

## CONCEPTIONS DU MÉMOIRE DE MASTER ET DE SON AUTEUR CHEZ LES ÉTUDIANTS EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE DE L'UNIVERSITÉ DE BEJAIA

**BELKESSA Lahlou**

Université de Bejaia, Algérie

[lahlou.belkessa@univ-bejaia.dz](mailto:lahlou.belkessa@univ-bejaia.dz)

### Résumé :

*Dans cet article, nous analysons les conceptions que des étudiants en didactique des langues étrangères manifestent sur le mémoire de master et sur l'auteur du mémoire. Ces conceptions sont recueillies à l'aide d'un questionnaire aux questions ouvertes auxquelles 39 étudiants inscrits en master didactique de l'université de Bejaia ont répondu. L'analyse de leurs réponses a permis de faire émerger quelques conceptions du processus de l'écriture du mémoire qui peuvent se trouver en décalage, voire en opposition, par rapport à la logique de la recherche scientifique et aux attendues d'un genre de recherche.*

### Mots-clés :

Auteur de mémoire, conception, difficultés scripturales, rapport à l'écrit.

### Abstract

*In this article, we analyze the conceptions that students in foreign language didactics demonstrate regarding the master's thesis and the author of the thesis. These conceptions are gathered through an open-ended questionnaire, to which 39 students enrolled in the didactics master's program at the University of Bejaia have responded. The analysis of their responses has allowed us to identify some conceptions of the thesis writing process that may diverge or even contradict the logic of scientific research and the expectations of a research genre.*

### Key-words:

Author of the thesis, conception, relationship with writing, writing difficulties

Dans la formation en lettres et langue française, les étudiants font face à plusieurs genres discursifs. Plus ou moins complexes, ces discours peuvent tout aussi être, en empruntant les mots à Maingueneau (2004), des *genres conversationnels* (dans le module *oral* par exemple, les étudiants sont souvent amenés à écouter des discussions libres entre des interlocuteurs natifs, et à jouer des rôles dans des situations de communication quotidienne) que des *genres institués* (comme la dissertation, le compte rendu, etc.). Ils peuvent aussi appartenir à des sphères socio-langagières parfois contrastées. Cette diversité de genres présents dans cette formation exigent des étudiants une prudence dans le choix de leurs stratégies discursives. Toutefois, seulement quelques-uns de ces genres font objet d'un enseignement explicite. Le mémoire de master, que nous pouvons définir initialement avec Delarue-Breton (2022) comme un genre institué mais frontalier entre l'auctorial et le routinier, est certainement le genre auquel on prépare le plus les étudiants, mais se présente aux yeux de beaucoup d'étudiants comme celui qui en présente le plus de difficultés.

Nous nous proposons dans cet article d'étudier une partie de ces difficultés qui sont de l'ordre de leur rapport au savoir dans sa dimension conceptuelle. Après une contextualisation de notre étude, nous portons notre attention sur ses assises théoriques et sur son cadre méthodologique. Nous discuterons après cela des principaux résultats de notre enquête.

[www.univ-bejaia.dz/leu](http://www.univ-bejaia.dz/leu)

<https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/618>

©Tous droits réservés

### 1. Littératie et rapport au savoir à l'université

La littératie peut être définie comme « *la capacité d'une personne à s'approprier le monde de l'écrit dans sa double dimension – lecture et écriture* » (Dezutter, Babin et Lépine, 2018: 8). Cette capacité n'est pas figée. Elle est plutôt comprise dans « *un processus infini vers une adaptation plus pointue et efficace à une situation donnée, elle-même en évolution constante* » (Rispaïl, 2011 :02), et se déploie au sein de « *structures sociales qui [l]'englobent et qu'[elle contribue] à façonner* » (Barton & Hamilton, 2010: 45).

Au sein de l'institution universitaire, se déploient des usages langagiers en lien avec les différentes pratiques sociales qui s'y exercent. Les littératies à l'université, en tant qu'elle est le lieu à la fois de production de savoirs et de formation des étudiants, répondent à des exigences épistémologiques en lien avec des disciplines scientifiques. En effet, les littératies universitaires « *sont le résultat d'une construction individuelle, d'une confrontation à une discipline à travers des objets, des méthodologies, des corps de savoirs spécifiques* » (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010 : 12).

Penser les pratiques scripturales sous le prisme des littératies universitaires présente plusieurs avantages. Il permet, entre autre, de reconsidérer les « *difficultés des étudiants tenant compte des dimensions épistémologiques de l'écriture* » (Pollet, 2020:3), et de penser leur rapport à l'écrit comme une partie intégrante de leur compétence scripturale et disciplinaire (Buors & Lentz, 2009: 132).

Cette notion de *rapport à* est importante pour comprendre les difficultés des étudiants en littératies universitaires, surtout celles qui surviennent dans des zones de transitions, notamment entre le lycée et l'université. Dans ces zones de contact (Donahue, 2001), les étudiants entreprennent un travail intensif d'appropriation de discours universitaire, ce qui entraîne un bouleversement de leur rapport à l'écrit (Deschepper, 2008 :8). Face au mémoire de master, ils doivent également reconstruire leur rapport au savoir, qui n'est plus à restituer, mais à construire, et ce instaurant

*une distance suffisante entre son langage et lui-même pour créer un espace de négociation approprié à la situation dans laquelle il se trouve et s'adresser au destinataire non comme à un individu singulier, mais comme à un représentant de la communauté scientifique dans laquelle il commence à s'inscrire* (Deschepper & Thyriion, 2008 :66).

Nous pouvons comprendre le rapport au savoir comme « *l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet (...) liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir* » (Charlot, 1997 : 94). A la suite de travaux de Charlot, Barré de Miniac (2000) et Penloup (2000), et ensuite l'équipe de recherche québécoise (Blaser, 2007, Chartrand et Prince, 2009), ont théorisé le concept de rapport à l'écrit(ure) et l'ont conçu en quatre dimensions. Si nous nous référons à la conception de l'équipe dirigée par Chartrand (Ibid.), nous dirons que ces dimensions sont affective, conceptuelle, axiologique et praxéologique.

Bien que, pour disposer d'un cadre explicatif global qui permettrait de comprendre les pratiques scripturales des étudiants, aucune de ces dimensions ne peut se dissocier des autres, nous focaliserons, pour des raisons d'analyse, notre attention dans cet article est portée sur la dimension conceptuelle du rapport au mémoire de quelques étudiants en master didactique des langues de l'université de Bejaia.

## 2. Dimension conceptuelle du rapport au mémoire de master

Pour Blaser et Al. (2011), la dimension conceptuelle du rapport à l'écrit dispose plus ou moins favorablement l'apprenant à pratiquer d'une manière fructueuse l'écrit, et cette pratique construit ses conceptions de l'écrit et de son apprentissage. Sans pour autant minorer l'importance des sentiments et des valeurs associés à l'écrit, Blaser et al. (2011 : 7-8) définissent le rapport à l'écrit comme « *un système d'influences évolutif et complexe entre, d'une part, les conceptions d'un individu construites au sujet de l'écriture, de son enseignement et de son apprentissage (dimension conceptuelle) et les activités personnelles et professionnelles de l'individu en lien avec l'écriture (dimension praxéologique)* ».

La dimension conceptuelle du rapport à l'écrit « *renvoie aux idées, aux conceptions, aux représentations que se fait le sujet de la nature de l'écrit, de sa place dans la société, de sa ou ses fonctions, dans l'apprentissage en général, dans l'apprentissage scolaire, voire dans chaque discipline* » (Chartrand et Prince, 2009 :321). Et dans le contexte qui est celui des étudiants qui nous intéresse dans cet article, nous tâcherons plus précisément d'analyser les différences de conceptions qu'ils ont développé du mémoire en tant que pratique scriptural participant de la recherche scientifique et de leur statut en tant qu'auteur de ce mémoire, ayant un positionnement à construire et un territoire particulier à discuter dans le champ de recherche de la didactique des langues.

Le mémoire de master est un *écrit de recherche en formation*. Comme tout écrit de recherche, il est défini par sa dimension heuristique et son insertion dans un champ de recherche déjà investi, et dans lequel il doit se positionner (Delcambre, 2013). En écrivant son mémoire, l'étudiant n'est pas censé restituer des savoirs intériorisés mais de les utiliser (Delarue-Breton, 2022) pour en produire de nouveaux. Le mémoire est en effet un lieu où circulent plusieurs discours vis-à-vis desquels l'étudiant doit afficher une position de surplomb qui lui permettrait de construire un point d'auteur qui lui est propre.

Cette dimension scientifique du mémoire est attestée par un arrêté ministériel (MESRS, 2014) qui détermine l'objectif du mémoire de master qui est censé « *développer chez le candidat, des capacités de démonstration et de raisonnement scientifique, de synthèse, d'interprétation de résultats d'événements et de faits, et de transcription de ces résultats sous une forme exploitable* ». Bien que l'idée de *transcription* peut traduire une conception techniciste de l'écriture comme détachée du travail de recherche, la *forme exploitable* des savoirs issus du mémoire renvoie au caractère heuristique et scientifique de cette écriture. Celle-ci est en effet un outil d'objectivation des savoirs construits par d'autres auteurs ou ceux produits à partir d'observations sur le terrain.

Ces différentes caractéristiques du mémoire ne sont pas toutes explicitées aux étudiants qui généralement les découvrent en écrivant, et qui resteront toujours opaques pour certains d'entre eux. Le travail mené dans cet article participe d'une volonté d'explicitation des conceptions erronées présentes chez certains étudiants en vue d'une amélioration de leur formation.

## 3. Discours des étudiants sur le mémoire

Notre enquête a visé les étudiants engagés dans un master en didactique des langues au département de français de l'université de Bejaia. Elle a été réalisée au début de l'année universitaire 2022/2023. Les étudiants viennent alors de choisir leurs thématiques de recherche et se voient affecter des enseignants-encadrants. Leur tâche consiste, au moment de l'enquête, à réaliser une recherche

## CONCEPTIONS DU MÉMOIRE DE MASTER ET DE SON AUTEUR CHEZ LES ÉTUDIANTS EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE DE L'UNIVERSITÉ DE BEJAIA

bibliographique initiale pour affiner leurs thématiques et commencer à construire des problématiques autour de questions de recherche.

Parmi les 90 étudiants qui composent la promotion, 39 d'entre eux ont participé à notre enquête par questionnaire. En leur assurant l'anonymat, nous leur avons soumis dix questions ouvertes. Celles qui nous importent ici sont formulées ainsi :

- Qu'est-ce que, pour vous, un mémoire de master ?
- Quels sont ses objectifs ?
- Quels sont ses critères de réussite ?
- Qu'est-ce qu'un auteur de mémoire ?
- Quel est son rôle ?

Les réponses construites par les étudiants ont été analysées d'une manière thématique. Ce qui nous a permis de dégager, dans un premier temps, les différentes conceptions que ces étudiants se font du mémoire et de son auteur, et, dans un deuxième temps, de caractériser les difficultés scripturales susceptibles d'être générées par certaines de ces conceptions et qui peuvent entraver l'écriture du mémoire.

### 4. Le mémoire de master, un écrit de recherche ?

La littérature sur la question situe le mémoire à l'intersection entre la formation et la recherche (Reuter, 2004). Il est un discours en formation puisqu'il participe à l'apprentissage des étudiants, il est évalué par des enseignants et sanctionné par une note. Il tient de la recherche par son objectif heuristique de « *faire progresser les connaissances ou les savoir-faire des destinataires* » (Moirand, 2009 :98), et par écriture objectivante puisqu'elle permet de montrer « *les traces formelles repérables des différentes étapes de la démarche cognitive du chercheur* » (Ibid.). Dans ce sens, il est considéré comme un *rite de passage conflictuel* » (Copié, 2013), un écrit de recherche qui forme à la recherche (Rinck, 2011).

Cette double appartenance est génératrice de tensions (Reuter, 2004) qu'il est essentiel d'explorer et d'essayer de comprendre, notamment en interrogeant les conceptions que les étudiants ont de la recherche et du mémoire en tant que genre de recherche.

Dans le corpus que nous avons analysé, les discours des étudiants ne sont pas homogènes, mais peuvent globalement rendre compte de trois conceptions dominantes. Pour mieux comprendre cette hétérogénéité et les nuances des différents discours, il serait utile de préciser les caractéristiques distinctives de chacune de ces conceptions. En dehors de ces trois tendances, quelques étudiants formulent des définitions neutres, en se contentant de le qualifier de mémoire de fin de cycle, ou de mémoire intervenant en deuxième année master.

La première conception, qui est la plus répandue (17 sur 39 étudiants), définit le mémoire comme une recherche. Pour la plupart des étudiants, le mémoire de master est un "travail de recherche" ou une "recherche scientifique", au cours de laquelle "l'étudiant doit apporter des connaissances produites par lui-même" (EM 7). Si dans cette affirmation, la dimension heuristique du mémoire est mise en évidence, dans la majorité des autres cas, nous ne pouvons déterminer ce que les

répondants entendent par “recherche”. Toutefois, dans l’ensemble du corpus analysé, le seul autre genre universitaire cité et auquel le mémoire est rapproché est la thèse de doctorat. Ce rapprochement montre, à notre sens, que le mémoire de master est différencié des autres écrits qu’ils ont l’habitude de pratiquer. Dans deux réponses identiques, le mémoire est défini comme “une tâche d’initiation à la recherche où le sujet traité doit être original, et se fonder sur un questionnement scientifique” (EM 30 et EM35), et s’ensuit ce qui ressemble à une récitation d’un cours de méthodologie du mémoire.

La deuxième conception insiste davantage sur la dimension certificative du mémoire. Présenté comme un couronnement du cursus universitaire, voire de toute la carrière scolaire et universitaire de l’étudiant, le mémoire consiste en une “tâche académique présentée par l’étudiant, examinée et notée par les enseignants” afin “d’obtenir un diplôme” (EM16). Les réponses, qui s’inscrivent dans ce sens, divergent cependant sur l’objet de l’évaluation. Pour certains, le mémoire met à l’épreuve “les capacités de l’étudiant à réfléchir sur une problématique soulevée par un sujet” (EM21), et pour d’autres, il permet de “juger la capacité de l’étudiant d’intégrer le monde professionnel” (EM19). Dans tous ces cas de figures, ce genre discursif est considéré comme un “examen final” (EM19).

La troisième conception, moins répandue que les deux premières (9 étudiants sur les 39 interrogés), présente le mémoire comme une transcription à l’écrit d’une “recherche” qui le précède. Se composant de “deux parties que sont la partie théorique et la partie pratique”, le mémoire serait un “produit rédigé en dernière année”, ou plus précisément “d’un rapport écrit d’un travail individuel” qui sera par la suite “présenté oralement lors de la soutenance publique” (EM23).

Au-delà des tensions que peut susciter le caractère ambivalent du mémoire chez les étudiants, cette hétérogénéité des conceptions nous incite à nous interroger sur les effets des différents cours de méthodologie de la recherche et du mémoire qu’ils ont suivis durant au moins trois années consécutives. Pourquoi certains étudiants semblent plus focalisés sur une dimension du mémoire plutôt que sur une autre ? Pour notre part, nous pensons que la construction de ces conceptions tient davantage d’une construction personnelle, plutôt intime, de leur rapport au savoir scientifique, des valeurs qu’ils accordent aux disciplines universitaires. En somme, la compréhension de cette variation dans les conceptions nécessite une analyse approfondie des facteurs individuels et collectifs qui influencent la construction des conceptions des étudiants. C’est ce qui peut se confirmer également dans dans leur définition d’un mémoire réussi.

### 5. Critères de réussite du mémoire

S’interroger sur les critères de réussite d’un écrit peut révéler l’intérêt porté par son auteur aux différentes composantes de cet écrit. Cela peut également laisser transparaître les stratégies scripturales mises en œuvre durant le processus d’écriture comme il peut dévoiler le type de difficultés rencontrées par son auteur.

Ce qui retient notre attention au moment du dépouillement des réponses, c’est que les étudiants n’ont fait à aucun moment mention de l’aspect morphosyntaxique de l’écrit, qui retient davantage l’attention des enseignants. Mais c’est plutôt sur la dimension textuelle du mémoire que l’attention des étudiants est plus portée. Nous avons, en effet, remarqué que la plupart d’entre eux (17 étudiants sur les 39 participants) mettent l’accent sur l’aspect textuel du mémoire: un mémoire

## CONCEPTIONS DU MÉMOIRE DE MASTER ET DE SON AUTEUR CHEZ LES ÉTUDIANTS EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE DE L'UNIVERSITÉ DE BEJAIA

réussi serait alors synonyme d'un écrit *planifié* (14 occurrences), *bien structuré* (10 occurrences), *organisé* (7 occurrences) et où l'enchaînement des idées assure sa *cohérence* (3 occurrences et 13 occurrences de sa variante adjectivale *cohérent*) générale.

Dans une proportion quasi identique à celle qui précède, les étudiants interrogés semblent donner une importance capitale à l'apport personnel de l'auteur du mémoire et aux résultats de la recherche. Comme l'exprime bien l'un d'entre eux, "le mémoire est réussi quand on arrive à répondre à une problématique posée", ou "apporter des réponses suffisantes pour répondre aux questions de recherche" (EM7). Ces résultats sont cependant conditionnés, pour quelques étudiants (7 d'entre eux) du moins, au respect des "consignes" et des étapes d'un mémoire. Sans apporter plus de précisions aux types de consignes et étapes dont il est question, nous pouvons supposer, en tenant compte de la conception -développée plus haut- du mémoire comme un travail de recherche scientifique que partage la grande majorité des étudiants interrogés, qu'il s'agit des consignes méthodologiques d'une recherche scientifique.

Nous avons également constaté que les étudiants qui considèrent le mémoire principalement comme un moyen d'obtenir une certification ont tendance à mettre l'accent sur les efforts individuels et les acquis personnels lorsqu'ils évoquent les critères de réussite. En conséquence, leurs déclarations, rédigées à la première personne, ressemblent souvent à celles d'un élève modèle soucieux de montrer ses acquis. Prenons un titre d'exemple cette réponse : « *pour moi, un mémoire de master réussi, c'est un travail où je donne toutes mes connaissances et compétences et tout ce que j'ai appris durant mes cinq ans d'étude à l'université* » (EM5).

Un autre critère cité par un nombre non négligeable d'étudiants (10 étudiants) est rattaché à une partie ou étape importante de la recherche qui est la problématisation du sujet de recherche. Ils semblent ainsi mettre comme condition importante à la réussite d'un mémoire de master de "bien démarrer sa recherche", de "clarifier sa thématique", de "préciser le sujet de la recherche" et "poser de bonnes questions".

Cependant, il semble que la dimension conceptuelle et théorique pourtant essentielle au mémoire de master ne retient pas l'attention des étudiants. Le cadre théorique et les fondements conceptuels sont intrinsèques à tout travail de recherche, qui fonctionne dans « *une situation communicative particulièrement plurivocale* » (Fløttum, K., 2009 :58). La réussite du mémoire de master ne peut se réaliser sans mobilisation de théories et utilisation de concepts. La seule indication faite par deux étudiants que nous pouvons mettre en lien avec la partie théorique du mémoire s'est présentée sous ces deux formes : "enrichir le mémoire en information" (EM14) et "donner le maximum d'informations sur la question" (EM26). D'une certaine manière, ces deux réponses peuvent témoigner d'une tendance, présente dans beaucoup de mémoires de master, à *mettre en relation* les savoirs théoriques au lieu de les *utiliser* (Delarue-Breton, 2022b : 153-155). Il convient d'approfondir notre compréhension de cette tendance en interrogeant la façon dont les étudiants perçoivent leurs rôles en tant qu'auteurs de mémoires, des rôles qui peuvent refléter à la fois une posture d'étudiant encore prédominante et une posture de chercheur pas encore complètement acquise.

### 6. L'auteur du mémoire, un auteur scientifique?

Nous avons repris au début de cet article la définition du mémoire de master comme un genre institué, routinier mais auctorial. C'est cette dimension auctoriale qui le rapproche davantage d'un discours scientifique et engage son auteur dans une activité questionnante et dialogique susceptible de l'amener à construire sa pensée propre (Delarue-Breton, 2022b). Pour un étudiant habitué aux discours de restitution des savoirs (ce qui est le cas de la plupart des étudiants en master qui font pour la première fois l'expérience de l'écriture de recherche), cette présence auctoriale n'est pas facile à endosser, d'autant plus s'il n'est pas conscient des rôles qu'il lui incombe d'assumer dans son mémoire.

Nous avons dans ce sens posé deux questions ouvertes aux étudiants, leur demandant de définir ce qu'est un auteur d'un mémoire de master et de déterminer les tâches qui lui sont assignées. En nous intéressant particulièrement aux qualificatifs utilisés pour décrire l'auteur du mémoire et aux verbes d'actions employés pour énumérer ses tâches, nous cherchons à décrire les aspects sur lesquels ils mettent l'accent et à identifier les différents rôles (Fløttum, 2009) qui sont attribués à l'auteur du mémoire. En analysant ces différents éléments, nous pourrions ainsi définir leurs profils d'auteur tel qu'ils le perçoivent.

Nous avons mis le point sur quatre conceptions différentes et plus ou moins problématiques. La première, et la plus répandue (14 étudiants), consiste à désigner les auteurs du mémoire comme un "étudiant" ayant des tâches de chercheur. Ces tâches relèvent tout aussi de la collecte des données sur le terrain (EM30), de réalisation d'une enquête (EM8), de l'analyse des données (EM1) que de réalisation à des résultats finaux (EM10). Cette conception rend compte des tensions, plus ou moins explicites chez cette catégorie d'étudiants interrogés, entre deux postures difficiles à concilier, d'un côté celle de l'étudiant en formation et de l'autre celle du chercheur producteur de savoirs (Reuter, 1998).

Ces tensions ne semblent pas se poser chez d'autres étudiants qui définissent l'auteur du mémoire comme un étudiant qui doit réinvestir tout ce qu'il a appris durant ces années de formation (EM18) dans son écrit, qu'il a la responsabilité d'assumer et de rendre des comptes devant un jury le jour de la soutenance (EM16). Nous reconnaissons ici une dimension essentielle de l'auctorialité, celle de l'auteur responsable (Pontille), mais cette définition laisse transparaître une posture d'étudiant en apprentissage, qui ne correspond pas à celle que l'on attendrait d'un auteur scientifique. Selon nous, cette posture pourrait amener les auteurs de mémoires à adopter une position sous-énonciative qui étouffe leur voix propre (Belkessa, 2018), et ne favoriserait donc pas la construction d'un positionnement scientifique intrinsèque à toute activité d'écriture scientifique.

Une autre conception émerge chez certains étudiants (8 des étudiants interrogés), se rapprochant de la définition courante d'un auteur littéraire, celle d'un écrivain créateur d'idées et porteur d'une pensée que son écrit lui permet d'exprimer. Un étudiant en particulier l'exprime plus clairement ainsi : "C'est à travers son écrit qui est le mémoire que l'auteur peut donner vie à ses pensées, les développer et les présenter de manière structurée" (EM22). Cette dimension créatrice n'est pas tout à fait étrangère à l'activité de l'écriture scientifique, qui crée, à partir de l'existant (concepts et savoirs déjà produits), de nouveaux savoirs. L'écriture scientifique implique en effet cette « *activité paradoxale qui suppose, pour l'étudiant, d'élaborer, donc de créer psychiquement lui-même ce qui l'a déjà été ailleurs, par d'autres, et auparavant* » (Delarue-Breton, 2014 : 2751).

## CONCEPTIONS DU MÉMOIRE DE MASTER ET DE SON AUTEUR CHEZ LES ÉTUDIANTS EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE DE L'UNIVERSITÉ DE BEJAIA

Parmi les 39 étudiants interrogés, seuls deux d'entre eux mettent l'accent sur le rôle de scripteur (Fløttum et al., 2006, cité par Rinck et al., 2017 : 124) attribué à l'auteur du mémoire. Ils soulignent plus particulièrement sa responsabilité de planification et de guidage du lecteur. Selon eux, l'auteur du mémoire doit "structurer son texte et planifier afin de guider le lecteur (EM13)", ou "l'enseignant et les étudiants qui vont consulter son mémoire" (EM20).

Si nous examinons attentivement les réponses des étudiants du point de vue des rôles de l'auteur scientifique tels que décrits par Fløttum et al. (2006, cité par Rinck et al., 2017 : 124), nous constatons que le rôle de chercheur est assez connu des étudiants. Cependant, seule une minorité d'étudiants mentionnent le rôle de scripteur, tandis que les autres rôles, notamment celui d'argumentateur et d'évaluateur, semblent ne pas du tout être connus d'eux. Cette constatation soulève des interrogations quant aux objectifs et aux contenus de la formation des étudiants en matière d'écriture scientifique. Il est donc nécessaire de se pencher davantage sur la manière dont sont formés les étudiants à cet aspect essentiel de la pratique scientifique, ce qui engage une réflexion didactique dont nous voulons discuter quelques-unes des prémisses.

### 7. Questions didactiques en suspens

Dans la formation des étudiants apprenti-didacticiens de l'université de Bejaia, plusieurs modules présentent comme objectif explicite de les former à la recherche universitaire. En troisième année de Licence en langue et littérature françaises, avant leur spécialisation en didactique, intervient une matière annuelle dite *techniques de recherche*, assurée en travaux dirigés à raison d'une heure et demie par semaine, censée « initier l'étudiant à la production d'un travail de recherche ». Même si la matière, plus orientée vers l'aspect méthodologique de la recherche, initie l'étudiant aux différents types de recherche scientifique et aux outils d'investigation, elle participe également à la formation globale de l'écriture scientifique, et fournit les prérequis d'une formation plus spécialisée en écriture scientifique en master. En second cycle, les étudiants suivent, en effet, un enseignement plus orienté vers le genre mémoire de master notamment dans les matières "méthodologie de mémoire" (semestre 1), "écriture scientifique" (semestre 2) et "conception de l'avant-projet" (semestre 3), dont l'un des objectifs principaux d'initier l'étudiant à l'écriture scientifique du mémoire de master.

Il ne s'agit pas ici d'étudier les contenus et les modalités d'enseignement de ces matières (ce qui fera l'objet particulier d'une étude spécifique) mais simplement, à partir d'une lecture sommaire de leurs objectifs, d'affirmer que ces étudiants interrogés ne découvrent pas le genre mémoire ni les spécificités de l'écriture scientifique en deuxième année de master. Les questions, à notre sens problématiques, sont : comment expliquer que, malgré une formation à la recherche scientifique s'étendant sur au moins deux années consécutives, les étudiants ne développent pas de conceptions homogènes autour de questions aussi centrales que celles des objectifs du mémoire ? Les normes linguistiques et discursives du mémoire, notamment les différents rôles de l'auteur scientifique, font-elles l'objet d'un enseignement explicite ? Qu'en est-il de la dimension auctoriale de l'écriture ? Est-elle abordée dans ces matières et dans quelle optique ?

Toutes ces questions en lien avec l'enseignement de l'écriture de recherche nous orientent également à nous intéresser aux conceptions des enseignants responsables des matières d'initiation à l'écriture scientifique et aussi celles des enseignants encadrant les mémoires des étudiants. Il serait

en effet intéressant de décrire leurs attendues en termes d'écriture scientifique du mémoire et leur manière de concevoir les rôles de l'auteur du mémoire.

L'hétérogénéité des conceptions identifiées chez les étudiants interrogés, telles qu'elles sont mises en évidence dans cet article, témoigne plus globalement de constructions personnelles, issues de parcours sociaux et scolaires différenciés, de leur rapport à l'écriture scientifique et de leur *auctorialité scientifique en devenir* (Delarue-Breton, ). Les différentes conceptions qui ont émergé de cette étude représentent la première étape d'une recherche plus approfondie, qui vise également à analyser les attendues des enseignants encadrants et formateurs en matière d'écriture scientifique pour les mémoires de master, ainsi qu'à examiner les contenus des cours d'initiation à la recherche et à l'écriture scientifiques. Les éléments analysés dans cet écrit peuvent, néanmoins, servir de point de départ pour un enseignement explicite des normes de l'écriture scientifique.

### Références

Barré-De Miniac, M.-C. (2000). Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion, Col. Savoirs mieux.

Barton, D. et Hamilton, M. (2010). La littératie : une pratique sociale. *Langage et société*, 3 (133), 45-62.

Belkessa, L. (2018). Gérer la pluralité des voix dans un discours de recherche en formation : l'exemple du mémoire de master en sciences du langage. *Cahiers de langue et de littérature*, 1(13), 53-59. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/96244>

Blaser, C. (2007). Fonction épistémique de l'écrit: pratiques et représentations d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire. Thèse de doctorat: Université Laval. Québec.

Blaser et al. (2011). Le rapport à l'écrit des enseignants : un levier essentiel dans le développement de la compétence à écrire des élèves. Rapport de recherche en écriture Titre de l'Action concertée. U. de Sherbrooke. Url: [https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pt\\_blaserc\\_rapport\\_enseignants-ecrit.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pt_blaserc_rapport_enseignants-ecrit.pdf)

Buors, P. & Lentz, F. (2009). Les littératies multiples : un cadre de référence pour penser l'intervention pédagogique en milieu francophone minoritaire. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 127-150. <https://doi.org/10.7202/045326ar>

Charlot, B. (1997). Du rapport au savoir. Paris : Anthropos.

Chartrand, S.-G., & Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian journal of education* 32, 2, pp. 317-343.

Copié, C. (2013). Mémoire de recherche, rite de passage conflictuel l'abandon du Master 1 de Psychologie: « Quand l'autonomisation des universités oblige à penser celle du sujet ». *Psychologies et Psychologies*, 225, VIII-XII. <https://doi.org/10.3917/pep.225.0003d>

Delarue-Breton, C. (2022a). « Je ne sais que très peu d'où me vient ce que je dis » : du dialogisme du dialogue scolaire à l'activité dialogique des élèves et des étudiants. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 24(3), 32-47.

## CONCEPTIONS DU MÉMOIRE DE MASTER ET DE SON AUTEUR CHEZ LES ÉTUDIANTS EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE DE L'UNIVERSITÉ DE BEJAIA

Delarue-Breton, C. (2022b). Mémoire de master et activité dialogique des enseignant.es en formation : le rôle central du questionnement. Dans, G. Simons, C. Delarue-Breton et D. Meunier (éd.). Formation des enseignant·es et écrits réflexifs, écrits professionnalisants, écrits de recherche : quelles dynamiques ? (pp. 145-181). Presses Universitaires de Liège.

Delarue-Breton, C. (2014). « Créativité, au(c)torisation et dialogisme : le mémoire de master MEEF, miroir de l'expérience psychique ? » SHS Web of Conferences 8, p. 2751-2766.

Delcambre, I. (2013). Le mémoire de master: ruptures et continuités. Points de vue d'enseignants, points de vue des étudiants. Linguagem em (dis)curso, Tubarao, SC, v. 13, n°3, 569-612.

Delcambre, I., & Lahanier-Reuteur, D. (2010). Les littéracies universitaires : influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. Dans C. Blaser, & M.-C. Pollet (dir.), Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université. Namur: Presses universitaires de Namur, coll. Diptyque, n°12.

Deschepper, C. (2008). Par où passe l'acculturation aux discours universitaires. Journée internationale du français langue étrangère JIFLE, Université de La Réunion.

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 (pp. 61-86). Namur: Presses universitaires de Namur.

Dezutter, O., Babin, J. et Lépine, M. (2018). Des communautés engagées pour la littératie. Sherbrooke : Collectif CLÉ. En ligne : <https://tinyurl.com/vr7dhjc>

Donahue, C. (2001). Effets de l'écrit sur la construction du sujet textuel à l'université, Spirale, 28, p.75-108.

MESRS (2014). Arrêté 362 du 09 Juin 2014 fixant les modalités d'élaboration et de soutenance du mémoire du master. Ministère algérien de l'enseignement supérieur. Url: <https://www.mesrs.dz/index.php/fr/textes-juridiques/chapitre3/>

Moirand, S. (2009). Qu'est-ce qu'un discours universitaire de recherche en lettres et langues? Dans J.-M. Defays, & A. Engelbert, Principes et typologies des discours universitaires (pp. 95-109). Paris: L'Harmattan.

Reuter, Y. (1998). De quelques obstacles à l'écriture de recherche. Lidil n°17, 11-23.

Reuter, Y. (2004). Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. Pratiques, n°121/122, pp. 09-27.

Rinck, F. (2011). Former à (et par) l'écrit de recherche. Quels enjeux, quelles exigences ? Le français aujourd'hui(174), pp. 79-89.

Rinck, F., Fløttum, K. et Poudat, C. (2017). Rôles d'auteur et références à d'autres sources. Comparaison entre écrit et oral. CHIMERA. Romance Corpora and Linguistic Studies 4.1. pp. 117-143.

Rispail, M. (2011). Littératie : une notion entre didactique et sociolinguistique – enjeux sociaux et scientifiques. Récupéré sur [www.forumlecture.ch](http://www.forumlecture.ch) .

Penloup, M.-C. (2000). La tentation du littéraire - Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur ordinaire. Paris: Didier. Coll., credif.

Pollet, M-C. (2020). Auctorialité et auctorialisation scientifiques : pour un accompagnement des étudiants à l'aune du concept de littéracies universitaires. Les dossiers des sciences de l'éducation, 43. Consulté le 21 avril 2023, à l'adresse <http://journals.openedition.org/dse/4433>.

Thyrion, F. 2011. L'entrée dans le supérieur et l'accès aux discours universitaires. Opérationnaliser la notion de rapport à l'écrit dans un projet de formation. In Les voies du discours : Recherches en sciences du langage et en didactique du français. Presses universitaires de Louvain. Tiré de <http://books.openedition.org/pucl/9949>