**, v. 37, p. 129-141, 2016. Disponible à <<http://www.atilf.fr/spip.php?rubrique635>>.

DUCROT, Oswald. **Le dire et le dit**. Paris: Éditions de Minuit, 1984.

FOUCAULT, Michel. Qu'est-ce qu'un auteur ? **Bulletin de la Société française de philosophie**, v. 63, n. 3, p. 73-104, 1969 [repris dans **Dits et écrits I, 1954-1975** (1994, 789-821. Paris: Gallimard)].

GALLINARI, Meliandro Mendes. La "clause auteur" : l'écrivain, l'éthos et le discours littéraire. **Argumentation et Analyse du Discours**, n. 3, 2009. Disponible à <<http://aad.revues.org/663>>.

GROSSMANN, Francis. Du discours rapporté au discours autorisé, le maniement des noms d'auteurs dans l'article en Sciences Humaines. **Estudios de Lingua y Literatura francesas**, v. 14, p. 9-31, 2003.

LYOTARD, Jean-Francois. Les problèmes du savoir dans les sociétés industrielles les plus développées. **Rapport Conseil des Universités**, Québec, 1979. Disponible à [www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/ConseilUniversite/56-1014.pdf](http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/ConseilUniversite/56-1014.pdf).

MAINGUENEAU, Dominique. Auteur et image d'auteur en analyse du discours. **Argumentation et Analyse du Discours**, v. 3, 2009. Disponible à <<http://aad.revues.org/660>>.

MILLET, Mathias. **Les étudiants et le travail universitaire**. Lyon: Presses universitaires de Lyon, 2003.

REUTER, Yves. De quelques obstacles à l'écriture de recherche. **Lidil**, v. 17, p. 11-23, 1998.

REUTER, Yves. Je suis comme un autrui qui doute. Le discours des autres dans l'écrit de recherche en formation. **Lidil**, v. 24, p. 13-27, 2001.

REUTER, Yves. Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. **Pratiques**, v. 121-122, p. 9-27, 2004.

RINCK, Fanny; BOCH, Françoise; GROSSMANN, Francis. Quelques lieux de variation de positionnement énonciatif dans l'article de recherche. In: LAMBERT, P.; MILLET, A.; RISPAIL, M.; TRIMAILLE, C. (Ed.). **Variations au coeur et aux marges de la sociolinguistique**. Mélanges offerts à Jacqueline Billiez. Paris: L'Harmattan, 2007. p. 451-463.

TUTIN, Agnès. Dans cet article, nous souhaitons montrer que... Lexique verbal et positionnement de l'auteur dans les articles en sciences humaines. **Lidil**, v. 41, p. 15-40, 2010.

## Annexes

Tableau 1 - Classement des réponses MEEF premier degré

<b>1<sup>er</sup> degré auteur</b>	1 critère	2 critères
Auteur d'une création	3	
Auteur d'un texte	9	2
Auteur d'un texte littéraire	2	
Auteur d'un récit	9	1
Auteur-acteur	3	
Publication		1
Singularité		1
<b>1<sup>er</sup> degré auteur scientifique</b>	1 critère	
Auteur d'un texte scientifique	13	
Auteur publiant des recherches	12	
Auteur-acteur	1	
Catégorie non reconnue	1	

Tableau 2 - Classement des réponses MEEF second degré

<b>2<sup>nd</sup> degré auteur</b>	1 critère	2 critères	3 critères
Auteur d'une création	1	2	
Auteur d'un texte	1	6	1
Auteur d'un texte littéraire	1	1	1
Originalité		3	
Auteur-auctor		1	1
Auteur-acteur	1	1	
Auteur/lecteur			2
Auteur -signataire		4	
Publication		2	1
<b>2<sup>nd</sup> degré auteur scientifique</b>	1 critère	2 critères	3 critères
Auteur d'un texte scientifique	5	1	1
Auteur- fondateur	1		
Auteur d'une recherche	3	2	2
Auteur objectif	1	1	1
Auteur appartenant à une communauté	2	2	1

**Consignes données aux étudiants (semestre 3 du master MEEF Parcours second degré)**

1. Vous choisissez un article en lien avec votre sujet de mémoire et vous rendez à votre directeur de recherche une étude de cet article, selon ce modèle : cadre théorique (indiquez clairement les principaux concepts et notions), méthodologie de la recherche, principaux résultats et intérêt de l'article pour votre mémoire. L'article choisi doit présenter une recherche, ce qui n'est pas le cas de tous les articles scientifiques (décembre).

2. Vous rendez à votre directeur de recherche un écrit intermédiaire de 20 000 signes, environ 10 pages, présentant un cadre théorique (indiquez les principaux concepts et notions mobilisés), précisant les données que vous envisagez de recueillir et le contexte de leur recueil, une méthodologie d'analyse de ces données et au moins trois indications bibliographiques, ces différents éléments étant définis en lien avec l'évolution de votre question de recherche (janvier).