



Entre «Je» et «Nous» : textes académiques et réflexifs

Les textes académiques et réflexifs sous divers aspects



a b c o d s a b c o

Comité de rédaction

Isabelle Caprani, IFFP
Pierre-François Coen, HEP Fribourg
Michele Egloff, SUPSI
Fabio Di Giacomo, HEP Valais
Deniz Gyger Gaspoz, HEP BEJUNE
Christophe Ronveau, UNIGE/ FPSE
Edmée Runtz-Christan, CERF, Uni Fribourg
Jean-Luc Gilles, HEP Vaud
Bernard Wentzel, IRDP

Comité scientifique

Bernard Baumberger, HEP Lausanne
Jonathan Bolduc, Université d'Ottawa
Gérard Sensevy, IUFM de Bretagne
Cecilia Borgès, Université de Montréal
Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg
Evelyne Charlier, Facultés universitaires Notre Dame de la Paix de Namur
Serge Dégagné, Université Laval
Marc Demeuse, Université de Mons-Hainaut
Ferran Ferrer, Université autonome de Barcelone
Jacques Ducommun, HEP BEJUNE
Jean-François Desbiens, Université de Sherbrooke
Hô-A-Sim Jeannine, IUFM de Guyane
Thierry Karsenti, Université de Montréal
Jean-François Marcel, Université de Toulouse II
Matthis Behrens, IRDP
Lucie Mottier Lopez, Université de Genève
Danièle Périsset Bagnoud, HEP du Valais
Philippe Le Borgne, IUFM de Franche-Comté
Sabine Vanhulle, Université de Genève

Coordinateurs du N°25

Kristine Balslev / Kristine.Balslev@unige.ch
Roxane Gagon / roxane.gagnon@hepl.ch

Rédacteur responsable

Pierre-François Coen / coenp@eduf.fr.ch

Secrétariat scientifique

Sarah Boschung / boschungsa@eduf.fr.ch

Secrétariat de la revue

Revue « Formation et pratiques d'enseignement en questions »
Haute école pédagogique de Fribourg
Rue de Morat 36
CH - 1700 Fribourg

Edition

Conseil académique des Hautes écoles romandes en charge de la formation
des enseignant.e.s (CAHR)



**FORMATION ET
PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT
EN QUESTIONS**

***THÈME:
ENTRE « JE » ET « NOUS »:
TEXTES ACADÉMIQUES ET RÉFLEXIFS***

Numéro coordonné par
Kristine Balslev et Roxane Gagnon
N° 25, 2019

Comité de lecture

René Barioni, HEP Vaud (Suisse)
Francine Chaîné, Université Laval (Canada)
Anne Clerc, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)
Marie-Noëlle Cocton, Université Catholique de l'Ouest (France)
Frédéric Darbellay, Université de Genève (Suisse)
Jean-Rémi Lapaire, Université de Bordeaux (France)
Valérie Lussi Borer, Université de Genève (Suisse)
Françoise Masuy, Université de Louvain-La-Neuve (Belgique)
Danielle Périsset, Haute école pédagogique du Valais (Suisse)
Marie Potapushkina-Delfosse, Université Paris-Est Créteil (France)
Sar Savrak, Haute Ecole d'Ingénierie et de Gestion du canton de Vaud (Suisse)
Gabriele Sofia, Université Paul Valéry Montpellier 3 (France)
Stéphane Soulaire, Université de Montpellier (France)
Katja Vanini De Carlo, Université de Genève (Suisse)

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s
(CAHR)

ISSN 1660-9603

Secrétariat scientifique : Sarah Boschung
Rédacteur responsable : Pierre-François Coen
Conception graphique : Jean-Bernard Barras
Mise en page : Marc-Olivier Schatz



Thème : Entre « Je » et « Nous » : textes académiques et réflexifs

Numéro coordonné par
Kristine Balslev et Roxane Gagnon

TABLE DES MATIERES

<i>Introduction</i> Kristine Balslev et Roxane Gagnon	7
AXE 1. LES OBSTACLES ET LES RÉSISTANCES OU LES CONDITIONS DE LA RÉUSSITE DE L'ÉCRITURE RÉFLEXIVE	
<i>L'écriture en formation des enseignants comment levier du développement professionnel : une évidence à questionner</i> Anne Clerc-Georgy	17
<i>La réflexivité à l'épreuve de la convivialité. Obstacle et stratégies de dépassement en formation des enseignants</i> Andrea Capitanescu Benetti, Cynthia D'Addona, Olivier Maulini et Carole Veuthey	33
<i>L'insolence comme forme de réflexivité scientifique</i> Maryvonne Charmillot et Raquel Fernandez-Iglesias	49
AXE 2. DISPOSITIFS DE FORMATION À L'ÉCRITURE ACADÉMIQUE ET RÉFLEXIVE	
<i>L'écrit réflexif au prisme de l'auctorialité</i> Didier Colin	69
<i>Quel accompagnement des étudiants dans la production d'un texte réflexif, à l'intérieur du travail de fin d'études ? Le cas d'un module de formation des futurs enseignants du primaire</i> Stéphane Colognesi, Catherine Deschepper, Laurence Balleux et Virginie März	79
<i>Enseigner le concept de genre textuel à l'université pour outiller les étudiants à mieux lire et écrire</i> Christiane Blaser, Judith Emery-Bruneau et Stéphanie Lanctôt	103
AXE 3. ANALYSE DES TEXTES ORAUX ET ÉCRITS PRODUITS PAR LES ÉTUDIANT·E·S	
<i>Écriture réflexive et formation initiale des enseignant·e·s pour le degré primaire : prises de conscience et développement d'une posture professionnelle réflexive</i> Laetitia Mauroux	119



<i>Caractéristiques textuelles de mémoires professionnels en formation à l'enseignement : regard descriptif sur les consignes reçues et les textes produits</i> Julie Babin, Godelieve Debeurme et Oliver Dezutter	139
<i>La soutenance oral du projet de mémoire : un genre réflexif ?</i> Roxane Gagnon & Kristine Balslev	159



**ENTRE «JE» ET «NOUS»:
TEXTES ACADÉMIQUES ET RÉFLEXIFS**



L'écrit réflexif au prisme de l'auctorialité

Didier COLIN¹ (INSPÉ – Université Paris Est Créteil, France)

L'article commence par rappeler les enjeux d'un écrit réflexif de fin de formation. Il présente ensuite un dispositif pour aider des étudiants de lettres (ÉSPÉ-Créteil, France) qui ont des difficultés à entrer dans l'écriture de leur mémoire de master d'enseignement parce qu'ils doutent de pouvoir *s'auctorialiser* dans les discours d'autrui. Ce dispositif, fondé sur l'évolution des *conceptions-obstacles*, vise à aider les étudiants à appréhender *la polyphonie discursive* dont la monstration est une caractéristique fondamentale de leur mémoire.

Mots-clés : Littéracies universitaires, polyphonie discursive, conceptions, auctorialité

Introduction

Situer la réflexion sur les textes de fin d'études dans le champ des littéracies universitaires me paraît essentiel. D'une part, cela met en relief la complexité d'une pratique d'écriture qui est « à l'intersection entre deux sphères institutionnelles d'activités » (Reuter, 2004, p.10), celle de la formation académique et celle de la recherche, auxquelles j'ajoute, de fait, une troisième sphère, celle de la formation professionnelle. D'autre part, cela pose d'emblée « l'écriture comme partie intégrante de l'activité intellectuelle » (Russell, 2012) qui permet de comprendre et de construire des concepts. Enfin, outre la question de l'appropriation par les étudiants des écrits universitaires (Blaser & Pollet, 2010), cela interroge les usages et les fonctions de l'écrit savant, en insistant sur le défi que représente une telle écriture pour les étudiants, défi qu'ont notamment souligné Delcambre et Lahanier-Reuter (2012). Et, c'est aussi, nécessairement, adosser la réflexion aux recherches en didactique de l'écriture (Lafont-Terranova & Niwese, 2016b) et, ainsi, considérer que faire produire un texte long à des étudiant·e·s est pour les formateurs une occasion de

- montrer la construction des connaissances par l'écriture,
- faire évoluer les conceptions que les étudiant·e·s et les futur·e·s enseignant·e·s ont de l'écriture,
- former à l'écriture et à son enseignement par l'écriture,
- questionner la place de l'écriture dans la formation initiale des enseignants.

1. Contact : didier.colin@u-pec.fr



Quel écrit en fin de formation ?

En fin de formation à l'enseignement, l'écrit long attendu dans les différents territoires francophones a pour base commune une construction théorique validée par la recherche et une démarche scientifique qui justifie le dispositif d'analyse et ses résultats (Blaser, Colin, Colognesi & Gagnon, 2019). Les modes discursifs de présentation de cet écrit sont massivement empruntés à l'article scientifique. Aussi le travail sur les genres est un exemple des mesures adoptées (ou à adopter) pour aider, former et accompagner les étudiant.e.s dans cette production, car s'emparer des caractéristiques d'un genre et définir pourquoi ce genre est pertinent (et pas un autre!) dans un contexte donné est une étape importante pour devenir «un sujet actif qui s'approprie les démarches et les savoirs» (Deschepper & Thyron, 2008). Le dispositif expérimenté que je présente dans la suite de cet article s'inscrit d'ailleurs dans le cadre d'une approche de la didactique des genres de textes sociaux qui non seulement implique de travailler avec les étudiant.e.s la situation de communication, mais aussi certains aspects des contenus, de la planification et de la textualisation. Une telle démarche est nécessaire au soutien des étudiant.e.s qui se confrontent à la rédaction d'un tel mémoire.

Par ailleurs, l'étude des genres en production comme en réception permet une objectivation des attendus et une explicitation des critères d'évaluation qui ouvrent la voie à une possible construction de sujets scripteurs. Ainsi se profilent pour l'encadrant des questions essentielles :

- produire quel genre de texte pour manifester une posture réflexive ?
- quels textes, quels genres textuels sont en usage/en vigueur dans les écrits réflexifs ?
- lesquels servent le mieux le développement professionnel et la construction d'une identité professionnelle ?
- quels sont les attendus des formateurs et des évaluateurs ?

En France, il est explicitement demandé «un mémoire de master qui doit avoir un contenu disciplinaire et de recherche en relation avec la finalité pédagogique et les pratiques professionnelles²» (Journal Officiel de la République Française, 2013) : l'étudiant.e y approfondit une thématique ancrée dans sa pratique professionnelle et les enseignements suivis au cours de sa formation. Dans ces conditions, il est légitime de se demander si l'écrit attendu par les différents instituts de formation est un écrit scientifique de nature réflexive, un écrit professionnalisant de réflexion (Beudet & Rey, 2012) ou un écrit scientifique professionnel (Delarue-Breton, 2014). Comme le développe Delarue-Breton (2014), l'objectif n'est pas tant que l'étudiant.e s'approprie des résultats de la recherche que des méthodes scientifiques d'analyse : il ne s'agit pas d'une logique de reproduction et de soumission, mais d'appropriation et d'émancipation. L'idée à dégager des prescriptions ministérielles est celle d'une analyse scientifique des pratiques professionnelles et d'une acquisition de modes de pensée. Autrement dit, l'enjeu est de faire d'une expérience professionnelle l'objet d'un écrit réflexif selon une démarche scientifique.

2. L'actuelle réforme de la formation des enseignants en France ne remet pas en cause les fondements de cet arrêté pour les INSPÉ.



Comme le rappellent Lafont-Terranova, Niwese, et Colin (2016a), ce qui est visé dans un écrit long, c'est « une transformation du sujet-écrivain, qui le rende apte à une pratique littéraire de haut niveau permettant l'appropriation/construction de savoirs et de savoir-faire académiques et professionnels ». L'écrit réflexif met donc en tension une dimension instrumentale de l'écriture³ en tant qu'outil au service du développement professionnel (à côté du développement professionnel par l'appropriation d'autres savoirs) et en même temps une preuve de ce développement. C'est en effet un passage obligé pour l'étudiant.e qui manifeste un apprentissage par son écrit et par son écriture. Cependant, si l'étudiant.e centre ses efforts sur l'écriture finale *expositive*, faute d'être suffisamment accompagné.e, la fonction *transcriptive* des résultats d'observations et d'analyses risque d'occulter la fonction *euristique* de l'écriture et partant, de réduire *de facto* la posture réflexive en train de se construire.

Quels sont les enjeux de l'écrit de fin de formation ?

Adopter une posture d'écriture réflexive pour un.e étudiant.e en fin de formation d'enseignant, c'est, avant tout, passer « d'une subjectivité située dans l'expérience de la classe à une subjectivité plus objective » (Colin et Dolignier, 2019, p.40). C'est, pour reprendre Delarue-Breton (2014), passer d'un questionnement centré sur l'action (de type « comment faire pour que ? ») à un questionnement centré sur l'investigation (de type « qu'est-ce qui se joue ici ? pourquoi cela se passe-t-il ainsi ? »). C'est sortir de l'agir professionnel, se dégager du ici et maintenant et mettre à distance sa pratique pour reléguer provisoirement à l'arrière-plan la nécessité de répondre à « comment faire ? ». C'est, enfin, l'occasion pour les étudiants de se confronter à la gestion distanciée des discours en concurrence⁴ dont ils sont destinataires et de mieux comprendre « des phénomènes que certains d'entre eux n'appréhendent [...] que par des opinions, des représentations, voire des doxas » (Colin et Dolignier, 2019, p.40).

Pour les différents instituts de formation, quel que soit le territoire, l'enjeu majeur de l'écriture réflexive est d'assurer, par la production d'un écrit scientifique, la formation d'un praticien réflexif (Perrenoud, 2001) par opposition à un praticien normatif (Deronne, 2011). Former à et par la recherche les futurs enseignant.e.s, c'est faire en sorte qu'ils comprennent comment se construit le savoir et qu'ils articulent (ré)appropriation de savoirs et construction de savoirs nouveaux. C'est également expliquer aux étudiant.e.s que ces savoirs nouveaux à la construction desquels ils participent « si peu que ce soit » (Deschepper & Thyrion, 2008, p.66) ne sont pas seulement destinés à des évaluateurs mais qu'ils le sont aussi à une communauté qu'elle soit scientifique, professionnelle, discursive ou apprenante. Parler ainsi de l'écrit réflexif aux étudiant.e.s, c'est leur poser la question de leur implication, de leur neutralité

3. Russell (2012, p.23) a montré combien l'écriture est un outil d'apprentissage, un « moyen de former à des concepts et à une discipline donnée. »

4. Discours des prescripteurs, des formateurs, des inspecteurs, des élèves, des parents d'élèves, des autres enseignants, des didacticiens, des médias, ...



affective et émotionnelle et de leur «*subjectivité pensante*» pour reprendre les termes de Deschepper et Thyron (2008), celle-là même qui leur permet de construire le positionnement qu'on attend d'eux. Car, ce qui est attendu, ce n'est pas «l'expression subjective d'un scripteur qui se dévoile et entre en interaction avec son/ses lecteurs» (Deschepper et Thyron 2008, p.71), mais bien «la nécessaire prise en compte d'une communauté scientifique par rapport à laquelle scripteur et lecteur se situent» (*Ibid.*).

La question de l'auctorialité

La définition de l'auctorialité dans un article scientifique n'est pas anodine. Dans une étude exploratoire menée auprès d'étudiant.e.s⁵ se destinant à l'enseignement du français au secondaire (Colin & Dolignier, 2017), a été confirmée l'hypothèse que la conception que les étudiant.e.s de lettres ont de l'auteur est un obstacle à l'écriture du mémoire. Je rappelle pour mémoire que les conceptions et les opinions, telles que définies par Barré-De Miniac (2002) dans le rapport à l'écriture, sont plus ou moins conscientes, plus ou moins formalisées et, comme le dit Bucheton (2014, p.6) qu'elles précèdent et orientent les activités d'écriture et d'apprentissage. Les confusions qui existent ainsi chez des étudiant.e.s que nous avons interrogé.e.s sur ce qu'est un auteur d'une part, et un auteur scientifique d'autre part, les amènent à ne pas se sentir auteur.e.s de leur mémoire, à ne pas s'y investir⁶, à jouer de l'esquive ou de l'évitement. La formation disciplinaire semble avoir construit chez les étudiant.e.s de lettres une conception de l'auteur qui s'avère être un obstacle dans la confrontation au genre nouveau du mémoire dans un contexte temporellement contraint. En déclarant une sensibilité à la dimension spécifique des «genres artistiques littéraires» (Bakhtine, 1984), les étudiant.e.s sacralisent l'auteur. L'un d'eux écrit par exemple : «un auteur écrit, ressent, et organise les mots afin de partager une vision du monde singulière (originale ou non) avec des lecteurs». Le critère de la singularité commande une sorte d'argumentation que nous avons reformulée ainsi : «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» (Colin & Dolignier, 2017, p.201).

Interpelé par ce constat, je me suis saisi de la piste pédagogique proposée à la fin de cet article pour la promotion d'étudiant.e.s de 2017-2018 :

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 ? (Colin & Dolignier, 2017, p.211).

5. Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation de Créteil (2016-2017). Cette école supérieure, tout en restant composante de l'université, est devenue Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation en juillet 2019.

6. L'investissement est une des quatre dimensions constitutives du rapport à l'écriture (Barré-De Miniac, 2002).



Cette piste implique de mettre en place un dispositif⁷ visant à dépasser un malentendu en déconstruisant une conception-obstacle de l'auteur et en construisant une définition ciblée de l'auteur de l'article scientifique et du mémoire de master qui aide les étudiant.e.s à s'approprier un positionnement plus adapté.

Confronter les étudiant.e.s à leur conception de l'auteur

J'ai demandé aux 20 étudiant.e.s de 2017-2018 présents de répondre aux questions⁸ posées à la promotion de 2016-2017 puis d'analyser par groupe de quatre leurs réponses. Sans exposer en détail les résultats, il s'avère que les réponses des étudiant.e.s concernés par l'étude 2016-2017 sont très proches de ceux du groupe 2017-2018. L'auteur se définit par une écriture qui le distingue des autres par son originalité et le singularise par un univers et un style identifiables. Dans cette perspective, l'auteur est manifestement un créatif, un artiste. Dix étudiant.e.s ajoutent à cette définition le critère que Maingueneau (2009) utilise pour «l'auteur-auctor», à savoir la personne qui est «à la source», «à l'origine» d'une œuvre. L'opposition entre auteur scientifique et auteur réside, pour dix étudiant.e.s, dans l'exclusion de l'intime, de la visée esthétique, de la subjectivité. Cinq étudiant.e.s envisagent la différence d'objet comme unique critère de discrimination entre auteur et auteur scientifique. Pour cinq autres, l'auteur scientifique est lié à des publications destinées à une communauté spécifique dans le but de faire progresser le savoir. Cinq étudiant.e.s ajoutent le fait qu'un auteur scientifique est à la source, à l'origine d'un projet, d'une recherche, d'un concept et, pour deux étudiant.e.s, à la source d'autres discours⁹.

Au terme d'une mise en commun et d'une discussion, j'ai distribué des extraits de l'article de Colin et Dolignier (2017), d'abord ceux concernant l'analyse des réponses des étudiants de 2016-2017 ; ensuite, ceux présentant une interprétation de ces résultats. L'échange qui a suivi cette lecture a montré la communauté (la constance) des conceptions d'une promotion à l'autre et explicité les conséquences de ces conceptions sur l'écriture du mémoire.

Construire une nouvelle définition de l'auteur

Je me suis appuyé sur l'article «scène d'énonciation» du *Dictionnaire d'analyse du discours* (Maingueneau, 2002, pp.515-518) dont j'ai retenu les points suivants :

- on «peut parler de scène pour caractériser tout genre de discours» (*op.cit.*, p.515)
- «J. Authier (1982) parle de mise en scène du discours» (*op.cit.*, p.516)
- «chaque genre de discours implique une scène spécifique» (*Ibid.*)
- on peut parler de «scénographie [...] instituée par le discours» (*Ibid.*)

7. Ce dispositif, pour reprendre Vanhulle (2009), est au service d'activités qui impliquent et transforment les étudiants.

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

9. Cette distinction se trouve chez Foucault (1969 [1994], p.804) sous les termes d'«auteurs fondateurs de discoursivité»



Grâce à cet article, en référence à «la métaphore théâtrale» dont parle Maingueneau (2002, p.515) j'ai pu dire que l'auteur d'un mémoire est un metteur en scène et filer cette image. Dans le même dictionnaire, l'article de Nølke (2002, p.445) sur la polyphonie (2002, pp.445-448) m'a permis d'introduire une seconde analogie : l'auteur d'un mémoire est l'animateur d'un débat radiophonique sérieux qui accueille la parole des autres, ceux qu'il a choisi d'inviter¹⁰, qui est «à même de mettre en scène des énonciateurs qui présentent différents points de vue» (*op.cit.*, p.445), à même d'interroger les discours en circulation, à même de questionner l'autorité des réponses qui sont données.

J'ai présenté à tous les définitions du «débat régulé» en tant que «genre formel de l'oral» (Dolz et Scheuwly, 1998, pp.166-185) et j'ai demandé à un groupe à partir d'extraits de l'ouvrage 1) de reformuler les grands principes du débat régulé 2) de proposer des transpositions de ces principes à l'écrit. Dans le même temps, deux groupes ont réfléchi aux implications de cette citation «l'énonciation revient à poser des frontières entre ce qui est sélectionné et précisé peu à peu (ce par quoi se constitue l'univers de discours) et ce qui est rejeté» (Pêcheux et Fuchs, 1975, p.20). Deux autres groupes ont eu à expliciter ce qu'est «une énonciation apparemment objective qui laisse apparaître sur la scène de communication des propos et des textes qui n'appartiennent pas au sujet parlant» (Charaudeau, 1992, p.649).

Au terme d'une mise en commun des travaux de groupe et d'une discussion, j'ai rappelé la définition de l'auteur en tant que «principe d'économie des voix» de Foucault (1969) et j'ai exposé «la relation du locuteur au dit» de Charaudeau (1992, p.649) :

- selon «le point de vue du savoir qui précise de quelle façon le locuteur a connaissance d'un propos»,
- selon «le point de vue d'évaluation qui précise de quelle façon le locuteur juge le propos énoncé»,
- selon «le point de vue de motivation qui précise la raison pour laquelle il est amené» à choisir ce propos,
- selon «le point de vue d'engagement qui précise son degré d'adhésion au propos».

Pour terminer, j'ai présenté le principe auctorial dans l'écriture scientifique selon Gallinari (2009) et demandé aux étudiants de le rapprocher de Charaudeau. Le principe de Gallinari comprend deux aspects : i) la situation des discours autres, c'est-à-dire la visibilité de la circulation des idées, la visibilité de la façon dont la pensée du scripteur s'élabore par la reprise des discours autres qu'il situe dans un champ disciplinaire et une communauté discursive ; ii) le positionnement dialogique du scripteur par rapport à ces discours.

La dernière activité du dispositif a été de repérer les éventuelles traces de l'auteur dans des extraits des mémoires de la promotion précédente dont ceux exploités et analysés dans l'article de Colin & Dolignier (2017, p.226).

10. J'ai lié cet aspect avec le choix des références, des ressources, de la revue de la littérature scientifique.



L'hétérogénéité discursive a été identifiée quand l'énonciateur cité est mis en évidence et quand le locuteur-énonciateur-citant est perceptible : adjectifs et adverbes d'évaluation, gloses, graissage, guillemets d'ilots citationnels. Le mouvement d'adhésion et d'écart dans le transfert des concepts scientifiques ou des éléments méthodologiques issus de la recherche a été également identifié comme dans ce passage : « même si notre recherche se fera sur un échantillon forcément réduit et beaucoup plus réduit que celui de Penloup (1999), il importera prioritairement de vérifier sur quels points être en 2^{de} peut constituer une inflexion dans le discours sur les pratiques constatées chez des collégiens » (Colin & Dolignier, 2017, p.226).

Quels sont les résultats de ce dispositif ?

73% des étudiant·e·s interrogé·e·s en 2016/2017 ont déclaré ne pas se sentir auteurs de leur mémoire : « *Ce mémoire que je n'estime pas être le mien* » ; « *Je ne suis pas maître de ce que j'écris* » ; « *Ce discours ne m'appartient pas* ». 27% des étudiant·e·s interrogé·e·s se sont déclaré·e·s auteurs en faisant référence au protocole de recherche dont ils sont les créateurs, à l'expérimentation dont ils se sentent maîtres, à leur analyse qui autorise « *un certain point de vue* ». À l'inverse, en 2017/2018, 78% des étudiant·e·s interrogé·e·s se sont déclarés auteurs et 22% ne pas se sentir auteurs de leur mémoire.

Ce changement d'attitude n'a pas aplani, effacé toutes les difficultés inhérentes au genre du mémoire. Mais a été instauré un climat positif où l'investissement est possible, où les forces vives de l'étudiant ne sont pas inhibées, où certaines spécificités de l'écriture de recherche en formation peuvent être mieux comprises et les attendus du mémoire à produire explicités. « La gestion de [la] polyphonie discursive [qui] constitue un véritable défi pour un apprenti chercheur » (Lafont-Terranova & Niwese, 2016b, p.317) a pris du sens. Le dialogue permanent avec les sources est devenu une opération qui participe, pour certains, de la dynamique même de la pensée (penser avec le point de vue des autres) et, pour d'autres, de la singularité d'un auteur scientifique.

Enfin, ce travail au niveau discursif, en permettant une prise de conscience, a contribué à mettre en scène, d'une part, ce que Deschepper et Thyriion (2008) nomment « les ruptures prévisibles » et, d'autre part, ce qu'on peut appeler les conflits intérieurs chez un·e étudiant·e. À ce propos, il serait intéressant d'approfondir le rapport à l'écriture construit par les différentes disciplines pour en mesurer les effets sur l'entrée en écriture.

Pour conclure

Développer la compétence scripturale dans le cadre des littéracies universitaires et de la didactique passe par la prise en compte des relations entre le développement des compétences d'écriture, le développement de la personne et le sens que les individus attribuent à l'écriture, relations qui permettent ou empêchent le développement des dites compétences (Bucheton, 2014). Le dispositif présenté ici s'inscrit dans cette volonté de détecter, sans vouloir en exagérer la portée, des éléments de la compétence scripturale



qui ne sont pas du domaine des savoirs et des savoir-faire, dans la volonté d'aider les étudiant·e·s à se confronter au genre nouveau du mémoire dans un contexte temporellement restreint. Cette contrainte interroge d'ailleurs la place de l'écrit réflexif et la place du moment de son écriture. Mais elle ne doit pas occulter l'importance nécessaire de l'écriture et de la réécriture (Lafont-Terranova & Niwese, 2016b) ni le rôle déterminant de l'écriture dans l'apprentissage – autrement dit leur fonction épistémique et euristique qui permet d'insister sur le processus d'écriture plus que sur le produit de cette écriture.

En posant la question de la zone proximale de développement des étudiant·e·s en formation professionnelle, en définissant plus finement les capacités en train de se construire et leurs enjeux, on peut accompagner les étudiant·e·s dans leur entrée dans l'écriture réflexive attendue. En s'appuyant sur des apports théoriques pour construire un questionnement qui les concerne, on peut aider les étudiant·e·s à «*s'auteuriser à penser*» (Bucheton, 2014, p.13) 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.14), ces autres, issus de communautés scientifiques dont la rencontre est inédite pour eux.



Références

- Authier-Revuz, J. (1982). La mise en scène de la communication dans les textes de vulgarisation scientifique. *Langue française*, 53, 34-47.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris, France : Gallimard.
- Barré-De Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture : une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, 113-114, 29-39.
- Beaudet, C., & Rey, V. (2012). De l'écrit universitaire à l'écrit professionnel : comment favoriser le passage de l'écriture heuristique et scientifique à l'écriture professionnelle. *Scripta*, 16 (30), 169-193.
- Blaser, C., Colin, D., Colognesi, S., & Gagnon, R. (2019). Former les enseignants du primaire à l'écriture : qu'en est-il en Belgique francophone, en France, au Québec et en Suisse romande ? Dans M. Niwese, J. Lafont-Terranova & J. Jaubert, (*Faire Écrire dans l'enseignement postobligatoire : enjeux, modèles et pratiques innovantes*). Lille, France : Presses universitaires du Septentrion.
- Blaser, C., & Pollet, M.-C. (2010). L'appropriation des écrits universitaires. Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris, France : Retz.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris, France : Hachette Éducation.
- Colin, D., & Dolignier, C. (2017). L'auctorisation d'étudiants de lettres dans l'écriture d'un mémoire de master enseignement. *Scripta*, 21(43), 208-233.
- Colin, D., & Dolignier, C. (2019). Le mémoire d'initiation à la recherche en formation d'enseignants de lettres : entre posture de praticien et positionnement scientifique. *Le français aujourd'hui*, 204, 39-50.
- Delarue-Breton, C. (2014). Le mémoire de master MEEF : un nouveau genre universitaire ? *Diversité*, 177, 50-55.
- Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2012). Littéracies universitaires. Présentation. *Pratiques*, 153-154, 3-19.
- Deronne, C. (2011). « Postures énonciatives du scripteur : le cas du mémoire d'IUFM ». *Pratiques*, 149-150, 91-111.
- Deschepper, C., & Thyron, F. (2008). L'entrée dans le supérieur et l'accès aux discours universitaires : opérationnaliser la notion de rapport à l'écrit dans un projet de formation. Dans S.-G. Chartrand & C. Blaser. (dir.), *Le Rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p. 61-86). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris, France : ESF.
- Foucault, M. (1969 [1994]). Qu'est-ce qu'un auteur ? *Bulletin de la Société française de philosophie*, 63(3), 73-104 [repris dans *Dits et écrits I, 1954-1975* (1994, 789-821). Paris, France : Gallimard.]
- Gallinari, M. (2009). La « clause auteur » : l'écrivain, l'ethos et le discours littéraire. *Argumentation et analyse du discours*, 3. Disponible à <http://aad.revues.org/663>
- Lafont-Terranova, J., Niwese, M., & Colin, (2016a). Développer des dispositifs d'acculturation à l'écriture de recherche : un enjeu didactique et épistémologique. *Pratiques*, 171-172.
- Lafont-Terranova, J., & Niwese, M. (2016b). Faire écrire pour construire des connaissances : accompagner la construction d'une posture d'apprenti chercheur. Dans S. Plane, C. Bazerman, C. Donahue & F. Rondelli, *Recherches en écritures*. Actes du colloque international « Writing across Borders III ». Metz, France : Éditions du CREM (Université de Lorraine).
- Journal Officiel de la République Française 0200 du 29 août 2013 page 14627 texte 48 arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, article 7 <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2013/8/27/ESRS1319419A/jo/texte>
- Maingueneau, D. (2002). Scène d'énonciation. Dans P. Charaudeau & D. Maingueneau, *Dictionnaire d'analyse du discours* (p. 515-518). Paris, France : Le Seuil.
- Nølke, H. (2002). Polyphonie. Dans P. Charaudeau & D. Maingueneau, *Dictionnaire d'analyse du discours*, (p. 444-448). Paris, France : Le Seuil.
- Pêcheux, M., & Fuchs, C. (1975). Mises au point et perspectives à propos de l'analyse automatique du discours. *Langages*, 37, 7-80.
- Penloup, M.-C. (1999). L'écriture extrascolaire des collégiens. Des constats aux perspectives didactiques. Paris, France : ESF.



-
- Perrenoud, P.(2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Les Cahiers pédagogiques*, 390, 42-45.
- Reuter, Y. (2004). Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. *Pratiques*, 121-122, 9-27.
- Russell, D. (2012). Écrits universitaires / écrits professionnalisants / écrits professionnels : est-ce qu'« écrire pour apprendre » est plus qu'un slogan ? *Pratiques*, 153-154, 21-34.