



HAL
open science

VINGT ANS DE TRAVAUX SUR L'ECRITURE DE RECHERCHE : QUEL BILAN POUR PREPARER L'AVENIR ? 1

Francis Grossmann

► **To cite this version:**

Francis Grossmann. VINGT ANS DE TRAVAUX SUR L'ECRITURE DE RECHERCHE : QUEL BILAN POUR PREPARER L'AVENIR ? 1. 2018. hal-01910606

HAL Id: hal-01910606

<https://hal.science/hal-01910606>

Preprint submitted on 1 Nov 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

VINGT ANS DE TRAVAUX SUR L'ÉCRITURE DE RECHERCHE : QUEL BILAN POUR PRÉPARER L'AVENIR ?¹

Francis Grossmann

LIDILEM E.A. 609

Univ. Grenoble-Alpes

Je voudrais conclure par deux remarques : faire une thèse est un travail divertissant, et « dans une thèse comme dans l'cochon, tout est bon » – il n'y a rien à jeter.

U. Eco (2016) Comment écrire sa thèse, Paris, Flammarion

Le dialogue qui s'est instauré vers la fin des années 90 entre l'équipe Théodile dirigée par Yves Reuter et celle qu'animait alors Michel Dabène, au sein du Lidilem, a permis d'ouvrir plusieurs chantiers fructueux. L'une des questions débattues lors des séminaires de travail communs concernait l'appropriation par les étudiants de ce que nous avons appelé « l'écrit de recherche », regroupant sous cette étiquette à la fois les mémoires de recherche de thèse et de master, ou parfois les premiers essais demandés aux étudiants dans les années de licence, pour peu que soient incluses dans ces travaux des hypothèses de recherche, et l'analyse de quelques données. Étaient examinées également et parallèlement les difficultés que pouvaient poser la lecture et l'écriture d'articles scientifiques.

En sus des travaux effectués en sociologie des sciences², quelques travaux pionniers avaient ouvert la voie : il faut citer ici l'ouvrage d'Ali Bouacha (1984) sur le discours universitaire ; les publications de l'équipe du CEDISCOR (en particulier Beacco, 1988 ; Moirand *et al.* 1993, Beacco et Moirand, 1995) ; l'ouvrage coordonné par Fintz (1998), ou encore les travaux émanant de la communauté des anglicistes du GERAS. Il s'agissait alors d'une problématique nouvelle dans le champ francophone, tandis qu'elle était déjà abordée depuis longtemps sous d'autres contrées et pour d'autres langues, si l'on pense en particulier à la littérature quantitativement impressionnante qui s'était déployée sous le sigle EAP (English for Academic Purposes, avec sa déclinaison plus récente en English for Research Purposes), et en français langue étrangère, dans le cadre du Français sur Objectifs Universitaires. Toutes ces recherches, à orientation linguistique ou didactique, ne

¹ Version préliminaire de la contribution parue : Grossmann, F. (2017). Vingt ans de travaux sur l'écriture de recherche. Quel bilan pour préparer l'avenir ? In Dias-Chiaruttini, A. et Cohen-Azria, C. (dir.), Théories didactiques de la lecture et de l'écriture. Fondement d'un champ de recherche en cheminant avec Yves Reuter, Lille, Presses Universitaires du Septentrion, pp.111-134

² Rinck (2010) rappelle que la « rhétorique de la science » - dont l'une des contributions les plus connues en France est le travail de Latour & Fabbri (1977) - devient un champ d'études qui se constitue dans les années 1970 en relation avec les *social studies of science*.

rencontraient que très peu avec celles qui se situaient dans une perspective plus générale et plus sociologique, sous la bannière des « études de la science » (Bazerman, 1998).

Le but de la présente contribution est de synthétiser l'apport des travaux menés autour de l'appropriation de l'écriture de recherche dans le champ francophone en s'appuyant prioritairement – mais non exclusivement – sur les articles parus dans les revues de didactique durant la période, en particulier les contributions publiées sur ce thème dans la revue *Lidil* (numéros 17, 24, 41 notamment). Je me référerai également à d'autres contributions publiées sur cette même thématique dans d'autres revues (*Pratiques, Enjeux, Recherches, Spirales, le Français Aujourd'hui...*) ou encore dans des ouvrages de synthèses : je me propose, à travers cette rétrospective, de rassembler et d'organiser, dans une perspective résolument cumulative, les éléments qui semblent les plus utiles aujourd'hui. Faute de place, je laisserai de côté des éléments pourtant essentiels, comme ceux qui sont liés aux questions de cohérence/cohésion textuelle, à la gestion des anaphores, des marques de ponctuation, ou encore à la maîtrise de l'orthographe³. Cet état des lieux, même partiel, devrait permettre de mieux mesurer ce qui reste à consolider ou à poursuivre dans le cadre aujourd'hui mieux structuré des écoles doctorales ou des autres dispositifs d'aide à l'écriture de recherche dans les cursus académiques.

1 Le choix des termes

Dans le champ très fréquenté aujourd'hui des études portant sur les écrits scientifiques et « académiques », la terminologie fluctue inévitablement, les dénominations variant selon que le chercheur se situe explicitement :

- dans le champ des « études de la science » (*Science Studies*), à dominante sociologique, épistémologique et historique ;
- en linguistique ou génétique textuelle, en analyse du discours, dans le cadre d'une réflexion générale sur les genres ou les types de discours ;
- dans une perspective didactique, portant sur l'apprentissage des genres liés à l'institution universitaire.

Les différents termes utilisés ont tous leur légitimité, et varient parfois chez le même auteur, selon l'angle qu'il veut privilégier à un moment donné. Ainsi, Reuter a employé l'expression *écriture de recherche* (1998 ; 2004) ou celle d'*écrit de recherche* (2001), et plus récemment a inclus sa réflexion dans le champ des littéracies universitaires, dans le numéro qu'a consacré la revue *Pratiques* à ce thème (voir Reuter, 2012). Centrant son propos sur les *obstacles* à l'écriture de recherche, il a développé dans ses premiers travaux, des éléments qui restent essentiels, à la fois en ce qui concerne le positionnement du scripteur dans son texte et son rapport au savoir et à la théorie. Le choix même de l'expression *écriture de recherche*, s'il présente des inconvénients dans la mesure où cette dernière

³ On trouvera des éléments sur ces questions dans l'ouvrage coordonné par Boch et Frier (2015), voir notamment le chapitre 2, « Travailler le texte », écrit par Boch, Cavalla, Pétillon et Rinck.

circonscrit peu le ou les genres auxquels on a affaire et qu'elle se traduit mal dans d'autres langues, présente plusieurs avantages lorsqu'on se situe dans une perspective didactique : impliquant une dynamique, elle se situe du côté du processus (*écriture*) plutôt que du produit (*écrit*) et à travers le complément déterminatif (*de recherche*), elle met au premier plan la dimension heuristique et le rapport au savoir. Un premier examen permettra, en revisitant les travaux des chercheurs, de mieux comprendre l'intérêt et la spécificité de la dénomination *écriture de recherche* par rapport aux désignations concurrentes.

1.1 Écrit de recherche vs écrit théorique

Dans les recherches menées, l'expression *écrit théorique* est parfois utilisée. Le choix de cette dénomination peut s'expliquer par des raisons générales liées à l'inscription générique, mais aussi par des raisons liées au rôle de l'écriture dans l'élaboration intellectuelle, ou encore, si l'on se situe plus délibérément sur le terrain didactique, par des raisons liées aux problèmes spécifiques que pose, à nombre d'étudiants, la « théorie » et sa mise en texte.

Le recours aux termes *théorie* et *théorique* permet d'abord à certains auteurs (cf. par ex. Boch et Grossmann, 2001) de se situer dans le cadre plus général d'une typologie des discours, fondée sur des postulats psychologiques et langagiers. Ainsi, dans Bronckart (1996), le *discours théorique* est présenté comme appartenant, du point de vue de l'organisation temporelle, à l'ordre de l'*exposer* (par rapport au *raconter*) et comme *autonome* (vs *impliqué*)⁴. L'utilisation de ces termes permet aussi de situer la réflexion dans un cadre discursif plus large : alors que la dénomination *texte*, comme le souligne Adam (2002, p. 571), privilégie la structure interne (cohésion et cohérence), celle de *discours* traduit l'inscription dans l'interaction verbale et le contexte socio-communicatif, aspect indispensable à la définition des genres ; l'articulation mais aussi la distinction entre ces deux aspects reste nécessaire, même si elle est parfois oubliée.

Le qualificatif théorique peut aussi renvoyer à l'élaboration conceptuelle, à ses tâtonnements, ses bonheurs et ses difficultés. C'est le cas par exemple chez les chercheurs qui se situent dans le cadre de la génétique textuelle : les travaux de Fenoglio (2010, 2013) sur la genèse du texte linguistique montrent comment « la pensée théorique naît via son énonciation ». Les notes de travail apparaissent dans cette approche comme un temps indispensable de maturation, et un espace dans lequel le chercheur ne fait pas que passer, mais auquel il revient. Cet éclairage est important, y compris lorsqu'on se situe dans une perspective didactique, lorsqu'il s'agit d'aider l'étudiant à conceptualiser : la difficulté, au moins en Sciences Humaines et Sociales, est de faire accepter le fait que le travail théorique, loin d'être un simple recensement de travaux existants dans lequel on vient puiser des idées,

⁴ Même s'il ne peut s'agir bien entendu que de tendances, aucun texte concret, ni même aucun genre ou sous genre textuel envisagé comme produit historique ne correspondant jamais à un type « pur », cette opposition reste éclairante : elle traduit bien certaines des contraintes propres à l'écriture dans les genres qui nous intéressent

est bien un processus créatif, même lorsque l'apprenti-chercheur a une visée modeste et s'inscrit dans un cadre théorique déjà-là ; l'écriture de brouillons et de notes de travail impliquant des choix terminologiques, la mise en réseau de concepts participe directement de l'élaboration conceptuelle, y compris chez des « non-experts » (voir Fenoglio & Garcia-Debanc, 2010). On peut s'appuyer sur les opérations listées par Fenoglio (2010), toujours à partir des manuscrits linguistiques : « pointer le terme qui fait enjeu théorique » ; « resserrer la détermination des termes employés pour la construction théorique » ; « rechercher des expressions équivalentes substitutives à l'expression posée en enjeu dans l'article » ; enfin, définir l'objet traité en usant de phraséologismes tels que « il ne s'agit pas de ... mais tout au contraire de ».

Cette dimension dynamique et heuristique de l'écriture engagée par la réflexion conceptuelle et la théorisation offre une parenté évidente avec ce que recouvre la dénomination *écriture de recherche*, telle qu'elle est utilisée dans les travaux d'Yves Reuter ou d'autres auteurs. Sans qu'il soit question de transférer directement l'analyse descriptive effectuée à partir des brouillons d'auteurs scientifiques, la liste des opérations d'écriture fournit un répertoire d'opérations à travailler. Un tel travail, portant sur la mise en exergue de termes clés de la recherche menée, le resserrement terminologique au moyen de procédés linguistiques divers, la recherche d'expressions équivalentes, et l'approche des différentes formules définitionnelles, paraît complémentaire d'une approche plus locale opérée plus directement sur les marques linguistiques, du type de celle proposée dans leur manuel pour l'enseignement du FLE par Garnier et Savage (2011).

Enfin, la référence à la théorie a pu aussi être explorée comme un enjeu d'écriture plus circonscrit, en particulier celui qui est lié à la manière dont les rédacteurs de mémoires professionnels recourent à la théorisation, soit comme toile de fond, soit en procédant à un état de l'art (Guigue et Crinon, 2010) ou encore à la rédaction du « cadre théorique » dans un écrit de recherche qui concentre tout un ensemble de difficultés pour l'apprenti-chercheur (Boch *et al.*, 2010). Le statut du texte théorique, en lien avec différents profils de lecteurs/ scripteurs a également été interrogé à travers des modalités telles que les rappels de texte (Frier 1998) ou les commentaires que font des étudiants de licence lors de l'écriture de textes théoriques (Delcambre, 2010) : je reviens sur ces aspects dans la partie consacrée aux représentations.

1.2 Ecrit de recherche vs écrit scientifique

S'intéresser à l'*écrit scientifique*, c'est privilégier une approche qui met au centre de la réflexion le savoir, tel qu'il s'élabore à travers différents champs disciplinaires, mais c'est aussi accepter de se situer dans un certain type de production de ce savoir, relevant des institutions liées à la recherche, avec leur composante éditoriale. Les écrits scientifiques⁵ sont en effet élaborés au sein des équipes de recherche et des laboratoires, liés aux organismes de recherche et aux universités, les publications

⁵ Pour une présentation des travaux à orientation linguistique sur l'écrit scientifique, on se reportera à la synthèse de Rinck (2010).

relevant de circuits éditoriaux publics ou commerciaux. Certains des genres propres à l'écriture scientifique sont plus explicitement académiques (mémoires de recherche et thèses), d'autres, comme l'article de recherche ou les ouvrages relevant plus souvent de l'édition publique ou privée, quand bien même l'expertise des pairs y est centrale. Cette dimension éditoriale a été jusqu'à présent peu explorée par les didacticiens, alors qu'elle mériterait sans doute davantage d'intérêt : le circuit d'évaluation et de révision, tout comme l'examen des contraintes éditoriales propres à tel genre ou à tel éditeur représentent des éléments pouvant permettre une représentation plus réaliste des pratiques de réécriture, souvent prônées mais rarement mises en œuvre dans un cadre qui les requiert effectivement. Boch et Pons (2010) et Boch et *al.* (2014) ont étudié, respectivement, les résumés et les évaluations des propositions de communication, en prenant en compte certaines de leurs fonctions dans le circuit éditorial ainsi que les contraintes textuelles entraînées par les scripteurs. On trouvera également dans Schnedecker (2002) des idées d'activité utiles sur les textes périphériques au texte scientifique (dont les catalogues éditoriaux, la notion de collection, la présentation des ouvrages en première et quatrième de couverture) et chez Pollet (2014, p. 61 à 68) des propositions d'activités visant également la prise en compte des contextes éditoriaux.

D'une manière plus générale, les travaux nombreux produits autour de l'écrit et de l'écriture scientifiques, notamment ceux effectués au sein de l'équipe grenobloise mobilisée autour du projet Scientext (Tutin et Grossmann, 2014), se sont orientés autour de quatre aspects fondamentaux et complémentaires, souvent étroitement reliés dans les contributions :

- les aspects phraséologiques et la question du figement (collocations, routines et plus récemment « motifs ») ;
- la dimension dialogique de l'écrit scientifique, avec les questions de positionnement et l'étude des différents rôles énonciatifs ;
- la dimension épistémologique impliquant la définition du statut de l'auteur scientifique (Grossmann, 2010) ou encore les concepts « transdisciplinaires » tels qu'ils sont lexicalisés dans le discours (Tutin, 2007, 2008) ;
- le poids du facteur disciplinaire et son influence sur les dimensions ou aspects listés précédemment.

Si aucun de ces aspects n'était réellement nouveau, notamment parce qu'ils avaient été précédés - ou accompagnés - par les travaux pionniers menés par l'équipe norvégienne regroupée autour de Kjersti Fløttum (2006) et (2009), c'est bien le fait d'analyser à travers un corpus de grande taille ces différents aspects, et surtout d'essayer de les penser conjointement qui a pu apporter des éléments utiles, et du grain à moudre pour la réflexion didactique. Cependant, dans l'ensemble, les travaux grenoblois sont restés centrés sur les produits textuels, et la dynamique de l'écriture n'a pas été suffisamment prise en compte : l'articulation avec les travaux menés sur le travail conceptuel de l'écriture scientifique, tel qu'il est étudié par la génétique des textes, reste donc à établir.

Au plan de l'étude linguistique, les deux chantiers sont sans doute trop spécifiques pour qu'il soit possible de les relier aisément, mais des ponts sont possibles dans le cadre de propositions pour la formation, par exemple en articulant les enjeux théoriques définitionnels, les opérations de reformulation et de réécriture, et les moyens linguistiques que l'on peut utiliser. La centration, plus récente, sur les routines phraséologiques et sur les *motifs* (Longrée 2013, Legallois et Tutin 2013) facilite également cette articulation, les motifs intégrant plus nettement que dans une approche phraséologique classique la question des *variantes* et posant de ce fait le problème de leur statut dans l'écriture.

1.3 Écrit de recherche vs écrit universitaire (ou « académique »)

A l'anglicisme *écrit académique* parfois utilisé, on peut préférer l'expression *écrit universitaire*. Se plaçant dans une perspective discursive, Maingueneau (2009, p. 87-88), constate le caractère instable et ambigu de l'expression *discours universitaire*, en signalant que cette dernière réfère tantôt à une logique d'appareil, tantôt à une logique de champ discursif. De plus, dès que l'on entre plus avant dans la description, on se rend compte que les catégorisations transverses obéissent à des logiques de registres, mobilisant des traits fonctionnels tout autant que stylistiques, qui viennent encore brouiller les frontières notamment avec le discours scientifique, qui partage avec le discours universitaire certains traits, notamment ceux sur l'*ethos* : les représentations péjoratives du terme *universitaire* l'associent à une forme de pédantisme liée au « jargon », ou plus positivement à une forme d'austérité, que traduit par exemple le style universitaire, qui combine l'effacement énonciatif, la gestion des références, et des contraintes typographiques et de mise en page refusant tout *tape-à-l'œil*.

La notion d'écrit universitaire ne semble ainsi avoir d'intérêt qu'en ce qu'elle circonscrit le champ à partir d'un ensemble de pratiques propres à l'institution universitaire, à un moment précis de son histoire. Elle permet par exemple d'engager une réflexion, didactique et pédagogique, sur le type d'écrits donnés à lire et à écrire à des étudiants inscrits dans un cursus spécifique, dans un lien plus général avec ce que l'on nomme à présent la littéracie universitaire (voir en particulier Defays et al., 2009 ; Delcambre, 2012, Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010 ; Pollet 2014). Une autre direction de travail empruntée sous sa bannière est la réflexion sur les continuités et les ruptures qui conduisent des genres scolaires aux genres universitaires : quelles parentés et quelles ruptures entre la dissertation étudiée par Delcambre (1997) et les dissertations universitaires, ou entre les genres universitaires eux-mêmes : mémoires professionnels, mémoires de recherche, exposés divers et variés, rapports d'enquêtes, « dossiers » en tous genres.

2 Ecrire la recherche

2.1 Les sens du mot recherche

Le terme *recherche* est vague, et peut recouvrir différents sens qui ont un « air de famille » ; ils sont bien connus mais il n'est peut-être pas inutile de les rappeler avant de réfléchir à leurs implications pour l'écriture, sans perdre de vue ce qui a été vu précédemment concernant les dénominations de notre champ d'étude :

I. Il renvoie à une certaine *posture*, qui place un individu dans un état de curiosité intellectuelle par rapport à une question de connaissance, à laquelle il tente d'apporter une réponse par différents moyens ; cette forme de curiosité intellectuelle se manifeste précocement, et peut être encouragée dès les premiers niveaux de la scolarité ; plus longue à acquérir est la capacité à formuler les questions par rapport à un état de connaissance donné, puisqu'il devient nécessaire alors de maîtriser les savoirs pour se poser les « bonnes » questions.

II. Il renvoie à la simple *recherche d'informations* sur un sujet donné : là encore, ce processus est à l'œuvre très tôt dans l'institution scolaire, par exemple lorsqu'il s'agit de réunir une documentation sur un certain sujet ; la réunion d'une documentation pertinente devient cependant une tâche relativement ardue lorsqu'il s'agit de trouver les « bons » documents ou les « bonnes » sources par rapport à la question que l'on se pose ; dans la recherche académique – mais aussi dans la recherche industrielle, débouchant sur des le dépôt de brevets, cette recherche préalable renvoie à ce que l'on appelle *état de la question* ou *état de l'art* (ce qui engage inévitablement certains aspects du sens 5).

III. Il renvoie à un certain *dispositif de recueil d'informations*, de sources ou de *données*, c'est-à-dire d'observations ou de mesures liées aux réalités que l'on cherche à analyser ou dont on cherche à rendre compte ; le recours à un dispositif de ce genre suppose généralement l'inscription dans une communauté savante ou de connaissance, qu'elle soit institutionnalisée ou informelle ; la construction du dispositif est bien sûr particulièrement prégnante dans les recherches empiriques, mais même une recherche à visée purement théorique a à organiser le dispositif de recueil de données - ou de sources - autorisant la théorisation.

IV. Il renvoie au *cheminement* qui est celui d'un individu (ou d'un groupe d'individus) entre la formulation de la question de recherche - ainsi que les reformulations de cette question en cours de route - et les réponses éventuelles obtenues à l'issue de ce cheminement ; une des formalisations les plus connues de ce cheminement est celle qui conduit des hypothèses aux résultats.

V. Il renvoie à la *mise en relation* entre l'analyse que fait un individu inclus dans une communauté savante des résultats obtenus et l'analyse d'autres chercheurs ; ce processus de confrontation est essentiel dans la mesure où il conditionne l'évaluation de la recherche effectuée (permettant de jauger l'originalité de l'apport mais aussi sa fiabilité) ; cette mise en relation fait

d'ailleurs partie intégrante de la recherche elle-même, parce qu'elle permet de définir plus précisément la spécificité de l'objet et le contenu de la recherche effectuée.

Pour donner une assise plus précise à la notion, je propose d'appeler *écriture de recherche* une forme d'écriture qui permet de combiner, tantôt en les associant, tantôt en privilégiant l'un ou l'autre de ces aspects lors d'une des phases du travail de recherche, ces différents sens du mot *recherche*. Afin de mieux les identifier, j'associerai quatre dimensions aux cinq sens identifiés ci-dessus, de manière à mieux définir les spécificités du travail d'écriture :

a) dimension heuristique, liée à l'élaboration conceptuelle et à la recherche d'idées : utiliser l'écriture pour s'interroger, pour découvrir, pour se mettre *en posture d'apprendre* (sens privilégiés : surtout 1, mais aussi 2, 3, 5)

b) dimension taxinomique et organisatrice : utiliser l'écriture pour inventorier, classer relever, mesurer (sens privilégiés : surtout 2 et 3)

c) dimension dialogique : utiliser l'écriture pour comparer, argumenter, discuter, évaluer (sens privilégiés 1,3, 4, et surtout 5) ; cette dernière dimension engage aussi de manière cruciale le positionnement énonciatif.

d) dimension narrative et « scénographique » (sens 1, 3 et 4) : utiliser l'écriture pour mettre en scène la recherche effectuée en ménageant l'intérêt du lecteur et en explicitant ses enjeux intellectuels.

Ces quatre dimensions correspondent à des opérations cognitives (ou sociocognitives) mais également à des opérations langagières, impliquant entre autres la mobilisation de phraséologismes et de routines. La didactique de l'écriture de recherche a donc à prendre en compte ces deux plans, en les reliant étroitement, la mise en œuvre des opérations cognitives exigeant nécessairement, lors de l'écriture, la maîtrise des opérations langagières correspondantes. Examinons plus en détail les aspects impliqués par chacune de ces dimensions.

2.2 La recherche d'idée et l'élaboration conceptuelle

Cette dimension a été relativement peu explorée par les travaux de recherche à orientation didactique. Elle est en effet assez difficile à travailler étant donné qu'elle semble se situer en amont de la phase de rédaction proprement dite⁶. Une des raisons possibles de son évitement réside dans le fait que la recherche d'idées et l'élaboration conceptuelle, telle qu'elle peuvent être observées à partir des manuscrits d'auteurs scientifiques sont issues d'une réflexion personnelle « privée » ou relèvent directement du dialogue avec des pairs, processus qu'il est difficile de mettre en œuvre lors de sessions d'entraînement à l'écriture. Dans le prolongement de ce qui s'est fait sur les brouillons d'écolier (Fabre, 1990 ; Doquet-Lacoste, 2009a) ou sur les mémoires professionnels (Rinck et Sitri, 2012), l'étude des brouillons de problématiques de recherche (voir Rinck, 2004) ou du cadrage

⁶Semble seulement, étant donné le rôle heuristique de l'écriture : c'est souvent au cours de l'écriture même que se découvrent des pistes de recherche nouvelles, point sur lequel Yves Reuter a d'ailleurs fréquemment insisté. Nous revenons sur ce sujet dans la section 3.3.1., consacrée aux représentations de l'écrit.

théorique (Boch et al., 2010) peut fournir des éléments intéressants, d'autant que l'on dispose à présent de logiciels assurant la traçabilité du processus rédactionnel. Cependant, de telles recherches, si elles apportent une base descriptive indispensable, ne fournissent pas en elles-mêmes l'appui didactique qui pourrait favoriser le développement d'une plus grande efficacité des apprentis-chercheurs en la matière. Par ailleurs, l'étude des brouillons nous renseigne sur la genèse des écrits plus que sur le processus créatif permettant d'élaborer, par exemple, un sujet de recherche original dans un champ disciplinaire donné.

Aux classiques « remue-méninges », qui peuvent s'effectuer en formation autour d'un objet conceptuel spécifique s'ajoutent aujourd'hui des techniques telles que celles des cartes mentales ou heuristiques (Brodin 2006 ; Lena, Julien et Chalmeau, 2016) qui s'appuient sur des logiciels de mind-mapping. Il faut se souvenir qu'elles ne peuvent être mobilisées de manière efficace qu'à partir d'une appropriation suffisante du domaine de recherche, la cartographie du domaine pouvant accompagner celle de la recherche d'idées proprement dite. La démarche peut être adaptée à différents niveaux et différents contextes culturels : elle consiste, en partant d'un mot stimulus, à lui associer d'autres mots ou expressions correspondant à des notions ou des concepts voisins ou opposés qu'il s'agit ensuite de mettre en réseau. De telles activités peuvent servir de tremplin à l'écriture, puisqu'on peut demander aux étudiants de rédiger un texte justifiant l'organisation du réseau tel qu'il a été construit, ou bien de réagir par écrit à un réseau construit par d'autres. Elles permettent également à l'enseignant ou au formateur de recueillir un état de la représentation des connaissances, telles qu'elles apparaissent sur les cartes réalisées. Enfin, la dimension créative de l'écriture scientifique a également été abordée par le biais de la fiction (Chartier et Frier, 2015). Il serait intéressant de disposer de plus d'études sur les retombées pour la formation de telles pratiques.

2.3 L'objectivation et la dimension réflexive

Dans le numéro de *Pratiques* qui revisite les travaux du célèbre anthropologue de l'écrit Jack Goody, Reuter (2006, p.145) rappelle la double fonction de l'écrit : à la mise à distance et l'objectivation bien mise en évidence par Goody, il faut ajouter la fonction intégrative permettant l'appropriation par le sujet-scripteur et la familiarisation avec le domaine de recherche. Les avant-textes et les écrits de travail jouent pleinement ce double rôle dans l'écriture de recherche, j'y reviens en 2.3.2. L'objectivation passe aussi par une mise à plat des représentations : représentation de l'écrit en général, mais aussi représentation plus précise des différents genres : mémoire de recherche, mémoire de recherche, article, thèse en particulier.

2.3.1 Le travail avec les étudiants sur les représentations de l'écrit et de l'écriture

Il s'agit là d'un sujet souvent traité par les didacticiens de l'écrit depuis les travaux fondateurs de Dabène (1987) et de Bourgain (1989), mais qui n'a peut-être pas été encore suffisamment exploité

dans le cadre des formations de l'enseignement supérieur. Dabène utilise des consignes volontairement très générales, du type « dites ce que vous avez compris » pour obtenir des éléments d'information portant à la fois sur la compréhension du texte donné à lire et sur la manière dont les adultes se représentent l'écrit à produire. Frier et al. (1994), Boch (1998) ont recouru de la même façon aux rappels de texte et à différentes formes de rappels corrélés aux unités textuelles pour appréhender ce qu'on n'appelait pas encore le « rapport à l'écrit » d'étudiants de différents niveaux. Ces auteurs dégagent différents « profils de lecteurs » suivant le type de reformulation pratiquée. Au plan didactique, il semble qu'une des idées sous-jacentes à ce type de travaux réside dans le postulat selon lequel l'objectivation du type de transcription/ reformulation privilégié par le scripteur permet de le sensibiliser à sa relation aux savoirs et à l'écriture et par là-même, à terme, de la faire évoluer. Dans une perspective voisine, Delcambre et Reuter (2002), ont exploré le rapport à l'écrit d'étudiants en licence et maîtrise à partir d'entretiens. Ces auteurs montrent que les étudiants restent dans l'ensemble tributaires de l'idéologie de l'expression-représentation et insistent sur le fait que chez eux, « l'idée que l'écriture peut participer de la construction de la pensée, qu'elle ait une valeur heuristique, cognitive (...), est en fait extrêmement rare » (op. cit. p. 17). La remarque est pertinente, mais comment procéder pour améliorer les choses ? La mutualisation et le partage de représentations verbalisées de l'écrit à produire et du genre dans lequel il s'inscrit demeurent ici l'élément essentiel – et quasi exclusif – pour permettre d'avancer sur ce terrain.

La question du mémoire professionnel montre aussi les limites d'une conception trop normée du genre, lorsqu'on se situe dans certains contextes de formation. Rinck (2011, p. 37) pose ainsi frontalement la question du statut des textes demandés aux étudiants qui ne se destinent pas aux carrières de la recherche et rappelle à juste titre que, lorsqu'on se situe dans une perspective professionnelle, il s'agit plutôt de former des « praticiens réflexifs » que des chercheurs.

La question de l'acculturation aux genres se pose en effet de manière très différenciée, suivant les niveaux et les types de formation. Les écrits de recherche en formation (thèses, mémoires) ont l'avantage, comme le signale encore Rinck, de permettre les continuités entre les objets construits par la recherche et ceux qui font l'objet d'une formation, ce qui n'est pas le cas d'autres genres d'écrits universitaires.

2.3.2 L'appui sur les écrits intermédiaires

La rédaction d'un état de l'art présuppose des lectures souvent accompagnées de prise de notes ou de copie, le rôle de cette dernière étant peut-être à réévaluer (Barré de Miniac, 1999), bien que soient également à travailler avec les étudiants les différentes formes d'appropriation des écrits lus : la modalité interprétative – fondée sur une reformulation plus éloignée de la lettre du texte – est parfois plus risquée, ce qui expliquerait que la modalité descriptive (copie ou paraphrase du texte source) lui soit souvent préférée, et même, ce qui peut sembler paradoxal, au fur et à mesure que l'on

monte dans le cursus. Je renvoie sur ce point aux conclusions de Boch (1998) et (2000), qui montre aussi que les erreurs interprétatives sont plus nombreuses selon que l'étudiant se fonde sur une source écrite plutôt que sur l'oral d'un cours. Les *écrits intermédiaires* (Doquet-Lacoste, 2009b) – catégorie dans laquelle on peut regrouper tous les écrits préparatoires à l'élaboration et à la maturation d'une recherche - jouent donc un rôle important dans la mesure où ils permettent d'établir les connexions nécessaires entre les concepts issus des champs explorés et favorisent leur appropriation par le chercheur, à travers leur réorganisation et de nouvelles formes de classement, de mise en forme et de hiérarchisation. Il y a là un espace de travail didactique qui reste encore largement à investir par la didactique dans l'enseignement supérieur, peu de propositions concrètes ayant été développées sur le sujet (voir cependant l'exemple des fiches-synthèses fourni par Pollet, 2012 p. 58, à partir de l'observation d'un article scientifique).

2.3.3 Carnets de recherche et blogs

Les carnets de recherche en ligne, et autres *blogs de recherche*, qui se développent actuellement sur la Toile, fournissent d'autres moyens de prendre en compte le temps de maturation nécessaire à l'élaboration conceptuelle, tout comme la dimension réflexive. Ils permettent en outre d'insérer le chercheur dans une communauté large, et présentent également une image de la recherche plus ouverte et plus discutante que le circuit de diffusion traditionnel, comme le suggère Blanchard (2010). Il est possible, comme le suggère l'auteur, qu'il ne s'agisse plus seulement alors de « documenter » la recherche via l'activité de blogging, mais que l'on ait affaire à des genres émergents, qui trouveront à terme leur place dans la diffusion scientifique. Cependant, comme le souligne de son côté Deseilligny (2013), le rapport plus direct au lecteur qu'ils instaurent présente d'autres formes de contraintes, notamment le fait que l'interactivité (à travers les commentaires des lecteurs) conditionne souvent la durée de vie des blogs. En tant qu'outil de formation, cette piste, bien que difficile à institutionnaliser, nous semble cependant prometteuse, au moins pour les niveaux master et doctorat, par exemple à travers l'élaboration d'un blog collectif réunissant une communauté limitée d'apprentis-chercheurs ayant en commun des objets de recherche proches.

2.3.4 La méthodologie et l'arrière-cuisine de la recherche

Un autre aspect lié à l'objectivation, qui a des implications fortes pour l'écriture de recherche, concerne les relevés empiriques, toute cette arrière-cuisine que l'apprenti-chercheur - surtout lorsqu'il se situe en Sciences Humaines ou Sociales - peut avoir la tentation de masquer, voire même de minorer, au profit de considérations plus générales ou d'une présentation très succincte de la méthodologie de la recherche. Il est important de montrer que l'établissement du dispositif de recueil d'informations ou de données – ou l'identification des sources dans la discipline historique – donne *matière à écriture*, et permet de s'interroger sur les formes dans lesquelles ces relevés, ainsi que

l'usage éventuel de la quantification qu'ils peuvent susciter, peuvent être organisés et sélectionnés pour être présentés au lecteur. Il s'agit pourtant d'un domaine peu abordé dans les formations à l'écriture de recherche, et dont nous avons trouvé peu de traces dans les recherches effectuées durant la période, sans doute en raison des difficultés à didactiser ce type d'objet. L'apprenti-chercheur sait qu'il doit « expliciter sa méthodologie », mais il ne comprend pas toujours l'enjeu que représente la description minutieuse des procédures qu'il mobilise, ni même en quoi la description des questions qui se sont posées à lui lors de la sélection des matériaux et de l'élaboration du recueil d'information peut intéresser le lecteur. Et il est vrai que certaines formes de présentation de ce type de données, lorsqu'elles s'effectuent de manière détachée des questions de fond sur leur implication pour les hypothèses de recherche ou pour les résultats escomptés peuvent se révéler rebutantes ou indigestes, sauf à savoir créer l'horizon d'attente à partir duquel l'intérêt du lecteur peut se mobiliser (voir la section 2.5). De manière très pratique, Paillé (2008) propose pour des travaux à visée professionnalisante dans le champ de l'éducation, douze « devis », qui sont autant de moyens de relier une méthodologie à une problématique. Même s'il est discutable de proposer de tels scénarios clé en main, il s'agit là d'exemples de démarches, souples et adaptables, qui ont surtout le mérite de montrer concrètement la nécessité de relier la question de recherche aux méthodes à adopter. Là encore, il est possible de demander aux étudiants de choisir puis d'expliquer la démarche méthodologique la mieux adaptée à leur objet de recherche, ou de créer leur propre scénario si aucune des propositions ne convient.

2.4 La question du sujet et la dimension dialogique

A l'inverse des points abordés en 2.2 et 2.3, cette question a été au centre d'un grand nombre de travaux durant les vingt dernières années. Cela s'explique par plusieurs raisons. Tout d'abord, les historiens, sociologues, linguistes et spécialistes du discours se sont employés à rompre avec la représentation désincarnée de l'écrit scientifique – encore souvent en vigueur dans les « Science Studies » - et se sont efforcés de mettre en évidence sa nature argumentative⁷. Deuxième raison, et non des moindres pour les linguistes : la prise en compte de la dimension dialogique a permis un retour sur les questions d'énonciation et la manière dont était géré ce qu'il est convenu d'appeler la « polyphonie » propre à l'écrit scientifique. Ces questions sont en effet au cœur du texte de recherche, qui exige, selon l'expression figurant dans le titre de Jeanneret (2004) une « appréhension active du discours d'autrui ». D'autre part, dès lors que le chercheur inscrit son travail dans une communauté de savoir ou de connaissance, il lui est nécessaire de se référer à de nombreux autres travaux. La prise en compte de la dimension dialogique pose de nombreux problèmes à l'apprenti-chercheur, qui doit apprendre à se positionner par rapport à la diversité des points de vue, des courants ou des écoles, et

⁷ Pour une synthèse récente sur cette dimension argumentative, se situant dans une perspective didactique, sur le sujet, on se reportera à Pollet (2016).

situer sa recherche au sein des travaux scientifiques qui l'ont précédée. Nous nous limiterons ici à rappeler rapidement trois aspects importants en renvoyant aux travaux sur ces sujets.

2.4.1 Le système énonciatif : personnes et temps verbaux

La gestion du système énonciatif dans l'écrit de recherche pose en français des problèmes bien connus, mais relevant de différents niveaux (sur cette question largement débattue, voir entre autres Fløttum 2004, Fløttum et al. 2007, Reutner 2010). Un problème plus culturel que réellement linguistique réside dans l'utilisation concurrente du *nous* académique (dit aussi de modestie) et du *je* d'auteur. Certains auteurs – parmi lesquels Yves Reuter – assument délibérément le *je* auctorial, tandis que d'autres préfèrent conserver le *nous* académique. Cette question, parfois associée à celle du *tabou du moi* en sciences, n'est peut-être pas fondamentale, plus important étant que le chercheur soit conscient de la palette énonciative diversifiée dont il dispose et sache comment il peut occuper les différentes places auxquelles renvoient les indices de personne : le *nous*, le *je* et dans certaines conditions le *on* peuvent incarner l'instance auctoriale qui joue généralement le rôle de narrateur de la recherche effectuée (voir 2.5) ; le *je* comme le *nous* peuvent également représenter l'individu ou un collectif d'individus empiriques, clairement distingués alors de l'instance auctoriale. La notion d'*effacement énonciatif* (Vion, 2001) a été mobilisée pour caractériser certaines formes d'écrit scientifique (Grossmann et Rinck, 2004) : elle produit des effets discursifs qu'il est possible d'analyser en formation. Parmi les travaux plus généraux sur la gestion de la relation au discours d'autrui, on rappellera l'article au titre humoristique de Reuter (2001)⁸ qui déroule *in fine* un véritable programme de recherche, qui sera largement développé les années suivantes ; dans le même numéro 24 de *Lidil*, la question de la gestion des citations dans différents écrits de recherche (Boch et Grossmann, 2001, Fabre-Cols, 2001 ; Guibert, 2001), ainsi que celle de l'articulation entre lectures théoriques et écriture (Guernier, 2001 ; Delcambre, 2001) fournissent des éléments toujours d'actualité. Le numéro 41 de *Lidil* aborde plus frontalement la question du positionnement de l'auteur et son articulation avec le lexique (Tutin, 2010), celle du système des pronoms personnels (l'article déjà cité de Reutner, 2010), ou la rhétorique scientifique (Livnat, 2010).

2.4.2 L'*ethos* du chercheur

La notion d'*ethos*⁹, largement utilisée en analyse du discours, sous l'influence d'auteurs tels qu'Amossy ou Maingueneau, est également utilisée par les chercheurs étudiant l'écriture de recherche. Fløttum et Thue Vold (2010), abordent la question en se fondant sur la spécificité de la gestion des marques énonciatives chez les jeunes chercheurs, tout en s'inscrivant également dans une approche culturelle : ainsi, d'après leurs résultats, les doctorants français (en linguistique), auteurs scientifiques,

⁸ Justifiant l'isotopie porcine qu'introduit la citation d'Eco en exergue.

⁹ Le terme renvoie à l'image de soi que le locuteur ou le scripteur construit dans son texte ou son discours.

seraient plus explicites que les auteurs confirmés dans leur description du processus de recherche. Ils seraient ainsi plus proches de la culture anglo-saxonne, culture « à bas contexte », que les auteurs confirmés qui, en France, se situeraient plus volontiers dans une culture de l'implicite (culture à haut contexte). Herman (2009) de son côté cherche plutôt les indices permettant la reconstruction de cet *ethos* du chercheur du côté des *incipit* des articles scientifiques. Il y a là, semble-t-il, une piste intéressante pour qui voudrait s'en emparer au plan didactique, en lien également avec la question des routines (voir 2.4.3), Herman signalant qu'un certain nombre d'auteurs n'exploitent pas l'incipit pour créer un espace d'attente, ce qui semble montrer que la rhétorique de l'article scientifique n'est pas vraiment enseignée, ou plutôt qu'on se contente d'indiquer des plans de texte généraux, plutôt que d'entrer dans le détail du travail d'écriture (voir également les remarques sur le plan de texte en 2.5). Enfin, une autre direction de travail, suggérée par Rinck (2016, p. 134-135) consiste à sensibiliser les jeunes chercheurs à l'image transmise au lecteur : les longues listes du type « voir par exemple » donnent ainsi l'image d'un lecteur « prenant pour modèle la veille informationnelle et mettent en doute la possibilité d'une cartographie de l'ensemble des textes et des concepts ». Cette question peut également être interrogée en formation, à partir d'articles ou de textes scientifiques : quel *ethos* du scripteur est-il construit par le maniement des références ou par l'usage des citations, et sur quelles déterminations institutionnelles et sociologiques se fondent les pratiques citationnelles ?

2.4.3 Les opérations pragmatico-rhétoriques et leur phraséologie

Nuchèze (1998) s'inscrivant dans ce qu'elle nommait une approche pragmatico-énonciative, avait étudié les routines d'ouverture et de clôture spécifiques de l'article scientifique. Cet aspect a largement été repris dans les travaux ultérieurs, notamment dans le cadre du projet Scientext (voir Tutin et Grossmann, 2014). Les études lexicales et phraséologiques rejoignent ici des études également menées dans le cadre de l'analyse du discours et des « Études de la science », visant à mettre en évidence des opérations pragmatico-rhétoriques spécifiques, telles que l'affiliation ou la filiation (Grossmann et al., 2009), le marquage du consensus/dissensus, la démarcation (Chavez, 2008), etc., en lien avec la problématique du positionnement (Tutin, 2010). Dans une perspective d'enseignement du français langue étrangère ou langue seconde à un niveau avancé, le corpus Scientext a également été mis à profit pour créer des aides logicielles et des séquences didactiques (Tran, 2010, Tran, 2014, Cavalla et Loiseau, 2015), prenant en compte cette dimension phraséologique. En langue première comme en langue seconde, de tels appuis prennent sens dans le cadre plus large d'une acculturation intégrant les dimensions disciplinaires et culturelles ; ils s'inscrivent également dans le processus d'écriture/réécriture (voir les remarques formulées sur les *motifs*, à la fin de la section 1.3). Une telle articulation, esquissée par Née et Sitri (2010) dans le cadre de leur étude sur les rapports éducatifs, trouverait aussi pleinement sa place dans la formation aux écrits de recherche. Une autre piste encore peu empruntée consisterait également à relier les recherches

sur l'argumentation scientifique inspirée de la logique naturelle et de la nouvelle rhétorique avec l'étude des motifs phraséologiques. Il s'agirait ici de préciser comment les schémas de raisonnement, c'est-à-dire l'examen des différents types d'arguments et des enchaînements causaux, leur identification catégorielle et leur évaluation, s'incarnent dans les discours scientifiques, à travers des routines ou des motifs phraséologiques.

2.5 La dimension narrative et la mise en scène de la recherche

Écrire la recherche, n'est-ce pas aussi raconter une histoire, qui peut être entendue par ses pairs ? Moirand (2009) introduit une distinction fort utile entre deux « schèmes d'organisation » de la pratique du chercheur (je suis de près son texte, tout en le synthétisant), qui pourraient résumer cette dimension narrative :

- le praxéogramme de la recherche, mettant en jeu des activités qui ne sont pas seulement verbales mais peuvent inclure toutes celles que nécessite le protocole de recherche, variable d'une discipline à l'autre ;
- le script de l'exposition scientifique qui requiert « le temps de l'écriture » et appelle précisément cette dimension narrative, permettant de comprendre comment l'on passe du recueil des données à leur traitement et aux résultats obtenus, « en discutant à chaque étape, de la fiabilité des catégories descriptives ou conceptuelles que l'on met en œuvre ».

Moirand remarque en outre que les conseils méthodologiques fournis aux jeunes chercheurs ne distinguent pas clairement entre ces deux aspects et s'en tiennent à un haut niveau de généralité. On peut rappeler que le plan canonique IMRaD (Introduction Methods Results and Discussion), adopté dans la plupart des disciplines expérimentales et contraignant l'écriture dans un moule, semble régler le problème en effaçant en grande partie cette dimension narrative qu'il réduit à un script praxéologique purement descriptif et factuel. Même pour les disciplines concernées, cela n'est vrai qu'en partie, l'état de l'art initial ainsi que la discussion des éléments narratifs pouvant être plus ou moins développés, de même d'ailleurs que les choix de méthodes. Pour les disciplines de Sciences Humaines et Sociales, la question de l'écriture se pose différemment, et l'on ne peut que souscrire aux conclusions de Pontille (2003, p. 65), qui souligne, à propos des articles de sociologie, que le format standardisé, dans la mesure où « il permet de se passer de toute transition argumentée entre les différentes sections », modifie en profondeur le régime énonciatif et la présence de l'auteur dans son texte, et donc le statut même du texte. Dans les disciplines modelées par le format IMRaD, l'article est un simple compte-rendu des investigations empiriques alors qu'en Sciences Humaines et Sociales, la construction de l'intelligibilité accompagne très souvent la nécessaire présentation des résultats, et le statut de preuve n'est pas délégué à la validité de résultats chiffrés mais repose également sur l'expression de cette intelligibilité. Le maintien d'une tension narrative forte contribue à établir « un double régime énonciatif où les connaissances ne sont ni complètement des énonciations

contextualisées, ni entièrement des énoncés détachés de leurs conditions de production » (Pontille, 2003, p. 65)¹⁰. Le maintien de la tension narrative repose également sur des choix liés à l'interaction avec le lecteur : l'énonciation problématisante (Rabatel, 2016, p. 32-33), en organisant la confrontation des « points de vue », au sens technique que donne l'auteur à ce terme, construit un horizon d'attente et signale aux lecteurs les enjeux épistémiques qui sont l'objet des discussions à venir.

Un autre élément essentiel pour maîtriser la dimension narrative repose sur la logique textuelle impliquée par les types propres aux différents écrits de recherche. Par exemple, les articles de recherche, peuvent être catégorisés en fonction de critères variés : théorique *vs* empirique, qualitatif *vs* quantitatif, fondamental *vs* appliqué, etc. La manière même dont s'effectue le récit scientifique est différente suivant la répartition de ces différents critères, comme le signale à nouveau Pontille (2003) : par exemple, dans les textes à visée théorique ainsi que dans ceux qui sont fondés sur une méthodologie qualitative, l'instance énonciative représentant l'auteur scientifique marque, tendanciellement, davantage son positionnement à travers le système énonciatif (les indices personnels), ainsi qu'à travers l'explicitation des choix théoriques ou épistémologiques, ce qui configure différemment la narration. Le statut du récit est également très différent suivant la discipline : en histoire ou en ethnologie, il est souvent lié au contenu disciplinaire lui-même, l'historien ou l'ethnologue ayant alors à construire un méta-récit scientifique ; plus généralement, le récit scientifique se présente avant tout comme un chemin vers l'intelligible ; pour capter l'intérêt du lecteur, la rhétorique scientifique recourt alors fréquemment, comme dans certains genres fictionnels, au *topos* de l'énigme à résoudre (avec la mise à jour des vraies et des fausses pistes) ; elle peut aussi mettre en scène, pour le lecteur, la surprise (Tutin, 2015) ou encore l'évidence (Grossmann, 2016), qui peuvent certes être analysées comme de simples phénomènes phraséologiques mais qui ne trouvent leur sens que si est intégrée cette dimension narrative. La question de savoir comment aider les jeunes chercheurs à mobiliser ces différentes solutions et à les gérer dans l'écriture a peu été traitée à notre connaissance dans la littérature didactique. On trouve des propositions intéressantes, empruntant le détour de la fiction scientifique chez Chartier et Frier (2009, 2015), dont il reste à évaluer les retombées lors du passage à l'écriture des textes appartenant en propre aux genres académiques ou scientifiques.

¹⁰ Il me semble que cette dichotomie, qu'on la situe au plan externe (disciplines expérimentales *vs* disciplines « herméneutiques »), ou au plan interne (par exemple, au sein des sciences du langage, recherches se situant dans un paradigme expérimental *vs* articles inscrits dans une dimension plus compréhensive) ne doit pas être durcie de manière excessive : un chercheur peut avoir à écrire, quelle que soit sa discipline, tantôt un compte-rendu d'enquête empirique tantôt un texte explicitant les enjeux et l'intelligibilité de résultats obtenus. Pontille (2003) montre bien d'ailleurs la diversité des types d'articles.

3 Conclusion

Le chantier ouvert il y a vingt ans par Michel Dabène, Yves Reuter et d'autres autour de l'*écriture de recherche* dans l'enseignement supérieur est plus que jamais d'actualité, à l'heure où en sus de l'écriture de la thèse, celle d'articles est exigée de plus en plus précocement, avant même le doctorat. Si l'on cherche à faire fructifier cet héritage pour aider les étudiants – mais aussi leurs enseignants et formateurs – on se rend compte qu'un élément essentiel aujourd'hui est d'intégrer et d'articuler, au sein de didactique de l'écrit dans l'enseignement supérieur, en langue première, seconde et étrangère, les différents acquis et résultats des travaux effectués, en assumant leur cadre nécessairement pluridisciplinaire. La formation à l'écriture de recherche pourrait se construire à partir de trois volets principaux :

- le volet historique, sociologique, épistémologique et culturel : il mobilise une certaine connaissance des enjeux théoriques et des méthodes pratiques propres au champ disciplinaire concerné, et à la diversité des genres scientifiques ; il se fonde aussi sur une intégration renforcée des jeunes chercheurs dans la vie des équipes de recherche et des laboratoires ; il s'appuie sur des outils classiques (carnets de recherche) ou nouveaux (blogs scientifiques) et vise l'intégration dans une communauté scientifique « discutante », dans laquelle les questions de recherche et les méthodes peuvent être présentées et débattues dans des collectifs ;
- le volet linguistique : il s'appuie en particulier sur la phraséologie, toute la difficulté étant de relier le « prêt construit » syntactico-lexical à l'énonciation et au positionnement, c'est-à-dire au bout du compte à la conquête progressive d'une place d'auteur ;
- le volet proprement scriptural passe par les réécritures successives et prend en compte le rôle de la maturation intellectuelle et le rôle réflexif de l'écriture ; même s'il se heurte aux contraintes de temps et aux formats contraints des formations, il peut aujourd'hui prendre appui sur des expérimentations concrètes favorisant, suivant l'expression figurant dans le titre de Dacos et Mounier (2010), une « conversation scientifique décentrée ».

La synthèse proposée ici, forcément circonscrite et provisoire, conduit en outre à proposer trois directions encore insuffisamment travaillées : la première insisterait davantage sur l'*inventio* à travers des démarches qui ne peuvent se résumer à des techniques ou des recettes, mais peuvent aussi s'appuyer sur des projets collectifs, comme ceux que développent certains blogs en ligne. La seconde porte sur l'examen en formation des *variantes* dans les routines et des motifs phraséologiques : elle permet de poser des questions clés sur le jeu de liberté dont dispose le scripteur au sein d'un genre spécifique, et l'encourage à faire des choix raisonnés. Enfin, la mise en texte des différents *niveaux narratifs* – ceux qui sont impliqués par le dispositif de recherche et ceux qui relèvent de la construction d'un horizon d'attente pour le lecteur – reste également un point souvent négligé qui mériterait plus d'attention dans les années à venir. L'heure est sans doute venue également de produire, à partir de l'ensemble des recherches effectuées, des outils de formation qui ne se limitent

pas à de simples conseils techniques ou méthodologiques, comme le font généralement les manuels d'initiation à la recherche, mais qui prennent en compte toute la diversité des facettes de l'écriture de recherche.

REFERENCES

- ADAM Jean-Michel (2002) « Texte » dans CHARAUDEAU Patrick, MAINGUENEAU Dominique, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil, 570-572.
- ALI BOUACHA Abdelmadjid (1984) *Le discours universitaire. La rhétorique et ses pouvoirs*, Berne, Peter Lang.
- BARRE de MINIAC Christine (dir.) (1999) *Copie et modèle : usages, transmission, appropriation de l'écrit*, Paris, INRP.
- BAZERMAN Charles (1998) *Shaping written knowledge : the genre and activity of the experimental article in science*, Madison, Wisconsin, The University of Wisconsin Press.
- BEACCO Jean-Claude (1988) *La rhétorique de l'historien. Une analyse linguistique de discours*, Berne, Peter Lang.
- BEACCO Jean-Claude, MOIRAND Sophie (1995) Autour des discours de transmission des connaissances, *Langages*, 117, Paris, Armand Colin, 32-53.
- BLANCHARD Antoine (2010) Ce que le blog apporte à la recherche, dans *Read/Write Book : Le livre inscriptible* [en ligne], Marseille, OpenEdition Press, URL : <<http://books.openedition.org/oepr/172>>. ISBN : 9782821809529. DOI : 10.4000/books.oepr.172, consulté le 8 septembre 2016.
- BLANCHARD Antoine (2016) Quand la culture scientifique s'affranchit sur le web : l'exemple des blogs de science en français (2003-2014), dans POIRRIER Philippe (dir.) *Histoire de la culture scientifique en France : institutions et acteurs*, Presses universitaires de Dijon, URL : <[halshs-01242707](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01242707)>, consulté le 8 septembre 2016.
- BOCH Françoise (1998). Les pratiques de réécriture dans l'enseignement supérieur : profils groupaux, *Lidil*, 17, Grenoble, ELLUG, 57-64.
- BOCH Françoise (2000) Prise de notes et écriture conceptuelle (Deug 1), *Pratiques*, 105/106, 137-159.
- BOCH Françoise, FRIER Catherine (dir.) (2015) *Écrire dans l'enseignement supérieur, des apports de la recherche aux outils pédagogiques*, Grenoble, ELLUG.
- BOCH Françoise, CAVALLA Cristelle, PÉTILLON Sabine et RINCK Fanny (2015) Travailler le texte : ponctuation, anaphores et collocations, dans BOCH Françoise et FRIER Catherine (dir.), *Écrire dans l'enseignement supérieur, Des apports de la recherche aux outils pédagogiques*, Grenoble, ELLUG, 53-109.
- BOCH Françoise, GROSSMANN Francis (2001) De l'usage des citations dans le discours théorique : des constats aux propositions didactiques, *Lidil*, 24, Grenoble, ELLUG, 91-112.

BOCH Françoise, GROSSMANN Francis et RINCK Fanny (2009) Le cadrage théorique dans l'article scientifique : un lieu propice à la circulation des discours, dans LOPEZ MUNOZ Juan Miguel, MARNETTE Sophie et ROSIER Laurence (dir.) *Actes du Colloque International Ci-dit*, Québec, Nota Bene, 23-42.

BOCH Françoise, PONS Martine (2010) Le résumé de communication – Analyse contrastive en didactique du français et en formation d'adultes, *Revue d'Anthropologie des Connaissances*, Vol 4, 3, 527-549, URL : http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=RAC_011_0527, consulté le 8 septembre 2016.

BOCH Françoise, RINCK Fanny et NARDY Aurélie (2014). Les outils de Scientext au service de l'expertise de la proposition de communication, dans Agnès Tutin et Francis Grossmann (dir.), *L'écrit scientifique : du lexique au discours. Autour de Scientext*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 183-198.

BOURGAIN Dominique (1989) *Discours sur l'écriture. Analyse des représentations sociales de l'écriture en milieu professionnel*, Thèse d'Etat, Université de Besançon.

BRODIN Elisabeth (2006) Instrumenter la lecture de textes théoriques en ingénierie de formation linguistique, dans SIDIR Mohamed, BRUILLARD Eric & BARON Georges-Louis (dir.), *Premières journées communication et apprentissage instrumentées en réseau, juillet 2006*, Amiens, 219-234, URL : <edutice-00138174, consulté le 8 septembre 2016.

BRONCKART Jean-Paul (1996) *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Lausanne, Delachaux & Niestlé.

CAVALLA Cristelle, LOISEAU Mathieu (2015) Scientext comme corpus pour l'enseignement, dans TUTIN Agnès, GROSSMANN Francis (dir.), *L'écrit scientifique : du lexique au discours. Autour de Scientext*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 163-182.

CHARTIER Alain, FRIER Catherine (2009) Petite fabrique de la connaissance : aborder le savoir scientifique en se racontant des histoires », *Pratiques*, 143-144, 168-186.

CHARTIER Alain, FRIER Catherine (2015) Écriture créative et construction de connaissances à l'université, dans BOCH Françoise et FRIER Catherine, *Écrire dans l'enseignement supérieur, Des apports de la recherche aux outils pédagogiques*, Grenoble, ELLUG, 151-210.

CHAVEZ Ingrid (2008) La démarcation dans les écrits scientifiques - Les collocations transdisciplinaires comme aide à l'écrit universitaire auprès des étudiants étrangers, Mémoire de Master Français Langue Etrangère Recherche, Université Stendhal Grenoble 3.

CRAHAY Murielle (2012) Les littéracies universitaires peuvent-elles s'enseigner ? Quelques questions suscitées par une pratique de formation en première année d'université, dans POLLET Marie-Christine (dir.) *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*, Namur, Presses universitaires de Namur, 63-78.

DABÈNE Michel (1987) *L'Adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael.

- DACOS Marin, MOUNIER Pierre (2010). Les carnets de recherche en ligne, espace d'une conversation scientifique décentrée, *Lieux de savoir, t.2, Gestes et supports du travail savant*, Paris, Albin Michel, URL: https://halshs.archivesouvertes.fr/file/.../Les_carnets_de_recherches_en_ligne.pdf consulté le 8 septembre 2016.
- DEFAYS Jean-Marc, ENGLEBERT Annick, POLLET Marie-Christine, ROSIER Laurence, ECO Umberto (2016) *Comment écrire sa thèse*, Paris, Flammarion
- THYRION Francine (2009) *Principes et typologie des discours universitaires*, tome 1, Paris, L'Harmattan.
- DELCAMBRE Isabelle, REUTER Yves (2002) Le rapport à l'écrit d'étudiants en licence et maîtrise, première approche, *Spirales*, 29, 7-27.
- DELCAMBRE Isabelle, (2012) De l'utilité de la notion de littéracie pour penser la lecture et l'écriture dans l'enseignement supérieur, collection Dyptique, 24, Namur, Presses Universitaires de Namur, 19-35.
- DELCAMBRE Isabelle, LAHANIER-REUTER Dominique (2010) *Les littéracies universitaires. Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit*, collection Dyptique, 18, Namur, Presses Universitaires de Namur, 11-42.
- DESCHEPPER Catherine (2010) Acculturation aux discours universitaires. Poser les variables de l'intervention didactique, collection *Diptyque*, 18, Namur, Presses Universitaires de Namur, 93-126.
- DOQUET-LACOSTE Claire (2009a) L'écriture sur traitement de texte : quelques spécificités de son analyse en temps réel, *Modèles linguistiques*, 59, Université de Toulon, Toulon, 133-151.
- DOQUET-LACOSTE Claire (2009b) Écrits intermédiaires, écritures intermittentes. Carnets, notes, bribes de sciences, *Langage & Société*, 107, 7-22.
- DESEILLIGNY Oriane (2013) Matérialités de l'écriture : le chercheur et ses outils, du papier à l'écran, *Sciences de la société*, 89, 38-53.
- FABRE Claudine (1990) *Les Brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*, Grenoble, Ceditel/L'Atelier du Texte, Grenoble, ELLUG.
- FENOGLIO Irène (2010) Conceptualisation linguistique : du manuscrit au texte. Contribution à l'étude des spécificités de l'écriture scientifique, URL : <http://www.item.ens.fr/index.php?id=577246>, consulté le 8 septembre 2016.
- FENOGLIO Irène (2011) Déplier l'écriture pensante pour relire l'article publié. Les manuscrits de « l'appareil formel de l'énonciation » dans BRUNET Émilie et MAHLER Rudolph (dir.) *Relire Benveniste. Réceptions actuelles des Problèmes de linguistique générale*, Louvain la Neuve, 261-302.
- FENOGLIO Irène (2012) Genèse du geste linguistique : une complexité heuristique », *Genesis* [En ligne], 35, mis en ligne le 15 novembre 2014, consulté le 11 septembre 2016, URL : <http://genesis.revues.org/1033> ; DOI : 10.4000/genesis.1033, consulté le 8 septembre 2016.

- FENOGLIO Irène & GARCIA-DEBANC, Claudine (2010) Approche génétique et études des contraintes. Exemple de l'écriture scientifique (scolaire et d'expert), *Actes du colloque L'écriture et ses pratiques*, Colloque du GDR 2657 "Production Verbale Ecrite" Poitiers, 8-9-10 novembre 2010. URL : <http://www.gdr-pve.fr/spip42d8.html?article130>, consulté le 8 septembre 2016.
- FINTZ Claude (dir.) (1998) La didactique du français dans l'enseignement supérieur, bricolage ou rénovation, Paris, L'Harmattan.
- FLØTTUM, K. (2004) La présence de l'auteur dans les articles scientifiques : étude des pronoms *je*, *nous* et *on*, dans AUHLIN, Antoine et al. (dir.). *Structure et discours. Mélanges offerts à Eddy Roulet*, Québec, Nota bene 401-416.
- FLØTTUM Kjersti, DAHL Trine & KINN Torodd. (dir.) (2006) *Academic Voices – Across languages and disciplines*, Amsterdam, John Benjamins.
- FLØTTUM Kjersti & THUE VOLD Eva (2010) L'éthos auto-attribué d'auteurs-doctorants dans le discours scientifique, *Lidil*, 41, 41-58.
- FLØTTUM Kjersti (2007) *Language and discipline perspectives on academic discourse*, Cambridge, Cambridge Scholars Publishing.
- FINTZ Claude (1998) *La didactique du français : bricolage ou rénovation ?* Paris, L'Harmattan.
- FRIER Catherine (1998) Profils de lecteurs et modalités d'approche des textes de spécialité à l'universités, *Lidil*, 17, 65-79.
- GARNIER Sylvie, SAVAGE Alan D. (2011) *Rédiger un texte académique en français, Règles grammaticales, règles d'usage, exercices d'entraînement corrigés. Niveau B2 à C2*, Paris, Editions Ophrys.
- GROSSMANN Francis (2002) Les modes de référence à autrui : l'exemple de la revue 'Langages', *Faits de langue*, 19, 255-262.
- GROSSMANN Francis (2016) Marquage lexical et effets d'évidence dans l'écrit de recherche, dans POLLET Marie-Christine (dir.) *Argumenter dans les écrits scientifiques*, collection Diptyque, Namur, Presses Universitaires de Namur, 113-126.
- GROSSMANN Francis, TUTIN Agnès, GARCIA DA SILVA Pedro (2009), Filiation et transfert d'objets scientifiques dans les écrits de recherche, *Pratiques*, 143-144, 187-202.
- GUIGUE Michèle, CRINON Jacques (2001) L'usage des lectures dans l'élaboration et l'exposition des mémoires professionnels en IUFM, *Lidil*, 24, 71-90.
- HERMAN Thierry (2009) Rhétorique des *incipit* dans les articles scientifiques en sciences humaines et sociales, dans DEFAYS Jean-Marc, ENGLEBERT Annick, POLLET Marie-Christine, ROSIER Laurence, THYRION Francine (dir.) *Principes et typologie des discours universitaires*, tome 1, Paris, L'Harmattan, 215-228.
- LATOUR Bruno & FABBRI Paolo (1977) La rhétorique de la science, *pouvoir et devoir* dans un article de science exacte, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 13, 81-95.

- LEGALLOIS Dominique, TUTIN Agnès (2013) Présentation : Vers une extension du domaine de la phraséologie, *Langages*, 189, 3-25.
- LENA Jean-Yves, JULIEN Marie-Pierre & CHALMEAU Raphaël (2016) Les cartes mentales en éducation au développement durable : balises de lectures et usage pour dialoguer avec la complexité, 6e Colloque international du RIFEFF, At Patras, Grèce, dans Karsenti, Thierry (sous la dir. de) *Mieux former les enseignants dans la Francophonie. Principaux enjeux actuels et futurs*, Montréal, URL http://karsenti.ca/livre_rifeff_2016.pdf.
- LIVNAT Zohar (2010) Impersonality and Grammatical Metaphors in Scientific Discourse », *Lidil*, 41, 103-119.
- LONGREE Dominique & MELLET Sylvie (2013) Le motif : une unité phraséologique englobante ? Étendre le champ de la phraséologie de la langue au discours, *Langages*, 189, 65-79.
- MAINGUENEAU Dominique (2010) Les discours universitaires entre appareils et discours constituants, dans DEFAYS Jean-Marc et ENGLEBERT Anne (dir.) *Principes et typologie des discours universitaires*, Paris, L'Harmattan, 85-95.
- MOIRAND Sophie (2009) Qu'est-ce qu'un discours universitaire de recherche en lettres et langues ?, dans DEFAYS Jean-Marc et ENGLEBERT Anne (dir.) *Principes et typologie des discours universitaires*, Paris, L'Harmattan, 95-109.
- MOIRAND Sophie (1993) L'évaluation dans les discours scientifiques et professionnels, *Les Carnets du Cediscor* 3, 81-93.
- MOIRAND Sophie, ALI BOUACHA Abdelmadjid, BEACCO Jean-Claude et COLLINOT André (dir.) (1993) *Parcours linguistiques de discours spécialisés*, Berne, Peter Lang.
- NÉE Émilie, SITRI Frédérique et VENIARD Marie (2016) Les routines, une catégorie pour l'analyse de discours : le cas des rapports éducatifs, *Lidil*, 53, 71-93.
- de NUCHÈZE Violaine (1998) Approche pragmatico-énonciative du discours de recherche (à l'usage des apprenants chercheurs), *Lidil*, 17, 26-40.
- PAILLÉ Pierre (2008) La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires, *Recherches qualitatives*, 27, 2, 133-151. URL : [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero27\(2\)/paille27\(2\).pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero27(2)/paille27(2).pdf), consulté le 8 septembre 2016.
- POLLET Marie-Christine (dir.) (2012) *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*, collection Dyptique, Namur, Presses Universitaires de Namur.
- POLLET Marie-Christine (dir.) (2014) *L'écrit scientifique à l'aune des littéracies universitaires. Approches théoriques et pratiques*, collection Dyptique, Namur, Presses Universitaires de Namur.
- POLLET Marie-Christine (dir.) (2016) *Argumenter dans les écrits scientifiques*, collection Dyptique, Namur, Presses Universitaires de Namur.
- PONTILLE David (2003) Formats d'écriture et mondes scientifiques, *Questions de communication*, URL: <http://questionsdecommunication.revues.org/7445>, consulté le 8 septembre 2016.

- RABATEL Alain (2016) Quelle conception de l'énonciation pour l'analyse de l'argumentation dans les écrits scientifiques ? dans POLLET Marie-Christine (dir.), *Argumenter dans les écrits scientifiques*, collection Dyptique, Namur, Presses universitaires de Namur, 27-38
- REUTER Yves (1998) De quelques obstacles à l'écriture de recherche, *Lidil*, 17, 11-23.
- REUTER Yves (2001) Je suis comme un autrui qui doute, le discours des autres dans l'écrit de recherche en formation, *Lidil*, 24, 13-27.
- REUTER Yves (2004) Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation, *Pratiques*, n°121-122, 9-27.
- REUTER Yves (2006) A propos des usages de Goody en didactique. Eléments d'analyse et de discussion, *Pratiques*, n° 131-132, 111-139.
- REUTER Yves (2012) Les didactiques et la question des littéracies universitaires, *Pratiques*, 153/154, 161-176.
- REUTNER Ursula (2010) Ursula Reutner, De nobis ipsis silemus ? Les marques de personne dans l'article scientifique, *Lidil*, 41, 79-102.
- RINCK Fanny (2010) L'analyse linguistique des enjeux de connaissance dans le discours scientifique. Un état des lieux, *Revue d'anthropologie des connaissances* 3/2010, Vol. 4, n° 3, 427-450 , URL : www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2010-3-page-427.htm.
- RINCK Fanny (2011) Former à (et par) l'écrit de recherche. Quels enjeux, quelles exigences ? *Le français aujourd'hui*, 174, 79-89
- RINCK Fanny (2016) Aborder la notion d'auteur scientifique dans la formation universitaire, dans POLLET Marie-Christine, GLORIEUX Carole (eds), *Argumenter dans les écrits scientifiques*, collection Dyptique, Namur, Presses Universitaires de Namur, 127-140.
- RINCK Fanny, SITRI Frédérique (2012) Pour une formation linguistique aux écrits professionnels *Pratiques*, 153-154, 71-83.
- SCHNEDECKER Catherine (2002) *Lire, comprendre, rédiger des textes théoriques*, Bruxelles, De Boeck.
- SWALES John (1990) *Genre analysis. English in academic and research settings*, Cambridge, Cambridge University Press.
- TRAN Thi Thu Hoai (2010) *Aides logicielles à la rédaction universitaire. L'exemple des collocations*. Linguistique, mémoire de master, URL : <dumas-00563974> consulté le 8 septembre 2016.
- TRAN, Thi Thu Hoi (2014) Développement d'une aide à l'écrit scientifique. Description de la phraséologie scientifique et réflexion didactique pour l'enseignement à des étudiants non natifs, Thèse de doctorat en Sciences du langage Spécialité Français Langue Etrangère, soutenue en décembre 2014, Université Grenoble Alpes.
- TUTIN Agnès (2007) Autour du lexique et de la phraséologie des écrits scientifiques, *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. XII, 5-14.

TUTIN Agnès (2008) Sémantique lexicale et corpus : l'étude du lexique transdisciplinaire des écrits scientifiques, *Lublin Studies Modern Languages and Literature*, 32, 242-260.

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

TUTIN Agnès (2015) Expressing and describing Surprise, *Review of Cognitive Linguistics*, 13/2, 415-435.

TUTIN Agnès, GROSSMANN Francis (2014) *L'écrit scientifique : du lexique au discours. Autour de Scientext*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

VION Robert (2001) 'Effacement énonciatif' et stratégies discursives, dans DE MATTIA Monique, JOLY André (dir.) *De la syntaxe à la narratologie énonciative*, Gap, Paris, Ophrys, 331-354.