



HAL
open science

La mise en scène de soi dans un écrit d'initiation à la recherche en didactique du français

Fanny Rinck, Laure Pouvreau

► To cite this version:

Fanny Rinck, Laure Pouvreau. La mise en scène de soi dans un écrit d'initiation à la recherche en didactique du français. *Revista Scripta*, 2010, 13 (24), pp.157-172. halshs-00600010

HAL Id: halshs-00600010

<https://shs.hal.science/halshs-00600010v1>

Submitted on 9 Jan 2025

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.

Version auteur

Référence : Rinck F. et Pouvreau L. (2010). La mise en scène de soi dans un écrit d'initiation à la recherche en didactique du français, *Revista Scripta*, 13(24), Belo Horizonte, PUCminas, 157-172.

La mise en scène de soi dans un écrit d'initiation à la recherche en didactique du français.

Fanny Rinck

Laure Pouvreau

E.A. 609, Laboratoire Lidilem, Université Grenoble 3.

1. La formation par la recherche

L'initiation à la recherche par la rédaction d'écrits longs est une caractéristique importante des parcours universitaires en sciences humaines et sociales, parfois dès la 3^{ème} année. Les attentes dans ces écrits sont en partie calquées sur les pratiques des chercheurs. Ces écrits longs introduisent ainsi un « saut qualitatif » (Boch, 1998 : 62) dans la formation : l'enjeu ne se situe plus du côté de la restitution des savoirs mais dans la mise en jeu d'un questionnement propre et dans sa transformation progressive (Bereiter et Scardamalia, 1987). Les exigences sont de construire une problématique dans son versant théorique et opératoire (Nonnon, 2002), de mobiliser les travaux existants, de recueillir et d'interpréter des données.

L'ambition de ces « écrits de recherche en formation » (Reuter, 2001, 2004) est d'engager les étudiants dans une démarche de recherche sur une thématique qui les intéresse ; il s'agit de former par la recherche mais pas nécessairement de former des chercheurs (Perrin, 2004). Cette caractéristique des formations universitaires définit le « métier d'étudiant » mais interroge cependant aussi la « professionnalité à construire » (Leclerq, 2006). La formation par la recherche rencontre en effet une seconde caractéristique à l'université, la formation à l'activité professionnelle.

Tel est précisément l'enjeu dans le cas qui nous intéresse ici, celui de la formation en didactique du français langue maternelle, destinée en particulier aux futurs professeurs des écoles. Dès leur première année à l'université, ces derniers peuvent en effet suivre des modules dits pré-professionnels. La réalisation de stages en est une composante centrale : au départ, l'étudiant investit une classe en tant qu'observateur, pour intervenir peu à peu de manière plus active, jusqu'à avoir en charge une classe une fois qu'il a passé le concours de professorat.

L'opinion commune et les futurs enseignants eux-mêmes ont tendance à opposer la théorie et la pratique, autrement dit, comme le souligne G. Leclerq (2006 :13), l'université et le terrain de stage. L'objectif du côté des formateurs est au contraire de promouvoir une articulation féconde. La formation par la recherche est considérée à ce titre comme un outil essentiel. Le travail d'écriture demandé doit favoriser la réflexivité, c'est-à-dire la compétence à analyser les situations et à mettre en œuvre de nouvelles initiatives dans les métiers, comme l'enseignement, où les problèmes et leurs solutions ne se limitent pas à une approche technique (voir par exemple Alin, 1996 ; Perrenoud, 2001 ; Tochon, 2002).

2. Objectifs de l'étude

Notre étude porte sur l'écrit demandé dans le cadre d'un cours de didactique du français langue maternelle qui intervient lors de la 3^{ème} année du cursus de sciences du langage¹. Comme nous l'avons dit, cette option poursuit un objectif de professionnalisation avec pour principe le développement de savoirs sur et pour l'action.

Deux types de séances interviennent dans ce cours. Les unes sont consacrées à des exposés de l'enseignant sur différents domaines de la didactique du français (lexique, oral, écriture, lecture, etc.). Les autres sont consacrées à l'accompagnement dans la réalisation d'un écrit intitulé « rapport de stage », et qui comporte deux parties.

Au premier semestre, les étudiants doivent remettre une première partie qui s'assimile à un état des lieux sur la thématique qu'ils ont retenue. A la manière des séances proposées en classe sur la didactique du lexique, de l'oral etc., cette partie doit permettre de cerner l'objet d'enseignement et les objectifs qui lui sont associés, ainsi que les dispositifs mis en œuvre. Elle se clôture par la présentation d'une séance conçue par les étudiants, et qu'ils mettront en place au second semestre sur leur terrain de stage. La seconde partie du rapport de stage analyse en quoi la séance mise en place a permis d'atteindre les objectifs qui lui étaient assignés.

Nous nous intéressons ici aux premières parties des rapports de stage, avec pour objectif d'analyser la mise en scène du scripteur dans son texte. Il s'agit en d'autres termes de pointer quelques caractéristiques de l'« ethos », au sens d'image que le texte donne du scripteur et qui joue sur la « visée argumentative » en déterminant notamment la crédibilité des contenus assertés (Amossy, 1999). Un ensemble de marques énonciatives contribuent à la construction de l'ethos mais nous avons ici retenu comme entrée les seules marques de première personne *je* et *nous*. Prises dans leur contexte, elles nous semblent révélatrices de formes de mise en scène de soi spécifiques du genre du rapport de stage, dans la manière dont les étudiants se l'approprient.

De nombreux travaux sur l'écrit dans le champ de la didactique de l'écrit dans l'enseignement supérieur ont analysé les difficultés des étudiants par rapport aux compétences visées à travers les écrits d'initiation à la recherche, notamment la construction d'une problématique, la nécessité de se référer aux travaux existants et de s'affirmer comme auteur dans son texte (par exemple Boch et Grossmann, 2001 ; Delcambre et Jovenet, 2002 ; Laborde, Boch et Reuter, 2004). Notre approche s'inscrit dans la lignée de ces travaux. Elle se centre sur les usages effectifs du genre plutôt que d'analyser en quoi les attentes du genre sont ou non satisfaites. Notre objectif est double : les usages effectifs au niveau de la mise en scène de soi dans les premières parties de rapports de stage permettent de s'interroger 1) sur l'accompagnement nécessaire, et 2) sur les attentes qui définissent le genre.

Nous confrontons la mise en scène de soi dans les rapports de stage avec les observations faites dans les pratiques expertes de l'écrit de recherche (Fløttum et al., 2006 ; Rinck 2006), et pointons ainsi des décalages avec pour objectif d'éclairer les aides à apporter. Il s'agit de mieux cerner sur quels aspects travailler la mise en scène de soi dans son texte. Cependant, les décalages observés ne sauraient être envisagés uniquement dans la perspective d'y remédier.

Il faut souligner en effet que le genre qui nous intéresse se cherche entre différents modèles. La question se pose notamment de savoir en quoi l'écrit de recherche constitue un bon modèle de référence pour une formation par la recherche – qui est à la fois une formation à la recherche en didactique du français et une formation professionnalisante. S'il est admis que la description des genres est un préalable nécessaire à leur enseignement explicite, la mise en scène du scripteur dans son texte peut éclairer *in fine* le modèle du genre à travailler dans le cadre de la formation concernée.

¹ Cours dispensé à l'université Grenoble 3 (l'étude présentée porte sur la promotion 2007-2008).

Le corpus utilisé se compose de 29 premières parties de rapports de stage². L'étude des occurrences de *je* et *nous* montre que le scripteur se met en scène à travers différents aspects : en tant qu'étudiant de l'option face à la demande universitaire, en tant qu'étudiant-futur enseignant, qui développe des connaissances et a pour objectif d'aider les élèves en classe de français à travers son stage notamment et à plus long-terme dans l'enseignement, et enfin en tant que sujet social qui a en mémoire un vécu d'élève et qui interagit avec des élèves de son entourage. Dans notre analyse, nous nous référons à des extraits représentatifs de la mise en scène de soi dans les premières parties de rapports de stage, à travers trois axes : la mise en scène du scripteur dans sa démarche et ses difficultés, le scripteur face au lecteur, et le scripteur face au savoir, entre apprentissage et transmission.

3. La mise en scène de la démarche et de ses difficultés

Un premier constat déjà mis en évidence dans d'autres études sur le positionnement des étudiants dans les écrits d'initiation à la recherche (Nonnon, 1995 ; Laborde et Delcambre, 2002) est la place faite aux récits d'expérience. Le paragraphe présenté ci-dessous en offre une illustration.

Afin de réaliser au mieux ce travail, je me suis posé plusieurs questions, dans le but de trouver un domaine d'observation qui serait le plus adapté, et le plus intéressant possible.(...) Après avoir trouvé le sujet de mon dossier, il me restait à formuler ma problématique. J'ai alors décidé d'analyser de façon plus précise mon domaine de recherche. Tout d'abord, je me suis aperçu que les difficultés de cet apprentissage étaient multiples, puis je me suis dit que chaque élève était unique, et qu'alors, ils ne possédaient pas forcément tous les mêmes prédispositions à cette acquisition qui paraît longue et complexe. (R8³, introduction)

Ce paragraphe, qui intervient dans une introduction, est entièrement centré autour du *je* de l'étudiante. Il se caractérise par une narration des étapes de la recherche (*après avoir, j'ai alors, tout d'abord, puis, alors*). L'étudiante présente ses objectifs en termes axiologiques (*réaliser au mieux ce travail, domaine d'observation le plus adapté et le plus intéressant, analyser de façon plus précise*). Elle met en scène ses choix et ses constats en recourant à des constructions pronominales réfléchies de verbes d'intellection (*je me suis aperçu que, je me suis dit...*).

Ces récits d'expérience peuvent être interprétés comme des maladresses stylistiques en regard des pratiques expertes car ils ne satisfont pas l'« effacement énonciatif » (Rabatel, 2004) à l'œuvre dans l'écrit de recherche. Cependant, la dernière phrase du paragraphe montre que la narration de l'expérience n'exclut pas la place faite dans le texte au raisonnement sur l'objet d'étude.

Le décalage avec les pratiques expertes ne repose pas sur la narration du processus de recherche en tant que telle. Celle-ci est en effet attestée dans les articles de recherche, mais se limite généralement à l'exposé de la méthodologie adoptée. Dans les écrits des étudiants, elle est une caractéristique centrale des introductions et dans certains cas des conclusions. Les experts rendent explicites les choix effectués au niveau du dispositif mis en place, et plus rarement au niveau de l'objet d'étude : l'analyse des introductions d'articles montre que cet objet est présenté comme un choix qui s'impose au vu des lacunes dans les travaux existants (Boch et al., à paraître).

² Il s'agit du corpus constitué par L. Pouvreau (2008) dans le cadre de son mémoire de master 2.

³ Les rapports cités sont notés R1 à R29. Lorsque c'est le cas, nous précisons si l'extrait est tiré de l'introduction ou de la conclusion.

Chez les étudiants, l'objet d'étude est introduit comme un choix personnel. La narration du processus qui a mené à ce choix passe pour beaucoup par l'évocation des difficultés rencontrées.

Dès la seconde séance, nous nous sommes rendu compte que le sujet choisi était très vaste et qu'il fallait par conséquent nous documenter, dans le but de centrer notre étude. (R15, introduction).

Nous avons eu beaucoup de difficultés à déterminer un sujet susceptible de nous plaire à tous les deux, du fait que nous ne savions pas quel thème aborder lors du stage du second semestre. Notre choix s'est finalement porté sur l'orthographe et à partir de ce choix nous avons déterminé la problématique suivante : « Par quels moyens, quelles méthodes et quels outils l'enseignant peut-il aider les élèves à intégrer les règles de l'orthographe ? » Cependant elle s'est avérée beaucoup trop théorique et très peu didactique. Nous avons alors opté pour : « Comprendre l'erreur orthographique pour mieux la corriger ». (R18, introduction).

Durant l'élaboration de notre dossier théorique, nous avons rencontré quelques difficultés au niveau de la documentation. En effet, lors de la recherche documentaire nous ne trouvions que des documents traitant soit de l'histoire de l'écriture, soit de l'écriture en tant que production de textes. Au fil de nos recherches, nous avons pris conscience que depuis les travaux de Liliane Lurçat sur le geste graphique, très peu de personnes ont repris ses recherches. (...) Nous avons été stupéfaites de constater qu'un sujet aussi important pour les apprentissages fondamentaux soit si négligé dans les recherches pédagogiques. Nous trouvons donc regrettable ce manque d'informations car nous avons trouvé ce thème très intéressant. (R15, conclusion).

A travers le témoignage de leurs difficultés, les étudiants mettent en scène leur démarche dans ses tâtonnements et dans ses erreurs, en prise avec les contraintes diverses qui interviennent dans la tâche (la documentation, le stage). La maladresse que l'on peut y voir résulte du décalage avec l'écrit de recherche expert, où l'ethos en usage interdit la dévalorisation et incarne au contraire un idéal de la recherche en tant que processus linéaire gouverné par la rationalité et la parfaite maîtrise de l'objet.

Les précisions sur les difficultés rencontrées s'accompagnent de nombreuses auto-évaluations du scripteur sur son travail (*le sujet choisi était très vaste, [notre problématique] s'est avérée beaucoup trop théorique et très peu didactique*). Ces évaluations font entendre la voix des enseignants et leurs critiques effectives ou présumées. Elles manifestent la posture délicate de l'étudiant qui doit s'affirmer comme auteur alors qu'il s'en remet à une autorité externe, celle de l'enseignant-évaluateur.

Par ailleurs, le scripteur s'affiche ici dans sa dimension affective : il met l'accent sur son propre intérêt pour l'objet plutôt que d'attribuer à cet objet un intérêt intrinsèque (*un sujet susceptible de nous plaire, nous avons trouvé ce thème très intéressant*). La phraséologie est prioritairement concernée ; ainsi, à propos du manque de travaux sur le geste graphique, la formule *nous avons été stupéfaites de constater* a pour pendant, dans l'écrit expert, une formule comme *on peut s'étonner que*, mais dans le premier cas, le degré de surprise est plus fort (Haßler, 2005), et aux niveaux aspectuel et énonciatif, l'expérience se présente dans sa singularité plutôt que dans son universalité, comme une expérience de l'ordre de l'émotion plutôt que de l'intellection.

Dans les passages où ils mettent en scène la démarche de recherche et les difficultés rencontrées, les écrits des étudiants se démarquent des normes en usage dans l'écrit de recherche expert. Ce dernier a pour caractéristique une prise en charge universalisante, qui implique une distinction entre la subjectivité déictique, celle du sujet à l'origine du texte, absente en règle générale et la subjectivité modale à travers laquelle les points de vue sont défendus (Rabatel,

2004 ; Rinck, 2006). Les textes des étudiants restent largement ancrés dans leurs conditions de production. Les témoignages sur l'expérience n'en restent pas moins un moyen de raisonner sur l'objet d'étude et de commenter les travaux existants. Ils traduisent par ailleurs la posture des étudiants dans la démarche demandée, une posture où le scripteur s'affiche avant tout comme personne, et qui interroge le rapport au lecteur-évaluateur.

4. Le scripteur face au lecteur

Les marques explicites des étudiants dans leur texte jouent sur l'image du scripteur mais aussi sur l'interaction entre scripteur et lecteur. L'extrait ci-dessous nous servira de point de départ pour commenter ces effets.

Pour nous étudiantes, qu'est-ce que l'écrit ? C'est un moyen de communication avant tout, pour exprimer aux autres (ou à soi-même) sa pensée. (R2).

L'interrogative directe est souvent utilisée dans l'écrit de recherche expert avec pour spécificité de mimer le processus de la découverte, en se présentant comme une question que se pose le chercheur et qui balise son raisonnement. On la trouve en particulier dans les titres, dans les introductions en guise d'annonce de la problématique, voire dans des « fictions de dialogue » (Dahlet, 2003). Le point d'interrogation s'analyse comme une modalité d'énonciation qui met en scène un locuteur et un interlocuteur, car une question est nécessairement adressée.

La spécificité ici est qu'on a affaire à une question auto-adressée, alors que dans les écrits experts, la question comme la réponse qu'elle appelle se caractérisent d'un point de vue énonciatif par une prise en charge partagée, impliquant conjointement le scripteur et le lecteur dans la construction du sens (Rinck, à paraître). Le groupe prépositionnel (*pour nous*) a pour effet de restreindre l'instance concernée par la question : elle s'assimile au sujet scripteur à l'origine de ce texte plutôt que de désigner un sujet épistémique et de favoriser la visée argumentative.

L'interaction entre le scripteur et le lecteur à travers le texte est déterminée en outre par le rôle assigné au lecteur à travers les adresses explicites dont il fait l'objet. Quelques passages font en effet intervenir à la fois le *nous* des scripteurs et le *vous* des lecteurs.

Nous avons choisi de vous rendre deux dossiers qui auront la même partie théorique mais qui auront une fin différente, où chacune aura développé son activité pédagogique. Donc vous aurez deux dossiers ayant la même première partie. (R19).

Durant l'élaboration de notre dossier théorique, nous avons rencontré quelques difficultés au niveau de la documentation (...) Ainsi, comme vous pourrez le constater, en observant notre bibliographie, outre les documents en ligne, nombreuses de nos sources datent de plus de vingt ans. (...) C'est pourquoi, notre seconde partie se voit restreinte et succincte. (R15, conclusion).

Je n'ai pas trouvé d'ouvrages ou sites internet explicitant les représentations liées à l'orthographe, de décennies passées alors je vous les livre seulement telles que je les ai vécues. (R3).

La question de savoir quel lectorat est ainsi interpellé par le texte est évidemment complexe. Dans le premier extrait cité, il s'agit très clairement des lecteurs-enseignants, auxquels sont données des précisions sur les modalités de travail mises en œuvre et les textes qui leur seront soumis. Dans les deux extraits suivants, le *vous* du lecteur est moins déterminé mais le propos consiste à apporter des explications qui concernent la démarche et le texte produit. Les scripteurs guident leur lecteur et anticipent sur des critiques présumées.

L'adresse explicite peut cependant être perçue comme une maladresse, parce qu'elle fait référence aux difficultés rencontrées par le scripteur, voire à ce qui est présenté comme son

« vécu » ; elle thématise les faiblesses (*une seconde partie restreinte et succincte*), les accentue (*nombreuses de nos sources datent de plus de vingt ans*) et minimise la portée du propos (*seulement telles que je les ai vécues*). L'honnêteté de l'explication l'emporte sur la légitimation du propos.

Les écrits des étudiants contiennent de nombreux passages où le scripteur intervient explicitement comme organisateur du texte, si l'on se réfère à la typologie des rôles d'auteur dans le texte scientifique proposée par Fløttum et al. (2006 :81).

Je vais vous présenter les différentes méthodes d'enseignement de la lecture. (R28).

Maintenant que la différence oral/écrit est établie, nous voulons consacrer une autre partie à une citation d'un auteur que nous avons trouvée très pertinente. (R19).

Nous allons vous proposer d'observer deux types de théories opposées.(...) Ci-dessous nous vous présentons une autre approche théorique (...). Pour finir, nous vous présentons un extrait de Rapport de mission de l'enseignement de la grammaire (Bentolila ; 2006 : 15) qui montre une définition du verbe identique aux autres auteurs mais avec une approche différente. (R1).

Les étudiants se conforment ici à une norme en usage dans l'écrit de recherche et sur laquelle les enseignants ont d'ailleurs insisté, celle de guider le lecteur (Pouvreau, 2008). Les formes que prend ce guidage appellent cependant deux remarques. D'une part, la phraséologie est peu diversifiée : le schéma actanciel met en face-à-face le *je* (ou *nous*) et le *vous* bénéficiaire, le verbe *présenter* étant récurrent, dans un même texte et au sein du corpus. Elle est peu canonique au niveau énonciatif en regard des pratiques expertes où domine le *je* seul (*je vais maintenant décrire...*) ou une voix commune au scripteur et au lecteur (*venons-en à...*) et on voit l'intérêt de travailler sur ces aspects dans la perspective d'une formation à l'écrit de recherche.

D'autre part, le guidage opère ici de manière locale plutôt que dans le va-et-vient entre les niveaux local et global du texte. L'enjeu à travers ces passages est systématiquement d'introduire la partie qui suit. Le problème n'est pas tant que la raison d'être de ces parties ne soit pas explicitement justifiée car, chez les experts, des formules spécifiques permettent d'en faire l'économie (*il convient à présent de...*). Il tient plutôt à l'effet de juxtaposition produit par les formules de guidage (*nous voulons consacrer une autre partie, nous vous présentons une autre approche*). On pourrait ainsi envisager un travail sur ces formules ciblé sur la prise en compte de la macro-structure et de la hiérarchie des informations plutôt que sur la seule linéarité du texte.

5. Le scripteur face au savoir, entre apprentissage et transmission

Le dernier aspect dont nous traiterons concerne le savoir et l'image qui en est donnée à travers les marques explicites du scripteur dans son texte. L'enjeu affiché des écrits produits est résolument du côté du scripteur : il s'agit pour lui de développer ses connaissances.

A travers ce dossier, j'espère développer ma connaissance sur ce trouble pour pouvoir mieux l'appréhender. (R20, introduction)

De manière performative ici, l'enrichissement personnel apporté par le travail réalisé est mis en avant dans les textes. Cet enrichissement est en outre mis en perspective avec le stage à réaliser sur le terrain de l'école.

Grâce à cette démarche nous avons beaucoup appris sur le sujet et percevons mieux la subtilité de l'apprentissage de l'écrit. (...) Ce dossier théorique, nous a permis de nous préparer et de ne pas arriver sur notre lieu de stage sans avoir une idée sur le sujet. (R22, conclusion).

J'espère vivement que le stage du deuxième semestre sera tout aussi intéressant, et que les connaissances que j'ai pu acquérir tout au long de ce dossier, me permettront d'aider du mieux possible les élèves dans leur apprentissage de l'écrit. (R9, conclusion).

Ces précisions sur l'intérêt du travail réalisé, au titre de l'apprentissage et de l'aide à apporter en classe prennent dans certains cas une teinte affective (*j'espère vivement, aider du mieux possible*). Elles contribuent à légitimer le travail réalisé, parfois de manière plus distanciée comme dans l'extrait suivant où les étudiants introduisent habilement les notions de leur cadre théorique en soulignant leur importance pour l'enseignement.

Avant de travailler avec [les enfants] la phonographie de notre écriture et de leur expliquer la fonction des lettres, il est utile que l'enseignant maîtrise parfaitement ces notions (R13).

Ces effets de légitimation représentent une pratique en vigueur dans l'écrit de recherche, où l'auteur légitime l'apport de son texte et l'activité de recherche elle-même en montrant qu'il la fait avancer (Rinck, 2006). Dans les textes des étudiants, le savoir n'est pas mis en scène comme un produit autonome auquel il s'agit de contribuer mais sous l'angle de l'apprentissage.

Après avoir étudié la notion théorique de règles d'orthographe, je me suis aperçu que mon idée de l'apprentissage de l'orthographe française était complètement erronée (R8).

D'après les informations que j'ai pu récolter et les divers articles que j'ai lus, j'ai vu à quel point le travail à partir de l'erreur peut être bénéfique sur l'apprentissage de l'orthographe. (R3)

L'atelier de négociation graphique est pour nous une notion nouvelle (...) Par cette approche, certaines de nos représentations ont été modifiées ainsi que la vision que nous avons de l'enseignement de l'orthographe. Dans ce cas, le rôle ainsi que la place de l'élève et de l'enseignant sont modifiés (R12, conclusion).

Le savoir se présente ainsi comme un processus d'appropriation et de transformation. L'accent est mis sur la démarche voire sur les erreurs comme nous l'avons vu, et les constats (*le travail à partir de l'erreur peut être bénéfique*) sont introduits comme le résultat de cette démarche et comme des constats personnels, au détriment de la visée argumentative que peuvent avoir les mêmes affirmations énoncées sur le mode délocuté.

D'autres passages font ressortir les tensions qui se jouent entre le savoir en tant qu'acquis individuel et le savoir légitime. C'est le cas dans cet extrait, dont la construction en deux temps marque un clivage entre *nous étudiantes* et ce qui est maladroitement nommé des *définitions plus attestées*.

Pour nous étudiantes, qu'est-ce que l'écrit ? C'est un moyen de communication avant tout, pour exprimer aux autres (ou à soi-même) sa pensée. Selon nous c'est quelque chose « qui reste » par rapport à l'oral. L'écrit est également omniprésent dans notre vie. Si nous regardons des définitions plus attestées, nous pouvons voir que « c'est un moyen de communication humain qui passe par (...) » (R2).

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

De toutes ces définitions, une nous a paru plus pertinente : celle du site Internet. Mais sachant que nous ne connaissons pas l'auteur du site Internet ci-dessus nous préférons donc choisir une source plus sûre qui est l'extrait de Bentolila. (R1).

Ce type de tensions se manifeste enfin de manière plus singulière à propos du statut de la preuve dans l'écrit de recherche, dans un extrait où l'étudiant recourt de manière maladroite à la

formule *pour preuve* alors qu'il s'en remet à son vécu d'élève.

En faisant chercher et corriger les fautes par l'enfant, on lui donne le rôle de l'enseignant. En principe les enfants aiment beaucoup « jouer au prof ». Pour *preuve* quand j'étais à l'école élémentaire, je me souviens que l'on appréciait particulièrement le moment où l'enseignante nous demandait d'échanger nos copies avec nos voisins pour les corriger. (R3).

Au-delà de l'importance du lexique transdisciplinaire dans l'écrit de recherche (Tutin, 2007), ici du terme *preuve*, la question peut se poser de savoir si le vécu d'élève a sa place dans un écrit de ce type, et à quelles conditions.

Nous finirons en évoquant un dernier aspect du savoir tel qu'il est mis en scène dans les textes des étudiants. Outre le savoir en tant qu'apprentissage et le savoir légitime intervient le savoir dans sa transmission, lorsque l'étudiant endosse le rôle de l'enseignant qu'il se destine à être. Nous tirons cette observation de l'extrait suivant, où les étudiantes utilisent la voix de l'enseignant pour présenter les notions de leur cadre théorique.

Il faut leur expliquer que le son [a] s'écrit « a », et que le même son peut parfois avoir plusieurs graphèmes différents. Un son n'est pas forcément égal à un graphème ; parfois il faut plusieurs graphèmes (digrammes, trigrammes) pour le transcrire. Par exemple pour le son [o] nous pouvons l'écrire « o » mais aussi « eau » ou « au »... Il leur est difficile d'assimiler cela. (...) Il doit écrire en formant ses lettres correctement de manière à ce que nous puissions le comprendre car il existe un véritable code commun : l'alphabet. Il doit écrire de manière linéaire de gauche à droite en suivant un axe : nous ne pouvons pas écrire n'importe comment, dans le sens que nous souhaitons. Il s'agit d'être compris par les autres et pour cela il faut respecter la loi de l'écriture. (R2).

On voit ici de nouveau en quoi le genre tel que les étudiants se l'approprient se distingue nettement de l'écrit de recherche. On a cependant affaire ici à des savoirs consensuels dans les études sur l'écriture comme code, et l'intérêt nous semble-t-il de cette présentation des notions est qu'elle atteste d'un réel travail d'appropriation par l'étudiant. Elle pourrait en cela être conçue comme un outil à même de donner sens aux apprentissages théoriques sur les objets d'enseignement en didactique du français⁴. Cet extrait montre par ailleurs comment les étudiants s'approprient leur futur métier, à travers un discours qui se caractérise par son mode déontique (*il faut expliquer, l'élève doit*), traduisant la posture normative de l'enseignant face aux savoirs que l'élève doit acquérir.

6. Conclusion

Abordée à partir des marques *je* et *nous*, la mise en scène de soi dans les rapports de stage analysés montre en quoi les usages effectifs du genre se démarquent des attentes dans l'écrit de recherche. Les passages concernés contredisent en effet une de ses principales caractéristiques, celle de la distinction entre la subjectivité déictique du scripteur, effacée, et la subjectivité modale, qui s'assimile pour l'essentiel à un sujet épistémique. Instanciable par tout individu, porte-parole du savoir comme objet autonome, cette subjectivité épistémique favorise la visée argumentative du texte en englobant et dépassant le scripteur et le lecteur.

Dans les textes d'étudiants, une place importante est prise par le sujet d'expérience, à travers l'emploi d'un *je* ou d'un *nous* autobiographiques. Différentes facettes du sujet d'expérience sont ainsi mises en scène, notamment l'étudiant face au travail demandé, ses difficultés voire les tensions qui se jouent. Au-delà de ce constat se pose la question de la

⁴ Il conviendrait cependant de maintenir une distinction entre les savoirs pour enseigner et les savoirs à enseigner.

construction du savoir dans le rapport de stage. Elle n'exclut évidemment pas le savoir scientifique, avec des procédés d'objectivation caractéristiques de l'écrit de recherche. Cependant, le savoir se présente en outre sous l'angle de l'apprentissage, dans sa dimension individuelle et comme processus d'appropriation. Il se présente d'autre part sous l'angle de la transmission lorsque le scripteur adopte la voix de l'enseignant qu'il se destine à être.

Les extraits analysés peuvent dans certains cas être interprétés comme des maladroites et appellent alors un travail sur la phraséologie. Dans la perspective d'une formation à l'écrit de recherche, qui se poursuivra pour les étudiants en 4^{ème} et 5^{ème} année voire au-delà pour ceux qui entreprendront une thèse, il est important qu'ils prennent conscience des choix lexicaux et énonciatifs dans leurs textes et des effets que cela a sur le statut des contenus assertés et de la preuve en particulier. L'enjeu n'est pas que les étudiants adoptent des pratiques propres aux chercheurs chevronnés, mais que la visée argumentative du texte soit mieux maîtrisée.

Les usages du rapport de stage interrogent cependant aussi les attentes du genre. Il nous semble important d'abord de distinguer la subjectivité affichée des scripteurs de la distanciation dont on souhaite qu'ils fassent preuve. La première est textuelle, la seconde cognitive. Peut-on conclure à un manque de recul, à une incapacité à commenter l'expérience et à la généraliser, sous prétexte qu'elle est présentée de manière narrative par exemple ? Doit-on bannir ces formes de narration, parce qu'elles ne sont pas conformes à l'écrit de recherche ? Ou peut-on au contraire les exploiter, comme dans les récits d'expérience auxquelles se livrent les praticiens (Alin, 1996), mais aussi les chercheurs de certains domaines, comme l'anthropologie (Kilani, 1994) ? A quelles conditions la narration peut-elle favoriser la réflexivité ?

A un second niveau, il faut souligner que les genres sont le produit de communautés de discours dont ils définissent les traits (Swales, 1990). Or, la mise en scène du scripteur face à son lecteur dans le rapport de stage montre à quel point cette question est complexe dans ce genre didactique. Dans quelle communauté demande-t-on au scripteur de s'inscrire, à quelle communauté lui demande-t-on de s'adresser ? Si le genre du rapport de stage se donne comme modèle, de manière plus ou moins explicite, l'écrit de recherche, on ne peut occulter la transposition didactique dont ce modèle doit faire l'objet, ni la question des sphères d'activité impliquées dans la formation universitaire des futurs enseignants.

Le rapport de stage est un genre qu'il reste à inventer, comme il reste à inventer la formation par la recherche dans son ensemble. Le *Manuel de Recherches en sciences sociales* (Quivy et Van Campenhoudt, 1988) fait référence dans les cours d'initiation à la recherche ; la démarche hypothético-déductive qu'il propose pose des difficultés aux étudiants comme aux enseignants qui encadrent leurs travaux⁵. C'est tout le paradoxe de la méthode, qui en indiquant des repères sur le chemin à suivre peut faire obstacle à l'élaboration d'un cheminement propre. Toutes les démarches de recherche ne se valent pas, mais de multiples démarches existent en sciences humaines et sociales, et avec elles autant de définitions de ce qu'est la recherche et de ce qui fonde sa légitimité.

Références bibliographiques

- Alin, C. (1996). *Quand dire c'est former*. Paris, L'Harmattan.
Amossy, R., (ed.), (1999). *Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.

⁵ Il ne s'agit pas d'en faire le reproche à leurs auteurs, qui insistent beaucoup sur les limites de leur modèle et sur le va-et-vient permanent entre les différentes étapes de la recherche.

- Bereiter, C. et Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ/Erlbaum.
- Boch, F. (1998). « Les pratiques de réécriture dans l'enseignement supérieur. Profils groupaux. *Lidil*, n° 17, p. 57-64.
- Boch, F. et Grossmann, F. (ed.), (2001). *Apprendre à citer le discours d'autrui*, *Lidil*, n° 24, Grenoble, Université Stendhal.
- Boch, F., Grossmann, F. et Rinck, F. (à paraître). Le cadrage théorique dans l'article scientifique : un lieu propice à la circulation des discours, *Actes du colloque international Cit-dit*, Circulation des discours et liens sociaux : Le discours rapporté comme pratique sociale, Québec, du 5 au 7 octobre 2006.
- Dahlet, V., (2003). *Ponctuation et énonciation*, Presses Universitaires Créoles, Ibis Rouge éditions.
- Delcambre, I., et Jovenet, A.-M., (eds), (2002). *Lire-écrire dans le supérieur*, *Spirale*, n° 29, Lille 3.
- Fløttum, K., Dahl, T. et Kinn, T. (2006). *Academic Voices. Across languages and disciplines*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Haßler, G. (2005). « Synonymie et incompatibilité des noms d'émotions », *Lidil*, n° 32. [En ligne], <http://lidil.revues.org/document94.html> Consulté le 19 novembre 2008.
- Kilani, M., (1994), « Du terrain au texte. Sur l'écriture de l'anthropologie », *Communications*, n° 58, p. 45-60.
- Laborde-Milaa, I. et Delcambre, I. (2002). « Diversité des modes d'investissement du scripteur dans l'introduction du mémoire professionnel », *Enjeux*, n° 53, p. 11-23.
- Laborde-Milaa, I., Boch, F. et Reuter, Y. (eds), (2004). *Les écrits universitaires, Pratiques*, n° 121-122, Metz, Cresef.
- Leclercq, G. (2006). « Les Écrits professionnalisés longs », *Lidil*, n° 34, p. 11-30. [En ligne] <http://lidil.revues.org/document13.html>. Consulté le 18 juin 2008.
- Nonnon, E. (1995). « Les interactions lecture-écriture dans l'expérience d'une écriture professionnelle : le mémoire des professeurs débutants », *Pratiques*, n°86, p. 93-122. [En ligne] http://pagesperso-orange.fr/assocresef/p086_no1.pdf
- Nonnon, E. (2002). « Formulations de problématiques et mouvements de problématisation dans les textes réflexifs. Un point aveugle pour l'enseignant ? », *Spirale*, n° 29, p. 29-69.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris, ESF.
- Perrin, N. (2004). « La méthode inductive, un outil pertinent pour une formation par la recherche? Quelques enjeux pour le mémoire professionnel », *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n° 2, p. 125-137. [En ligne], <http://www.revuedeshep.ch/pdf/vol-2/2004-2-perrin.pdf>. Consulté le 19 novembre 2008.
- Pouvreau, L. (2008). *L'écriture scientifique chez les néophytes : Le guidage du lecteur chez les étudiants de troisième année de licence, étude comparative*. Mémoire de recherche de Master 2, Sous la direction de F. Boch. Université de Grenoble 3.
- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod (1^{ère} édition).
- Rabatel, A. (ed.) (2004). *Effacement énonciatif et discours rapportés*. *Langages*, n° 156, Paris, Larousse.
- Reuter, Y. (2001). Je suis comme un autrui qui doute. Le discours des autres dans l'écrit de recherche en formation, *Lidil*, n° 24, p. 13-27.

- Reuter, Y. (2004). Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation, *Pratiques*, n°121-122, p. 9-27.
- Rinck, F. (2006). *L'article de recherche en Sciences du Langage et en Lettres, Figure de l'auteur et identité disciplinaire du genre*. Thèse de doctorat en Sciences du Langage, sous la direction de F. Boch et F. Grossmann, Université de Grenoble 3.
- Rinck, F. (à paraître). La responsabilité auctoriale dans l'écrit de recherche : une question de « partage » de la prise en charge énonciative. Actes du colloque La notion de prise en charge en linguistique, Anvers 11-13 janvier 2007.
- Swales, J., (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Tochon, F. (2002). « L'écriture réflexive dans le perfectionnement professionnel et le changement scolaire », *Recherches & éducations*, n° 2. [En ligne], <http://rechercheseducations.revues.org/index285.html>. Consulté le 19 novembre 2008.
- Tutin, A. (ed.) (2007). *Lexique et écrits scientifiques*. *Revue Française de Linguistique appliquée*, n° 12-2, Amsterdam, De Werelt.