

La problématisation dans les mémoires de master professionnel : l'auctorialité scientifique et ses enjeux didactiques

Salifou KONÉ

Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako/Mali

Résumé

L'étude prend pour objet la problématisation dans les mémoires de master professionnel en Lettres. Dans une approche énonciative, sont décrites 36 introductions de mémoire afin de rendre compte de quelle manière les scripteurs construisent la légitimité de leurs recherches et, *in fine*, leur auctorialité. Le décalage relevé entre les conduites discursives attestées chez les chercheurs professionnels et celles des étudiants en matière de problématisation a permis de discuter des enjeux didactiques de l'auctorialité scientifique et de formuler des propositions pédagogiques susceptibles de mieux accompagner les étudiants dans la construction discursive d'une posture auctoriale.

Mots-clés : auctorialité scientifique, cadrage, mémoire de master professionnel, positionnement, problématisation.

Abstract

The study takes as its object the problematization in professional master's theses in Letters. Using an enunciative approach, 36 dissertation introductions are described in order to account for how the writers construct the legitimacy of their research and, ultimately, their authorship. The gap noted between the discursive and scriptural practices attested among professional researchers and those of students in terms of problematization made it possible to discuss the didactic issues of scientific authorship and to formulate proposals likely to better support students in the discursive construction of an authorial posture.

Keywords: discursive framing, problematization, professional master's thesis, scientific authorship, scientific positioning.

Introduction

D'un point de vue énonciatif, l'un des enjeux de l'écriture du mémoire est de faire émerger, dans la multiplicité des voix propre au discours multiréférencé, une voix d'auteur, celle qui, dans la visée argumentative consubstantielle à l'écrit scientifique, domine les autres voix grâce à la hiérarchisation des points de vue qu'elle sélectionne et met en dialogue (F. Grossmann, 2003 ; F. Grossmann & F. Rinck, 2004). La notion d'auctorialité scientifique, en ce qu'elle articule des enjeux rhétoriques et épistémologiques de l'écriture de recherche (F. Grossmann, 2010), est donc fondamentale dans une perspective didactique littéraire, soucieuse de comprendre comment un apprenti-chercheur gère les contraintes paradoxales de l'énonciation scientifique (F. Rinck, 2016 ; F. Boch, 2013).

Afin de décrire comment se manifeste dans l'écriture des étudiants de master l'instance énonciative qui se pose comme « responsable de la textualité et garante en cela des contenus assertés » (F. Grossmann & F. Rinck, 2004, p. 36), nous proposons de problématiser la notion d'auctorialité scientifique à travers les « conduites discursives » (M-C. Pollet & C. Glorieux, 2021) qui la soutiennent, en l'occurrence la problématisation, le cadrage et le positionnement.

Concevant l'écrit scientifique comme un texte dont la dimension énonciative joue un rôle argumentatif (F. Grossmann & F. Rinck, 2004 ; F. Grossmann, 2013), on envisagera ici la problématisation comme un processus qui soutient l'ensemble des opérations mises en œuvre dans la construction d'un objet de recherche. Pour construire un tel objet, le chercheur, apprenti ou professionnel, doit à la fois rendre compte du déjà-là, situer son propos dans le champ de référence et justifier l'intérêt de sa recherche (F. Boch, 2013). Selon Boch, ces opérations méthodologiques renvoient aussi à des conduites discursives dont la finalité rhétorique pour le scripteur est de « se poser comme chercheur savant, [...] chercheur appartenant à une communauté, [...] chercheur innovant » (p. 554). Aussi, sur le plan langagier, la problématisation peut-elle être définie, comme « une activité argumentative correspondant à des enjeux de légitimation ou de crédibilisation » (M-C. Pollet & C. Glorieux, 2021, § 5).

Epistémologiquement, on peut définir le cadrage comme consistant en la définition d'un objet problématisé par rapport à des approches en usage dans un champ donné (F. Boch, F. Grossmann & F. Rinck, 2010 ; I. Delcambre, 2013). En proposant au lecteur une vision reconstruite des discours circulant dans le champ sur un objet de recherche, cette activité actualise sur le plan linguistique une présence auctoriale à travers des routines argumentatives (F. Boch, F. Grossmann & F. Rinck, 2010). Selon F. Boch (2013, p. 557), pour fonder l'enjeu (le pourquoi) de sa recherche et légitimer son objet d'étude, le chercheur peut soit remettre en cause une approche considérée comme une

impasse pour l'avancement de la connaissance (« routine de l'évidence remise en cause »), soit montrer que la recherche a longtemps ignoré un aspect pourtant fondamental dans la compréhension de la question traitée (« routine de la niche ignorée »), soit proposer une troisième voie après avoir démontré que les deux termes d'une alternative posent d'insolubles problèmes (« routine de la troisième voie »).

Aussi, le cadrage en tant que conduite discursive est-il solidaire d'un positionnement d'auteur, par lequel non seulement le scripteur s'inscrit, en tant que sujet, vis-à-vis de sa communauté épistémique, mais définit surtout ce qui le singularise à travers les choix qu'il opère et dont on peut rendre compte grâce à l'observation des marques linguistiques associées à des enjeux de connaissance (F. Grossmann & A. Tutin, 2013 ; F. Rinck, 2010).

Inscrite dans une perspective didactique littéraciée, la présente étude prend pour objet la problématisation dans les mémoires de master professionnel en Lettres, en l'articulant à la question de l'auctorialité scientifique telle qu'elle vient d'être dépliée. La question qui la sous-tend est de savoir comment des étudiants peu familiarisés avec les normes de recevabilité de l'écrit scientifique se posent comme chercheurs dans le lieu textuel qu'est l'introduction du mémoire de master professionnel. En d'autres termes, du double point de vue rhétorique et énonciatif, comment ces scripteurs construisent-ils la légitimité et la crédibilité de leurs recherches et, *in fine*, leur auctorialité scientifique ? Il s'agit donc de décrire des pratiques discursives et scripturales d'étudiants, afin d'appréhender, à travers les dysfonctionnements observables dans leurs textes, les éventuelles difficultés qu'ils rencontrent dans la construction discursive d'une posture auctoriale et auxquelles des réponses didactiques contextualisées peuvent être apportées.

1. Méthodologie

Les données empiriques exploitées sont constituées de 36 introductions de mémoire de master en Lettres. Soutenus entre 2018 et 2023 à l'École Normale Supérieure de Bamako, ces mémoires ont été aléatoirement prélevés sur un corpus de cent mémoires récupérés, dans le cadre d'un projet de recherche sur les difficultés littéraciques des étudiants, auprès du Département d'Etudes et de Recherche « Lettres, Langues et Cultures nationales ».

Pour étudier, dans une démarche exploratoire, les mouvements de problématisation dans les introductions de mémoires, on a eu recours au modèle CARS (*Creating A Research Space*), initialement proposé par J. Swales (1990). Le modèle comporte trois principaux mouvements : établir un territoire, créer une niche et occuper cette niche (T. Herman, 2009).

A partir de ce modèle rattaché à la question de l'auctorialité scientifique (F. Boch, 2013 ; T. Herman, 2009), on s'est attaché, dans une approche énonciative, à décrire systématiquement dans chaque introduction le type de

cadrage : l'objet de recherche est-il identifié et problématisé sans référence à l'existant ou par rapport à des approches attestées dans le champ épistémique concerné ? Dans cette dernière configuration, l'enjeu du cadrage consiste-t-il à se démarquer de l'existant ou, au contraire, à le prolonger dans une visée cumulative ? (F. Boch, F. Grossmann & F. Rinck, 2010). La description de chaque configuration de cadrage s'appuie sur l'analyse des ressources linguistiques utilisées par le scripteur pour marquer sa filiation scientifique et pour se positionner à travers l'évaluation des discours repris à autrui et celle de ses choix propres. Outre les indices personnels référant à la figure de l'auteur, les formes verbales attestant un processus d'appropriation ou de reprise d'objets scientifiques (idées, notions, théorie, approche, définition, etc.), ces ressources linguistiques renvoient aux différentes manières d'exprimer un parti pris, un jugement, une évaluation (F. Grossmann, A. Tutin & P. Garcia Da Silva, 2009 ; A. Tutin, F. Grossmann, A. Falaise & O. Kraif, 2009). Ces ressources linguistiques étant au service d'une argumentation, leur observation participe à l'identification de l'enjeu de la problématisation.

2. Résultats

Les résultats de la description des conduites discursives des scripteurs mettent au jour trois formes de problématisation dans les introductions : (1) une problématisation avec des références exclusivement non théoriques (20 mémoires sur 36), (2) une problématisation avec références théoriques et marquage de filiation scientifique (06 mémoires sur 36), (3) des mouvements de problématisation sans objet ni enjeu de recherche identifiables (10 mémoires sur 36).

La section suivante présente et décrit, à partir d'une introduction choisie à titre illustratif, chacune de ces formes de problématisation afin de mettre en perspective l'interrogation didactique qu'elle soulève par rapport aux pratiques attestées chez les chercheurs professionnels.

3. Analyses

3.1 La problématisation avec des références exclusivement non théoriques

Dans cette configuration, la problématisation se fait en référence à des productions littéraires sans dimension théorique et à des réalités contextuelles de l'enseignement-apprentissage du français et/ou de la littérature. Le suivant mouvement de problématisation est décrit en guise d'illustration de cette configuration.

Dès l'entame de l'introduction, la constitution d'un territoire s'opère à travers une narration qui ancre l'objet à didactiser dans le cadre du mémoire, c'est-à-dire le roman africain, dans une perspective diachronique (*extrait 1*, nous soulignons en gras).

1. Le roman africain **a toujours été** un genre majeur depuis sa naissance en Afrique. Les premiers romans africains datent des **années 1920**. En effet, le Sénégalais Amadou Mapaté Diagne a publié *Les trois volontés de Malick* en 1920. En 1921 est apparu *Batouala*, véritable roman nègre écrit par René Maran. Ce roman devint la référence de l'intelligentsia noire. **A la suite de cette publication, beaucoup** de romanciers africains ont émergé **avant et juste après les indépendances** des Etats africains. Parmi ces auteurs, il y a Abdoulaye Sadi, Ousmane Socé, Ferdinand Oyono, Seydou Badian, Cheick Hamidou Kane, Camara Laye, Ousmane Sembène, Mongo Béti, **et autres**.

En outre, il est à signaler qu'**après les indépendances** des pays africains, **beaucoup d'autres romanciers africains ont tenté de mettre en cause les écrits classiques** commencés par les premiers romanciers africains. Il s'agit des auteurs comme Ahmadou Kourouma avec *Les soleils des indépendances* (1968), Massa Makan Diabaté avec *le lieutenant de Kouta* (1979), *le coiffeur de Kouta* (1980) et *le Boucher de Kouta* (1982), Sony Labou Tansi, avec *La vie et Demie* (1979), Yambo Ouologuem avec *Le devoir violence*, (1968), ...

Plus tard, aux environs des années 2000 à nos jours, bien de jeunes écrivains africains se sont manifestés brusquement en se tournant vers la publication des romans. Ces écrivains ont commencé à décrire leurs vécus et ceux de leurs compatriotes dans leurs œuvres. Ils ont la plupart fait leurs études au dernier quart du vingtième siècle et **ont su doser**, grâce à leurs talents, leurs écrits aux rythmes des mouvements de la fin du vingtième et du début du vingt et unième siècle. Parmi ces auteurs de romans contemporains africains, il y a : Fatou DIOME, Fatou KEÏTA, Alain MABANCKOU, Thierno MONENEMBO, Moussa KONATE, Adam Ba KONARE, Ousmane DIARRA, Ismaël Samba TRAORE, Fatoumata KEÏTA, **etc.** Ces écrivains des romans africains contemporains parlent des réalités qui sont toujours actuelles dans nos sociétés.

S'il est hors de propos de discuter la reconstruction historique du roman africain proposée ici, encore moins de s'attarder sur des évidents problèmes d'organisation textuelle, en l'occurrence de progression thématique, on notera que les marqueurs d'ancrage temporels (« années 1920 », « avant et juste après les indépendances », « après les indépendances », « plus tard, au début des années 2000 ») soutiennent une stratégie rhétorique qui consiste pour le scripteur à asseoir sa légitimité de connaisseur du domaine traité en l'abordant avec un regard qui se veut panoramique. Les emplois du connecteur d'addition (« en outre ») et la tournure impersonnelle passive

(« il est à signaler que ») faisant appel à l'attention du lecteur sont solidaires de la même stratégie. On relèvera également le choix de la formule passive (« le roman africain a toujours été un genre majeur ») au détriment d'un référencement théorique explicite, choix qui permet d'attribuer un statut d'opinion commune au discours citant, et par-là même de le légitimer. L'emploi générique de l'adverbe « toujours » vise le même effet de présenter en doxa le point de vue du scripteur sur le statut dominant du genre romanesque dans la littérature africaine. La présence de quantificateurs (« beaucoup de romanciers ») ainsi que les longues énumérations de noms d'auteurs non théoriques se terminant par des points de suspension ou par des locutions indiquant l'incomplétude de la liste (« etc. », « et autres ») renforcent l'assertion relative au statut dominant du roman dans la littérature africaine.

L'approche diachronique adoptée pour établir son territoire se double d'une perspective dichotomique, opposant deux générations de romanciers africains : « il est à signaler qu'après les indépendances des pays africains, beaucoup d'autres romanciers africains ont tenté de mettre en cause les écrits classiques [...]. Plus tard, aux environs des années 2000 à nos jours, bien de jeunes écrivains africains [...] ont su doser, grâce à leurs talents, leurs écrits aux rythmes des mouvements de la fin du vingtième et du début du vingt et unième siècle ». Si, sur le fond, les catégorisations « romans classiques » et « romans contemporains » sont contestables, de même que l'argument, implicite mais central dans le propos du scripteur, que les romanciers contemporains épousent mieux les conditions de leurs contemporains que ceux qu'il étiquette de « classiques », il importe de souligner que les marqueurs évaluatifs (« écrits classiques », « ont su doser... ») manifestent une forte prise en charge énonciative, et donc une présence auctoriale.

Cette perspective dichotomique permet au scripteur de créer sa niche en élargissant le corpus littéraire didactique en usage au lycée à la trilogie de Fatoumata Kéïta, qu'il veut didactiser pour les classes de 11^{ème} Lettres (*extrait 2*, nous soulignons en gras).

2. De nos jours, en Afrique comme au Mali, **beaucoup de romanciers africains** s'intéressent aux productions romanesques pour parler des problèmes contemporains africains. **Néanmoins, il se trouve que** le choix de l'enseignement de ces romans africains contemporains **est relégué au second plan** par rapport à celui des romans classiques. « **Aujourd'hui nous avons des producteurs de pensées chez nous qui sont valables, qui méritent d'être mis au centre des préoccupations...de la pédagogie de notre pays pour que les enfants se sentent d'abord près des auteurs...** » dit l'écrivaine Fatoumata Keïta.

La rhétorique du manque à combler dans le champ de la pratique sociale considérée consiste ici à remettre en cause la centralité des romans dits

classiques africains ou étrangers dans l'enseignement de la littérature au lycée. Cette remise en cause est renforcée par un paradoxe, signalé par l'adverbe d'opposition antéposé et introduit par la formule impersonnelle passive qui permet, outre d'établir un constat, d'annoncer son opinion de manière subjective, opinion légitimée par un argument d'autorité. La trace énonciative de cet argument réside dans la citation de l'auteur de la trilogie romanesque, trilogie que l'apprenti-chercheur veut didactiser dans le cadre de son mémoire.

D'autres procédés rhétoriques, notamment les références au contexte institutionnel de l'enseignement secondaire malien et aux difficultés d'adaptation des enseignants de français aux instructions méthodologiques officielles, participent du mouvement de constitution de sa niche (*extrait 3*).

3. Avec le changement du système éducatif malien en 2011, qui a prôné l'application de l'Approche Par Compétence au lycée, certains enseignants du secondaire ont eu du mal à s'adapter au nouveau changement dans le choix des supports didactiques ainsi que l'application de l'approche recommandée.

Enfin, dans ce mouvement de problématisation, le positionnement du scripteur comme auteur s'identifie à la revendication d'une filiation à une référence non théorique, c'est-à-dire à un document institutionnel proposant des exemples d'exploitation pédagogique de romans africains contemporains, supposés conformes aux principes de la méthodologie d'enseignement en vigueur dans l'institution (*extrait 4*, nous soulignons en gras).

4. En 2015, pour satisfaire aux besoins des enseignants de français du secondaire, la Direction Nationale de l'Enseignement Secondaire a mis à leur disposition un recueil didactique intitulé *Recueil d'outils pour l'enseignement du français selon l'APC* [approche par compétences]. Dans cet ouvrage, les nouveaux programmes ont été donnés plus quelques fiches pédagogiques selon l'APC et quelques textes des romans africains contemporains [...]. **Alors, conscient du dynamisme de l'enseignement de ces romans au lycée, nous avons jugé nécessaire** de porter notre sujet de mémoire sur la didactique de ces romans en classe de 11^{ème} Lettres, plus particulièrement la trilogie de Fatoumata KEÏTA qui est composée de *Sous fer*, (2013), *Quand les cauris se taisent*, (2017) et *Les mamelles de l'amour*, (2017).

Les traces énonciatives de cette filiation, non scientifique en l'occurrence, se manifestent à travers la structure consécutive introduite par « alors », le verbe de positionnement exprimant un point de vue associé au pronom nous, référé à l'auteur, et l'évaluation axiologique marquée par le subjectivème « nécessaire » qui apporte un surcroît de crédit à la légitimité de son objet de recherche. Cette filiation revendiquée donne à la recherche entreprise une visée cumulative dans la sphère des pratiques pédagogiques du français inspirées de l'approche par compétences au lycée. En effet, à la manière du recueil didactique élaboré par la Direction Nationale de l'Enseignement

Secondaire, l'étudiant assigne à sa recherche un objectif incitatif énoncé dans le paragraphe consacré à l'occupation de la niche, laquelle se réalise au moyen de modalités d'engagement identifiables par la présence de verbes indiquant son choix et sa volonté de contribuer au renouvellement du corpus didactique littéraire dans l'enseignement du français au lycée (*extrait 5*).

5. Nous avons choisi ce sujet pour pousser les enseignants de français à mettre l'étude des romans africains contemporains au centre de leurs enseignements en 11^{ème} Lettres. [...] Au fait, nous comptons montrer que l'enseignement des livres de la trilogie de Fatoumata KEÏTA en 11^{ème} Lettres comme romans africains contemporains peut réduire l'utilisation fréquente des romans classiques en 11^{ème} Lettres.

Si l'activité de problématisation menée dans cette introduction mobilise des références non théoriques par rapport auxquelles le scripteur se positionne, manifestant par là une présence auctoriale, cette problématisation soulève un problème d'ordre épistémologique, celui de tenter de construire un objet de recherche sans référence à des approches attestées dans le champ de recherche mobilisé, en l'occurrence la didactique de la littérature. A aucune étape du mouvement de la problématisation, le scripteur n'inscrit la trilogie romanesque, qu'il veut didactiser, dans une perspective didactique clairement identifiée. Or, la dimension didactique est centrale dans la formulation du thème du mémoire : « L'enseignement des romans africains contemporains en 11^{ème} Lettres : cas de la trilogie de Fatoumata Kéita ».

Aussi, en termes de valeur heuristique, cette problématisation aurait-elle sans doute gagné à construire un objet de recherche en référence à des approches didactiques de la littérature.

3.2 La problématisation avec références théoriques et filiation scientifique

Dans cette configuration, sont évoqués ce que F. Grossmann, A. Tutin et P. Garcia Da Silva (2009) nomment « objets scientifiques » (ex. théorie, modèle, approche, etc.), avec comme mode de référence soit la seule mention de l'objet scientifique repris, soit les mentions de l'auteur et de l'objet scientifique repris.

Ce qui suit décrit, à titre illustratif, un mouvement de problématisation relevant de cette configuration.

Dans l'introduction, aucun état de la question n'est réalisé pour établir un territoire. De ce fait, la création de la niche s'effectue en référence à l'expérience et l'intérêt professionnels du scripteur, à des pratiques pédagogiques ainsi qu'au contexte académique de formation, qui permettent de légitimer l'objet de la recherche (*extrait 6*).

6. Nous avons constaté, au cours de notre stage, que les enseignants utilisent très peu la BD pour des raisons diverses. C'est ainsi que

nous avons voulu travailler sur la BD et mettre en pratique ce que nous avons appris à l'ENSUP.

Le cadrage qui s'ensuit inscrit l'objet de la recherche dans une filiation scientifique avec comme mode de référence la seule mention du nom du courant théorique repris (*extrait 7*).

7. Ce choix [de la BD] n'est pas fortuit, nous nous sommes inspirés de la théorie des champs conceptuels, selon laquelle une situation ne peut être comprise par un seul concept et les différents signifiants associés aux concepts peuvent élargir le sens donné aux situations. [...] C'est pourquoi nous proposons de joindre l'image au texte qui pourrait être plus attractif et à même de développer des compétences de lecture, d'écriture et de production orale.

L'affiliation explicite à une tradition scientifique manifeste de la part du scripteur un positionnement plus assumé, favorisant l'expression d'un point de vue construit, énoncé sous forme d'hypothèse introduite par deux marqueurs modaux : le conditionnel et le modal « pouvoir ». Cette modalisation du point de vue exprimé sur l'intérêt didactique de la BD construit un ethos de chercheur prudent, informé de la dimension objectivante de l'argumentation scientifique. La visée objectivante du point de vue exprimé est soutenue par des références à des auteurs, dont la reprise sous forme de reformulation ou de citation fonctionne comme un argument d'autorité à la faveur du choix de la BD comme support didactique moins ennuyeux pour les apprenants (*extrait 8*).

8. Comme le souligne Holt (1993, p. 167), si l'on donne à l'apprenant une tâche à accomplir mais qu'elle l'ennuie, il ne fera la tâche qu'avec une petite partie de son attention, de son intelligence. L'apprenant a besoin d'être motivé, d'être attiré par la tâche, selon Maslow, « le besoin est la base de la motivation », (cité dans Lautier, 2001, p. 208).

Enfin, on notera que dans les mouvements de problématisation où l'objet d'étude est construit en référence à des cadres théoriques ou à des approches, une seule acception de ces objets discursifs est mise en avant : le terme *théorie* ou *approche* n'est jamais utilisé dans son acception de « construction synthétique » mais toujours dans celle de « système servant de base pour l'observation empirique » (F. Grossmann, A. Tutin & P. Garcia Da Silva, 2009, p. 191).

3.3 La problématisation sans objet ni enjeu d'étude identifiables

Dans certains mémoires, l'introduction se trouve dépouillée de sa fonction rhétorique et épistémologique de définir un objet d'étude en le problématisant, en en précisant l'enjeu par rapport à l'existant.

Cette section décrit, à titre illustratif, ce type de mouvement de problématisation où l'objet et l'enjeu de l'étude sont insaisissables, dans le but de mettre en perspective l'interrogation didactique induite. L'analyse

s'appuie sur une introduction dont l'extrait introduit ci-dessous (*extrait 9*) présente les éléments de justification du choix du sujet du mémoire.

9. Ces éléments ci-dessus [réseaux sociaux, sites web2.0, plateformes virtuelles, applications mobiles] constituent une opportunité à saisir pour notre génération dans le processus d'enseignement-apprentissage de toutes les disciplines au niveau secondaire général. C'est la raison qui nous a poussé à s'intéresser à l'impact des réseaux sociaux numérique sur les élèves d'une part et sur les enseignants d'autre part. D'où, le choix de ce sujet de recherche intitulé « L'impact des réseaux sociaux numériques sur l'enseignement-apprentissage du français au lycée ».

La justification de l'étude se fait en référence à un discours commun, désignant « une réalité non interrogée, c'est-à-dire tout ce qui relève du sens commun » (B. Daunay & D. Bart, 2019, p. 915). Ainsi, les innovations technologiques sont présentées comme impliquant un devoir d'innovation technopédagogique pour une génération d'enseignants abusivement catégorisée de natifs numériques. Si cette catégorisation n'apparaît pas comme telle dans l'argumentaire du scripteur, l'autodésignation « notre génération » en supporte la mémoire discursive.

Prenant la forme d'entonnoir, la contextualisation qui sous-tend la justification de l'étude se poursuit en référence à la possibilité d'agir sur le champ éducatif qu'offre l'évolution technologique dans le contexte malien (*extrait 10*) :

10. Au Mali, nous assistons à l'expansion des réseaux sociaux numériques dans ces dernières années, grâce à la croissance exponentielle des smartphones et la montée en puissance du service de la connexion de 2G en 4G par les opérateurs mobiles. Ce thème est choisi dans la perspective d'apporter notre contribution à l'usage pédagogique des réseaux sociaux numériques pour l'enseignement et l'apprentissage du français au lycée.

Le verbe de constat associé au pronom « nous » interlocutif permet de prendre à témoin le lecteur dans l'observation du constat empirique initial. De ce fait, son emploi participe d'une stratégie de consensualisation de ce constat, et donc de légitimation de la recherche qu'il sous-tend. Par dévoilement progressif de ce qui s'apparente à une problématique, le paragraphe introduit « l'usage pédagogique des réseaux sociaux numériques » comme domaine de contribution de la recherche menée.

Outre la redondance qui signale de sérieux problèmes de construction textuelle, l'extrait 11 entretient une confusion entre apport et objectif de l'étude :

11. L'apport de ce sujet est de faire une étude de l'enseignement-apprentissage du français à travers les réseaux sociaux numériques, par les lycéens maliens afin qu'ils puissent les exploiter à bon escient. C'est-à-dire que les élèves comprennent que les réseaux

sociaux numériques n'est pas seulement un lieu de divertissement mais aussi un lieu de renforcement des capacités langagière.

Nous avons choisi ce sujet, dans le but de recenser les impacts positifs et négatifs des réseaux sociaux dans le processus d'enseignement-apprentissage de la langue française au lycée. L'objectif de cette recherche d'une manière générale, est d'étudier l'impact des réseaux sociaux numériques sur le processus d'enseignement-apprentissage du français au lycée, afin de proposer de pistes de solution pouvant aider à une meilleure exploitation de ces outils.

Plus qu'une simple confusion terminologique, l'indistinction entre apport et objectif de la recherche épingle une difficulté d'ordre épistémologique, relative à la définition de l'objet même de la recherche, qui reste insaisissable. Tantôt il est question « de faire une étude de l'enseignement-apprentissage du français à travers les réseaux sociaux numériques » pour que les apprenants « puissent les exploiter à bon escient ». En sus des problèmes de formulation de ce qui se présente comme l'objet de la recherche, on ne voit pas comment un tel objet peut être empiriquement investigué et théoriquement ancré. Quant à l'objectif énoncé, se pose la question de la pertinence de l'évaluation axiologique, d'autant qu'aucun repère contextuel n'est fourni, laissant ainsi penser qu'il y aurait une manière d'exploiter « à bon escient » les outils numériques dans l'enseignement-apprentissage. Tantôt, il s'agit « d'étudier l'impact des réseaux sociaux numériques sur le processus d'enseignement-apprentissage du français au lycée ». Là encore, l'objet de la recherche n'émerge pas, le terme-clé dans la formulation de l'énoncé n'étant ni défini, ni problématisé en référence à des perspectives ou approches attestées dans le vaste champ d'étude des usages du numérique en éducation. S'agit-il d'étudier l'effet de l'usage des réseaux sociaux (1) sur l'attention des élèves dans l'espace-temps de la classe, (2) sur la relation pédagogique, (3) ou encore sur le développement de telles ou telles compétences langagières ? La formulation des questions de recherche n'apporte, non plus, aucun élément permettant d'identifier un objet de recherche précis (*extrait 12*) :

12. Quels sont les impacts des réseaux sociaux numériques sur l'enseignement-apprentissage du français au lycée ? Comment ferons-nous pour orienter les apprenants du lycée vers l'usage pédagogique des réseaux sociaux numériques ? Quels usages les apprenants et les enseignants du lycée font de réseaux sociaux numériques dans l'apprentissages ?

En faisant abstraction de la cohérence de l'enchaînement de ces questions de recherche, on conclura cette section en soulignant la nécessité d'un accompagnement des étudiants dans leur processus d'acculturation aux « comportements épistémologiques » des chercheurs et aux « routines rhétoriques » qui les soutiennent (I. Delcambre, 2013, p. 21).

4. Discussion

A travers la description de 36 introductions de mémoire de master professionnel, cette étude d'inspiration énonciative a cherché à mettre en avant les enjeux didactiques de la notion d'auctorialité scientifique : comment apprendre aux étudiants, peu socialisés aux normes discursives de l'écriture de recherche, à endosser discursivement une figure d'auteur dans leurs écrits académiques ? Comme le souligne F. Rinck (2016, p. 137), en invitant « à penser l'acteur au sein d'une communauté, à distinguer les sources et le positionnement, à s'interroger sur la véridiction », la notion d'auctorialité scientifique représente l'occasion, pour les étudiants, « d'une approche réflexive dans leur acculturation aux littéracies universitaires ».

Afin de développer une telle approche en formation, l'auctorialité a été envisagée, à la suite de M-C. Pollet (2020), comme une construction discursive dont on peut rendre compte à travers l'observation et l'analyse linguistique des conduites discursives qui la sous-tendent. Sur les plans linguistique et épistémologique, ces conduites sont objectivables à partir des notions de problématisation, de cadrage et de positionnement. Par conséquent, la didactisation de la notion d'auctorialité scientifique passe par celle de chacune de ces trois notions qui contribuent conjointement à fonder discursivement la figure d'auteur scientifique, grâce notamment à l'articulation qu'elles permettent entre « les questions de la recherche et de son écriture [et] celles du rapport au discours d'autrui, de l'énonciation, de la responsabilité heuristique du chercheur » (M-C. Pollet & *al.*, 2023, p. 178).

Certes, cet emboîtement de notions, à la manière de poupées russes, pour en aborder une autre en formation, peut paraître de nature à complexifier plus qu'il n'est nécessaire toute démarche didactique (M-C. Pollet & C. Glorieux, 2021). Toutefois, comme le rappelle F. Boch (2021), à la suite de K. Gustafsson et L. Hagström (2018) qui parlent de puzzle à son propos, la problématisation est un acte complexe, difficile à saisir tant elle superpose différentes dimensions (textuelle, linguistique et discursive) et différents enjeux (rhétoriques et épistémologiques). Aussi, pour permettre aux étudiants de se saisir de la complexité de l'acte de problématiser, la démarche didactique se doit-elle de s'appuyer sur une assise conceptuelle qui rende compte de la superposition des enjeux et dimensions distincts mais complémentaires de la problématisation.

D'un point de vue pédagogique, on peut accompagner les étudiants dans l'écriture de leur démarche de construction d'un objet de recherche en les amenant d'abord à prendre conscience des procédés énonciatifs et leurs enjeux rhétorique et épistémologique observables dans les comportements discursifs propres aux chercheurs appartenant à une même discipline (M-C Pollet & C. Glorieux, 2021). Cet ancrage disciplinaire de la découverte réflexive des routines discursives et scripturales attestées chez les experts est

nécessaire pour expliquer au néophyte la variation, au sein d'un même genre, du positionnement énonciatif, des normes éditoriales, des usages linguistiques et des modes de production des savoirs (F. Rinck, F. Boch & F. Grossmann, 2006 ; F. Grossmann, 2012 ; F. Rinck, 2016).

La phase de découverte des fondements discursifs de l'auctorialité au sein d'une communauté discursive doit aboutir à des mises en situation : à travers des tâches de productions écrites, on place l'étudiant en situation de construire un objet de recherche en référence à des approches attestées dans le champ, chaque tâche devant fournir l'occasion de travailler finement sur les « routines argumentatives » (F. Boch, 2013) et les « routines sémantico-rhétoriques » (A. Tutin, 2014) liées à l'enjeu de la problématisation (prolonge-t-on les recherches antérieures ou s'en démarque-t-on ? Pourquoi ?) et de son lieu textuel, l'introduction.

Conclusion

Cette étude descriptive a permis de pointer un décalage entre les pratiques expertes et celles des étudiants concernant la manière de problématiser un objet de recherche, et par là de se poser comme auteur scientifique. Ce décalage pointe du côté des étudiants un comportement peu informé du statut épistémologique de la référence dans l'écrit scientifique. Si les problèmes traités dans les mémoires de master professionnel sont tendanciellement ancrés dans des pratiques sociales fortement contextualisées, leur construction en objet de recherche demande cependant à les inscrire dans un espace de controverse disciplinaire, de sorte que le sujet épistémique puisse assumer, dans l'interdiscours, un point de vue construit, conforme à son projet de connaissance.

Références bibliographiques

ALLAGARD-POESI Florence, MARECHAL Garance, 2014, « Construction de l'objet de la recherche », *Méthodes de recherche en management*, Paris, Dunod, pp.48-76.

BOCH Françoise, 2013, « Former les doctorants à l'écriture de la thèse en exploitant les études descriptives de l'écrit scientifique », *Linguagem em discurso*, vol. 13, n°3, pp. 543-568. <https://www.scielo.br/j/ld/a/W6VkzfWg8jQdTbmx9fwn63y/?lang=fr>

BOCH Françoise, 2021, « Former à l'écriture de recherche, ou comment aider les étudiants à se positionner en tant que sujet, auteur et chercheur », Dossier présenté en vue d'une habilitation à diriger des recherches 7^{ème} Section. Université Grenoble Alpes. <https://hal.science/tel-03652957/>

BOCH Françoise, GROSSMANN Francis, RINCK Fanny, 2010, « Le cadrage théorique dans l'article scientifique : un lieu propice à la circulation des discours », *Actes du colloque Circulation des discours et liens sociaux* :

le discours rapporté comme pratique sociale, 5-6 octobre 2006, Université Laval (Québec), pp. 23-42. <https://shs.hal.science/halshs-00600018/document>

DAUNAY Bertrand, BART Daniel, 2019, « Les entrées en matière non théoriques dans des mémoires de master et des articles de revues », *Linguagem & Ensino, Pelotas*, vol. 22, n°3, pp. 906-932. <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/articulo/download/16661/10571>

DELCAMBRE Isabelle, 2013, « Ecriture, cadre, contexte », *Multilinguales*, n°2, pp. 9-23. <https://journals.openedition.org/multilinguales/2168>

GROSSMANN Francis, 2003, « Du discours rapporté au discours autorisé, le maniement des noms d'auteur dans l'article en Sciences Humaines », *Estudios de Lengua y Literatura Francesas*, vol. 1, n°14, pp. 9-31. <https://rodin.uca.es/handle/10498/9670>

GROSSMANN Francis, 2010, « L'auteur scientifique », *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol. 4, n°3, pp. 410-426. <https://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2010-3-page-410.htm>

GROSSMANN Francis, 2011, « Ecriture scientifique et positionnement d'auteur », *La formation des doctorants à l'information scientifique et technique*, Villeurbanne, Presses de l'enssib, pp. 85-106.

GROSSMANN Francis, 2012, « Pourquoi et comment cela change ? Standardisation et variation dans le champ des discours scientifiques », *Pratiques*, n°153/154, pp.141-160. <https://journals.openedition.org/pratiques/1976>

GROSSMANN Francis, RINCK Fanny, 2004, « La surénonciation comme norme du genre : l'exemple de l'article de recherche et du dictionnaire en linguistique », *Langages*, n°156, pp. 34-50. https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_2004_num_38_156_962

GROSSMANN Francis, TUTIN Agnès, 2013, « Introduction ». *L'écrit scientifique : du lexique au discours. Autour de Scientext*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp. 9-23.

GROSSMANN Francis, TUTIN Agnès, GARCIA DA SILVA Pedro, 2009, « Filiation et transfert d'objets scientifiques dans les écrits de recherche », *Pratiques*, n°143/144, pp. 186-202. <https://journals.openedition.org/pratiques/1447>

GUSTAFSSON Karl, HAGSTROM Linus, 2018, "What is the point? Teaching graduate students how to construct political science research puzzles", *European political science*, 17, 634-648. <https://link.springer.com/article/10.1057/s41304-017-0130-y>

HERMAN Thierry, 2009, « Rhétorique des incipit dans les articles scientifiques en sciences humaines et sociales », *Principes et typologies des discours universitaires*, Paris, L'Harmattan, pp. 215-228.

NONNON Elisabeth, 2002, « Formulation de problématiques et mouvements de problématisation dans les textes réflexifs : un point aveugle pour l'enseignant ? », *Spirale*, n°29, pp. 29-74.
https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2002_num_29_1_1438

POLLET Marie-Christine, 2014, *L'écrit scientifique à l'aune des littéracies universitaires : approches théoriques et pratiques*, Namur, Presses universitaires de Namur.

POLLET Marie-Christine, 2020, « Auctorialité et auctorialisation scientifiques : pour un accompagnement des étudiants à l'aune du concept de littéracies universitaires », *La littéracie. Un espace conceptuel pour l'enseignement et l'éducation*, Toulouse, Presses universitaires du Midi, pp. 99-113.

POLLET Marie-Christine, GLORIEUX Carole, 2021, « Cadrage, positionnement, niche, des notions pour en didactiser une autre : la « problématisation » dans l'écriture de recherche », *Pratiques*, n°189/190, pp. 1-17. <https://journals.openedition.org/pratiques/9909>

POLLET Marie-Christine, FREDERIC François, GLORIEUX Carole, VAN HECKE Arnaud, 2023, « Construire l'intégrité scientifique des étudiants : pour une formation cohérente à l'écriture de recherche », *Les nouvelles frontières de l'intégrité académique*, Caen, Editions EMS, pp. 177-191.

RINCK Fanny, 2004, « Construire la problématique d'un rapport de stage : les difficultés des étudiants du second degré », *Pratiques*, n°121/122, pp. 93-110. https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2004_num_121_1_2035

RINCK Fanny, 2010, « L'analyse linguistique des enjeux de connaissance dans le discours scientifique. Un état des lieux », *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol. 4, n°3, pp. 427-450. <https://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2010-3-page-427.htm>

RINCK Fanny, 2016, « Aborder la notion d'auteur scientifique dans la formation universitaire. *Argumenter dans les écrits scientifiques*, Namur, Presses Universitaires de Namur, pp. 127-140.

RINCK Fanny, BOCH Françoise, GROSSMANN Francis, 2006, « Quelques lieux de variation du positionnement énonciatif dans l'article de recherche », *Filol. lingüist. port.*, n°8, pp. 451-464.
<https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59766>

SWALES John, 1990, *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.

TUTIN Agnès, 2014, « La phraséologie transdisciplinaire des écrits scientifiques : des collocations aux routines sémantico-rhétoriques », *L'écrit scientifique : du lexique au discours. Autour de Scientext*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, pp. 27-44.

TUTIN Agnès, GROSSMANN Francis, FALAISE Achille, KRAIF Olivier, 2009, « Autour du projet Scientext : étude des marques linguistiques du positionnement de l'auteur dans les écrits scientifiques », *JLC*, Sep 2009, Lorient, France, pp. 333-349.